

Revista

PSICOLOGÍA

ISSN 2602-8379 Electrónico

Volumen 7 - Número 13, Julio-Diciembre, 2023

UNEMI



Revista universitaria de la Facultad Ciencias Sociales,
Educación Comercial y Derecho de la
Universidad Estatal de Milagro
Milagro - Ecuador

<http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi>

Revista Psicología UNEMI

Ciencias Sociales y del Comportamiento.

Vol. 7, Nº 13, julio - diciembre 2023

Revista semestral, editada por la Universidad Estatal de Milagro, Facultad Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, carrera de Psicología.

INDIZACIÓN:

2602-8379 en línea

REGISTRO:

Latindex 2.0, DOAJ Directory of Open Access Journals, ERIHPLUS, European Reference Index for the Humanities and Social sciences, MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas. Actualidad iberoamericana, Bielefeld Academic Search Engine BASE, Red Iberoamericana de innovación y conocimiento científico REBID y Google Scholar

FINANCIAMIENTO:

• Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, UNEMI

Revista Psicología UNEMI.

Es una revista científica de producción semestral dirigida a la población universitaria que difunde conocimiento científico, basados en proyectos de investigación, divulgación de proyectos de vinculación, trabajos originales y arbitrados en la línea de ciencias sociales y del comportamiento con secciones de ciencias relacionadas al bienestar psicológico y salud mental, enmarcados en cualquiera de las áreas de investigación, básica o aplicada, propias de la psicología, psicología social, comunitaria, clínica, educativa, jurídica, deportiva, entre otros y que contribuyan al avance, crecimiento inter-disciplinario de esta, así como a su impacto social.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, siempre y cuando se cite su procedencia. Las opiniones de los autores son de su exclusiva responsabilidad y la revista no se solidariza con doctrinas, ideas o pensamientos expresados en ellos.

Solicitudes, comentarios y sugerencias favor dirigirse a: Universidad Estatal de Milagro, Carrera de Psicología, Revista PSICOLOGÍA UNEMI. km 1.5, vía Milagro a Parroquia Virgen de Fátima o comunicarse por +593-0984396325 - ext. 9169
Dirección electrónica: revistapsicologia@unemi.edu.ec
Envíos: <http://ojs.unemi.edu.ec/>

Portada:

Característica:

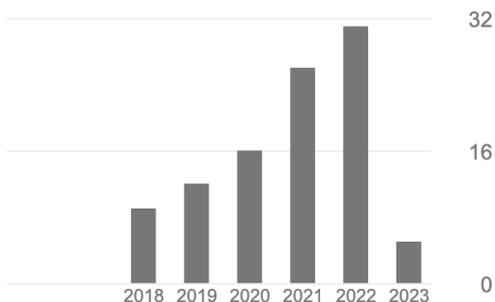
La propuesta de la revista al lado izquierdo contiene el nombre, el registro ISSN y al lado derecho la palabra psicología en una presentación vertical con fondo celeste azulado verdoso.



Citas Google Scholar

Cited by

	All	Since 2018
Citations	100	99
h-index	5	5
i10-index	3	3



Administración de la revista:

Directora Revista Psicología UNEMI

Ps. Carmen Zambrano Villalba MSc.

Coordinadora de Soporte a la Investigación CRAI

Lcda. Carmen Hernández Domínguez, Ph.D

Diseño Portada

Lic. Víctor Zea Raffo

**COMITÉ
EDITORIAL**

EDITORA PRINCIPAL

MSc. Carmen Zambrano Villalba

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador
czambranov@unemi.edu.ec

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

PhD. Alexis Lorenzo Ruiz

Universidad de la Habana, Cuba
Alexislorenzo64@gmail.com

PhD. María Richaud de Minzi

Pontificia Universidad Católica Argentina
richaudmc@gmail.com

MSc. Paola Ahumada Contreras

Universidad de Chile
paolaahumada83@gmail.com

PhD. Marmo Julieta

Pontificia Universidad Católica Argentina
julietamarmo@yahoo.com.ar

Dr. Alejandro Chávez Rodríguez

Universidad de Guadalajara, México
cualitativainvestigacionrev@hotmail.com

Dra. Analía Lozada

Universidad de Flores Argentina
analía_lozada@yahoo.com.ar

Dr. Bernardo Kerman

Universidad de Flores, Argentina
bskerman@gmail.com

Dr. Ricardo Sánchez

Universidad Nacional Autónoma de México
ricardo.sanchez@iztacala.unam.mx

Dra. Consuelo Rubi Rosales Piña

Universidad Nacional Autónoma de México
rubi.rosales@iztacala.unam.mx

Dr. David Javier Enríquez Negrete

Universidad Nacional Autónoma de México
david.enriquez@iztacala.unam.mx

Dra. Sandra Muñoz Maldonado

Universidad Nacional Autónoma de México
sandra.munoz@iztacala.unam.mx

Dra. Esperanza Guarneros Reyes

Universidad Autónoma de México
esperanzagr@iztacala.unam.mx

COMITÉ EDITORIAL

MSc. Shirley Arias Rivera

Universidad de Sevilla
shirleyariasrivera@gmail.com

PhD. Carlos Ramos Galarza

Universidad SEK
ps_carlosramos@hotmail.com

PhD. Leanet Alonso Jiménez

Universidad Estatal de Guayaquil
lianet.alonsoj@ug.edu.ec

MSc. Yasel Santisteban Díaz

Universidad Estatal de Guayaquil
Yasel83@gmail.com

MSc. Johana Espinel

Universidad Estatal de Milagro
jespinelg@unemi.edu.ec

Dr. Holguer Romero Urréa

Universidad Estatal de Milagro
hrmerou@unemi.edu.ec

PhD. Manuel Cañas

Universidad de Riobamba/España
mcañas@unach.edu.ec

MSc. Víctor Aldás Rovayo

Universidad Técnica de Ambato
vd.aldasr@uta.edu.ec

MSc. Elka Almeida Monge

Universidad Estatal de Milagro
ealmeidam@unemi.edu.ec

MSc. Patricia Gavilanes

Universidad de Guayaquil
pat_gav@hotmail.com

Contenido

Editorial	07
Relación entre violencia familiar y habilidades sociales en adolescentes del cantón Baños Doménica Stephania Toala Quijije; Gina Alexandra Pilco Guadalupe	10
La triada oscura de la personalidad y la relación con el ciberbullying en adolescentes Rosalia Yomaira Jaramillo Toledo; Valentina Ramos Ramos	19
Orientación educativa y pandemia: retos y alcances durante la emergencia sanitaria por COVID José Francisco Varela Guerra; Dora Isabel Morales Galindo; Enrique Farfán Mejía; Gabriela Estrada González; Guadalupe Salomé García Villegas	32
Estrés laboral crónico y la resiliencia en profesionales sanitarios Marina R. Ramírez; Evelin Astrid Calva Camacho	44
Procrastinación académica y su relación con la ansiedad escolar en estudiantes de bachillerato de Orellana Blanca Elizabeth Sarango Chillo; Catherine Nathaly Shugulí Zambrano	52
Relación entre las conductas alimentarias patológicas y el malestar psicológico en bailarines interdisciplinarios Agustina García Arbona; Analía Verónica Losada; Francisco González Insua; María Agustina Aceiro	64
Habilidades metacognitivas en los procesos de aprendizaje en la educación superior: una revisión sistemática 2017-2022 Adiel Zapata Zapata; Grace Judith Vesga Bravo	73
Propiedades psicométricas de la versión en español del test addiction internet en estudiantes universitarios Carol Barriga; Andrea Tobar Viera	94
Una aproximación a los conceptos de códigos éticos y bioéticos de profesionales en psicología Daniela María Terán Muñoz	106
La inteligencia emocional desde una perspectiva: educativa, psicopatológica, y de satisfacción laboral Carlos Fernando Moya López; Erika Lizbeth Urgilés Lozada; Mirian Lucrecia Ulloa Espín; Mirella Margarita Gaibor Sangache; Karina Estefanía Condor Masapanta; Verónica del Rocío Ramos Granda; Christopher Alfonso Galindo Almeida	116
Normas de publicación	126

Contenido

Editorial	07
Relationship between family violence and social skills in adolescents of the Baños canton Doménica Stephania Toala Quijije; Gina Alexandra Pilco Guadalupe	10
The dark triad of personality and the relationship with cyberbullying in adolescents Rosalia Yomaira Jaramillo Toledo; Valentina Ramos Ramos	19
Educational Guidance and the Pandemic: Challenges and Scope During the COVID Health Emergency José Francisco Varela Guerra; Dora Isabel Morales Galindo; Enrique Farfán Mejía; Gabriela Estrada González; Guadalupe Salomé García Villegas	32
Emotional exhaustion, depersonalization, low self-fulfillment, resilience Marina R. Ramírez; Evelin Astrid Calva Camacho	44
Academic procrastination and its relationship with school anxiety in high school students from Orellana Blanca Elizabeth Sarango Chillo; Catherine Nathaly Shugulí Zambrano	52
Relationship between pathological eating behaviors and psychological distress in interdisciplinary dancers Agustina García Arbona; Analía Verónica Losada; Francisco González Insua; María Agustina Aceiro	64
Metacognitive skills in learning processes in higher education: a systematic review 2017-2022 Adiel Zapata Zapata; Grace Judith Vesga Bravo	73
Psychometric proprieties of the Spanish version of the Internet Addiction Test in university students Carol Barriga; Andrea Tobar Viera	94
An approach to the concepts of ethical and bioethical codes of professionals in psychology Daniela María Terán Muñoz	106
Emotional intelligence from an educational, psychopathological, and job satisfaction perspective Carlos Fernando Moya López; Erika Lizbeth Urgilés Lozada; Mirian Lucrecia Ulloa Espín; Mirella Margarita Gaibor Sangache; Karina Estefanía Condor Masapanta; Verónica del Rocío Ramos Granda; Christopher Alfonso Galindo Almeida	116
Publication Rules	126

Revista PSICOLOGÍA UNEMI

Habilidades metacognitivas en el aprendizaje en la educación superior

Carmen Zambrano-Villalba
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Para reflexionar algunos cuestionamientos que tienen que ver con el aprendizaje en la educación superior. En la actualidad están relacionados a los procesos metacognitivos que llevan a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios aprendizajes en base al currículo de las carreras ofertadas por las universidades. Factores primordiales cuando se trata de lograr un aprendizaje autorregulado, cooperativo, significativo tomando en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje por parte de los docentes que forman la academia.

En base a este argumento, se considera importante incentivar desde la cátedra los procesos metacognitivos de los estudiantes como la autoreflexión, autoobservación, autoconocimiento, autoconciencia, autodirección, autodominio, autocontrol y toma de decisiones para buscar la comprensión, regular su propio aprendizaje y realizar la transferencia del aprendizaje de manera significativa y colaborativa. Con estas estrategias se logra desarrollar el pensamiento sistemático, crecimiento personal y profesional, construcción de nuevos modelos mentales, de una cosmovisión compartida en equipos de trabajo y resolución de los problemas académicos de manera creativa, innovadora y eficaz.

Las diferentes investigaciones psicoeducativas determinan que la metacognición es una concepción polifacética que va desde la autoreflexión a la toma de decisiones desarrolladas mediante las experiencias de aprendizaje, autónomo, cooperativo y colaborativo que llevan al estudiante a tener su propia conciencia de los procesos cognitivos para el aprendizaje. Los procesos metacognitivos permiten al estudiante reconocer su objetivo académico y de investigación en relación al esfuerzo mental que debe realizar para obtener el cumplimiento de los mismos. Además, permiten

al estudiante elegir las estrategias, técnicas y seleccionar las actividades para lograr dichos objetivos, mientras que desarrolla un proceso de autoobservación de la adquisición del conocimiento, autoevaluar los logros en el proceso si las estrategias son adecuadas y puede redirigir las mismas para optimizar dichas estrategias y lograr un aprendizaje autorregulado.

En el volumen 7 número 13 del segundo semestre julio-diciembre 2023 se publica el estudio referente a las *Habilidades metacognitivas en los procesos de aprendizaje en la educación superior: una revisión sistemática 2017-2022* de Adiel Zapata Zapata, y Grace Judith Vesga Bravo de la Universidad Antonio Nariño, de Bogotá - Colombia, quienes aseguran que la metacognición cada vez capta mayor interés en el campo de la educación, ya que permite analizar procesos de pensamiento, su funcionamiento y estructura. Además, refieren que se posiciona como un elemento imprescindible en la comprensión del aprendizaje en la actualidad, al generar conciencia, control y autonomía, incentivando al estudiante a descubrir su forma de aprender, lo cual conduce a la investigación de diversas variables como el conocimiento, habilidades, estrategias, motivación, entre otras, y sus efectos en el aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje que emplearon con mayor frecuencia fueron la autoreflexión, retroalimentación y aprendizaje colaborativo.

Por tal motivo se considera oportuno sugerir a los investigadores y asociados a la revista Psicología UNEMI, considerar estas temáticas para futuras investigaciones, que generen enfoques y teorías para la comprensión y mejoramiento del aprendizaje autorregulado en la educación superior en el país, América Latina y el resto del mundo.

RELACIÓN ENTRE VIOLENCIA FAMILIAR Y HABILIDADES
SOCIALES EN ADOLESCENTES DEL CANTÓN BAÑOS

LA TRIADA OSCURA DE LA PERSONALIDAD Y LA RELACIÓN
CON EL CIBERBULLYING EN ADOLESCENTES

ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PANDEMIA: RETOS Y ALCANCES
DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA POR COVID

ESTRÉS LABORAL CRÓNICO Y LA RESILIENCIA
EN PROFESIONALES SANITARIOS

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y SU RELACIÓN CON LA ANSIEDAD
ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE ORELLANA

RELACIÓN ENTRE LAS CONDUCTAS ALIMENTARIAS PATOLÓGICAS Y EL
MALESTAR PSICOLÓGICO EN BAILARINES INTERDISCIPLINARIOS

HABILIDADES METACOGNITIVAS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN
LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA 2017-2022

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA VERSIÓN EN ESPAÑOL DEL
TEST ADDICTION INTERNET EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

UNA APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS DE CÓDIGOS ÉTICOS
Y BIOÉTICOS DE PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA:
EDUCATIVA, PSICOPATOLÓGICA, Y DE SATISFACCIÓN LABORAL

RELACIÓN ENTRE VIOLENCIA FAMILIAR Y HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES DEL CANTÓN BAÑOS

Doménica Stephania Toala Quijije¹, Gina Alexandra Pilco Guadalupe² (Recibido en diciembre 2022, aceptado en abril 2023)

¹Psicóloga, maestrante en Psicología Clínica con Mención en Psicoterapia Infantil y de adolescentes en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5363-3982>. ²Doctora en Psicología Clínica, Magister en Psicología Cognitiva, PhD. en Psicología, Universidad Nacional de Chimborazo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2777-6146>

dstoala@pucesa.edu.ec; apilco@unach.edu.ec

Resumen: La violencia familiar es una de las problemáticas psicosociales con mayor impacto a nivel mundial, afectando a los integrantes de la familia y su calidad de vida, en particular al desarrollo de los adolescentes. La presente investigación tuvo como objetivo evaluar la relación existente entre la violencia familiar y las habilidades sociales en un grupo de 250 adolescentes del cantón Baños. El estudio fue cuantitativo de tipo descriptivo, correlacional y comparativo. Su diseño fue no experimental y de corte transversal en el que se utilizó pruebas no paramétricas como U de Mann Whitney, y Kruskal Wallis sobre los datos recopilados mediante los instrumentos: Violencia Familiar (VIFA), y Habilidades Sociales CHASSO III. Los resultados evidenciaron que, el 79,6 % de los adolescentes presentó un nivel medio de violencia familiar, mientras que un 78,4 % de los mismos presentó un nivel medio en relación a las habilidades sociales. Se determinó que la relación entre las variables es inversa y no significativa ($Rho = -.108$; $p = .088$) de la misma manera, se encontró que no existe una diferencia estadísticamente significativa de la violencia familiar (U de Mann -Whitney=7669,000; $p = 0,804$) y habilidades sociales (U de Mann -Whitney=7394,000; $p = 0,309$) de acuerdo al sexo. En cuanto al tipo de familia los hallazgos presentaron el mismo comportamiento tanto, para violencia familiar (Kruskal-Wallis=0,936; $p = 0,626$), como para habilidades sociales (Kruskal-Wallis=1,625; $p = 0,531$). Se concluyó que, no existen evidencias estadísticamente significativas para determinar una relación entre las variables analizadas.

Palabras Clave: Adolescentes, Familia, Habilidades Sociales, Violencia familiar.

RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY VIOLENCE AND SOCIAL SKILLS IN ADOLESCENTS OF THE BAÑOS CANTON

Abstract: Family violence is one of the psychosocial problems with the greatest impact worldwide, affecting family members and their quality of life, particularly the development of adolescents. The present investigation had as objective of this research was to evaluate the relationship between family violence and social skills in a group of 250 adolescents from the Baños canton. The study was quantitative, descriptive, correlational and comparative. Its design was non-experimental and cross-sectional, in which non-parametric tests such as Mann Whitney's U and Kruskal Wallis were used on the data collected through the instruments: Family Violence (VIFA), and Social Skills CHASSO III. The results showed that 79.6% of the adolescents presented a medium level of family violence, while 78.4% of them presented a medium level in relation to social skills. It was determined that the relationship between the variables is inverse and not significant ($Rho = -.108$; $p = .088$) and likewise, it was found that there is no statistically significant difference in family violence (Mann U -Whitney= 7669.000; $p = 0.804$) and social skills (Mann-Whitney U=7394.000; $p = 0.309$) according to sex. Regarding the type of family, the findings presented the same previous behavior both for family violence (Kruskal-Wallis=0.936; $p = 0.626$) and for social skills (Kruskal-Wallis=1.625; $p = 0.531$). It was concluded that, there is no statistically significant evidence to determine a relationship between the variables analyzed.

Keyword: Adolescents, Family, Social Skills, Family violence.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es la etapa en la que se originan una serie de cambios de tipo físico, emocional y conductual, los cuales, pueden influir de manera relevante en la interacción con su entorno (Cacho et al., 2019). El 30 % de la población de Latinoamérica y el Caribe está conformada por adolescentes; en Ecuador este grupo representa un 38 % de la población respectivamente (Observatorio Social del Ecuador, 2018).

La Organización Mundial de Salud, (2020) resalta el papel del desarrollo biopsicosocial en las personas acorde a la necesidad de cada etapa; el planteamiento de necesidades es propio de cada persona y se incrementa al relacionarse adecuadamente en su entorno, contribuyendo a experimentar sentimientos de bienestar y filiación (Moreno y Jurado, 2022). Por consiguiente, en la adolescencia es fundamental el estudio de las habilidades sociales, debido a la importancia que cumple el proceso de interacción en este grupo etario (Chanco y Ramos, 2018).

Una de las características principales en la adolescencia, es el proceso de socialización, en donde, la interacción con sus pares y la integración de nuevos grupos es primordial, lo que conlleva de forma adecuada al desenvolvimiento social, psicológico y académico (Rugel, 2018). Como refieren Moreno y Jurado, (2022). La interacción con la sociedad aporta creencias de autoeficacia, que favorecen el desarrollo de la autoestima y sentido de pertenencia dentro de las habilidades sociales y para la vida. En consecuencia, Esteves et al., (2020) enfatizan que el desarrollo eficaz de habilidades sociales durante las primeras etapas de la infancia y la adolescencia beneficiará la evolución de una personalidad adecuada y de conductas saludables en la adultez.

Bandura, (1987) menciona que ninguna conducta es innata en el ser humano, y que el repertorio de éstas se produce a través del aprendizaje por observación y la experiencia del modelado; el autor mediante sus postulados describe que las personas focalizan su atención en una conducta de interés y retienen sobre ella la información necesaria, para posteriormente efectuar la acción, acompañada de la motivación que el entorno produce. Dentro de este marco, el

refuerzo de la familia es indispensable en el proceso de aprendizaje social, al ser la primera célula de interacción, en la cual se inserta el individuo desde el nacimiento y en donde se forman sus primeras conductas.

Por otra parte, Cacho et al., (2019) describen el papel de la familia en el desarrollo del adolescente, resaltando la importancia de la filiación entre sus miembros como un aspecto fundamental, que genera la transmisión de creencias, valores, enseñanzas frente a las situaciones de la vida diaria y permite la adquisición de estrategias de manejo emocional, por lo tanto, es indispensable un núcleo familiar saludable. Al mismo tiempo, Bowlby, (1986) enfatiza la necesidad de educar con tolerancia y evitar castigos físicos, tomando en cuenta que la conducta puede ser reproducida por el menor en crecimiento. De tal manera, se busca fortalecer en él, la capacidad de resolver conflictos, ante lo cual es importante la imagen proyectada por los padres y como ésta es percibida por los hijos.

En efecto, Tapia y Cubo, (2017) mencionan que los comportamientos son aprendidos por rutina o instrucción. Se considera en la teoría del aprendizaje social que uno de éstos, es la violencia, manifestada como una conducta adquirida y reforzada por los sujetos (Aroca et al., 2012; Bandura, 1987). De este modo, se puede considerar que un ambiente inadecuado es la génesis de enfermedades mentales, donde el desarrollo de habilidades sociales puede conllevar a relaciones humanas armoniosas evitando replicar conductas violentas o inadecuadas (Stoner, 2022).

En la actualidad son distintas las situaciones que pueden influir en el funcionamiento familiar, por ejemplo: crisis económicas, divorcios, duelos, enfermedades, dificultades en la comunicación, violencia familiar, siendo ésta última una de las problemáticas a nivel global más frecuentes (Altamirano y Castro, 2013). Por lo tanto, Altamirano, (2018) define a la violencia familiar como aquella situación donde un integrante de la misma es víctima de daños físicos, psicológicos hasta sexuales, por su condición laboral, económica, cultural, entre otras.

El Fondo de las Naciones Unidas para infancia, (UNICEF, 2017) señala que 9 millones de niños y adolescentes fueron víctimas de abuso sexual, en el año 2016; así mismo, en el 2015 fueron asesinados 119.000 personas de este grupo etario. Con estos antecedentes, la realidad se torna preocupante, dentro de los países Latinoamericanos y del Caribe, en donde, es alarmante la incidencia de violencia física y psicológica, correspondiente a 2/3 de niñas/adolescentes y 2/4 de niños/adolescentes. Debido a esto, el 5 % de esta población ha experimentado castigos físicos graves.

Para Martínez, (2016) la violencia familiar puede distinguirse de dos formas: física y psicológica, la primera se refiere al daño físico que puede provocar una persona hacia otra a través de golpes, moretones, roturas, torceduras, laceraciones, mordeduras, quemaduras, hasta llegar a la muerte. En este sentido, (Jiménez, 2021) describe sobre la segunda, al hecho indirecto que pudiera ocasionar malestar emocional, reducción de la autoestima a través del control, humillaciones, manipulación por medio de amenazas, intimidación, daño y alejamiento o cualquier otro comportamiento que involucre un deterioro de la salud mental.

En consecuencia, la violencia familiar merma el autocontrol de los adolescentes en situaciones críticas, generando la probabilidad de un rompimiento de relaciones entre padres, hijos y hermanos; el ambiente genera una disciplina rígida y coercitiva, limitando su desenvolvimiento en la sociedad y pueden propender a romper las reglas, así como también, repetir actos violentos en la familia, escuela, comunidad, entre otros (Roque, 2019).

Como resultado de lo planteado anteriormente, el desarrollo de habilidades sociales en el adolescente es primordial para sobrellevar diferentes problemáticas psicosociales a los que pueden estar expuestos (Sosa y Salas, 2020). De esta manera, las habilidades sociales permiten desarrollar adecuadamente la interacción de la persona con su entorno, así también, aspectos relevantes como la tolerancia, respeto, control emocional y capacidad de comunicación, con el objetivo de mantener las relaciones humanas

armoniosas (Esteves et al., 2020).

A través de experiencias no sistematizadas se ha podido evidenciar que algunos adolescentes pertenecientes a una Unidad Educativa del cantón Baños, muestran comportamientos agresivos, lo que dificulta la interacción entre sus pares, por lo tanto, el presente estudio pretende evaluar la relación entre violencia familiar y las habilidades sociales en este grupo etario.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló mediante un diseño no experimental, con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional y de corte transversal, con una población constituida por 258 estudiantes de octavo de educación básica a tercero de bachillerato general unificado de la Unidad Educativa Misael Acosta Solís del cantón Baños, provincia Tungurahua-Ecuador; en el periodo lectivo 2021- 2022. Del total de la población, se obtuvo una muestra de 250 adolescentes (127 mujeres y 123 hombres) en edad comprendida de 12 a 17 años, con una media de 14.2, mediante la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando los siguientes criterios: ser adolescentes de 12 a 17 años, residir en el cantón Baños, sin antecedente de capacidades especiales, aceptación del consentimiento informado por el tutor legal y asentimiento informado del participante.

En relación con los aspectos éticos, se obtuvo la autorización del Distrito de Educación 18D03 del cantón Baños de Agua Santa, así también de la Unidad Educativa mediante oficio dirigido a su máxima autoridad, siguiendo con las normas éticas internacionales, basados en la declaración de Helsinki para la realización de investigaciones con seres humanos de la World Medical Association, (2013). Los datos de los participantes fueron obtenidos a través de archivos del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), se aplicaron los instrumentos relacionados a las variables Violencia Familiar y Habilidades Sociales previo a la socialización con docentes sobre los objetivos y requerimientos de la investigación, entre ellos, la firma de consentimiento y asentimiento informado.

Los instrumentos utilizados en la investigación fueron los siguientes:

Cuestionario de violencia familiar (VIFA): instrumento que permite detectar el nivel de violencia en la familia en dos áreas: violencia psicológica y violencia física. Está diseñado para ser aplicado en adolescentes mayores de 12 años, y está compuesto por 20 ítems, propuestos en escala de Likert con 4 alternativas de respuesta: nunca (0 puntos), a veces (1 punto), casi siempre (2 puntos) y siempre (3 puntos); la sumatoria permite determinar el nivel de violencia: baja (0-20 puntos), media (21-40 puntos) alta (41- 60 puntos) (Altamirano y Castro, 2013).

VIFA fue sometido por Altamirano y Castro (2013) a validez de contenido por medio del criterio de jueces utilizando la V de Aiken, presentando un nivel de significancia de 0.05, concluyendo que la herramienta posee una validez altamente significativa. En referencia a la confiabilidad, se obtiene alfa de Cronbach 0.92 a nivel global, indicando confiabilidad considerable.

Cuestionario de habilidades sociales (CHASO III): instrumento elaborado por Caballo et al., (2017), compuesto por 40 ítems, escala aplicada a adolescentes mayores de 12 años, con la finalidad de evaluar las habilidades sociales a través de 10 dimensiones: interactuar con desconocidos, expresar sentimientos positivos, afrontar críticas, interactuar con las personas que me atraen, mantener la calma en situaciones embarazosas, hablar en público/ interactuar con superiores, afrontar situaciones de

hacer el ridículo, defender los propios derechos, pedir disculpas y rechazar peticiones.

CHASO III presenta un índice de confiabilidad de alfa de Cronbach de 0,88 y un coeficiente de fiabilidad de las dos mitades de Guttman de 0,86 (Caballo et al., 2017). Se evalúa mediante una escala de tipo Likert del 1 a 5, con alternativas de respuestas; muy poco característico de mí, poco característico de mí, moderadamente característico de mí, bastante característico de mí, muy característico de mí. Se obtienen los niveles: bajo (0-95 puntos), medio (96 -140 puntos) y alto (141- 200 puntos).

Para el análisis estadístico de los instrumentos se empleó el paquete estadístico SPSS versión 25 (Statistical Package for Social Sciences), permitiendo el procesamiento de datos, a través de la aplicación de estadística descriptiva (análisis de frecuencias y comparación de medias) y de estadística inferencial con pruebas no paramétricas de análisis de normalidad Kolmogorov-Smirnov, evidenciando que no procedían de una distribución normal; U de Mann Whitney y H de Kruskal- Wallis para la comparación de grupos y la correlación de Spearman utilizada para determinar la relación entre variables de estudio.

RESULTADOS

Los resultados que a continuación se describen, corresponden al análisis y procesamiento de los datos, en un total de 250 participantes mediante los instrumentos de violencia familiar VIFA y de habilidades sociales CHASO III.

Tabla 1. Fiabilidad de instrumentos VIFA y CHASO III con alfa de Cronbach

	Estadísticas de fiabilidad	
	(α)	N de elementos
Violencia Familiar	,888	20
Habilidades Sociales	,810	40

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los rangos de confiabilidad establecidos por Ruiz (2013), se puede observar en la Tabla 1 que, el instrumento de violencia familiar (VIFA) presentó un coeficiente de consistencia interna de 0.888, y el

instrumento de habilidades sociales (CHASO III) por su parte un alfa de Cronbach de 0,810. Lo cual demostró una adecuada fiabilidad de los instrumentos utilizados.

Tabla 2. Niveles de violencia familiar y sus dimensiones

Violencia Familiar			Violencia Física		Violencia Psicológica	
F	%	Nivel	f	%	f	%
13	5,2	Alto	12	4,8	19	7,6
199	79,6	Medio	146	58,4	180	72,0
38	15,2	Bajo	92	36,8	51	20,4
250	100,0	Total	250	100,0	250	100,0

Fuente: Elaboración propia

Los resultados asociados a los distintos niveles de violencia familiar para cada dimensión en la muestra de estudio (n=250), fueron contrastados en la tabla 2, en función de la frecuencia.

La evaluación de los niveles de violencia familiar permitió establecer el predominio del nivel medio en 79,6%. Al analizar la dimensión violencia física se apreció una prevalencia del nivel medio en 58,4%; en relación con la violencia psicológica se determinó que la mayoría de los adolescentes se ubicaron en el nivel medio con 72,0%.

Tabla 3. Niveles de habilidades sociales en los adolescentes.

Nivel	Habilidades Sociales	
	F	%
Alto	7	2,8
Medio	196	78,4
Bajo	47	18,8
Total	250	100,0

Fuente: Elaboración propia

Los resultados consolidados en la tabla 3 demuestran los niveles de habilidades sociales en los estudiantes, que permiten inferir en qué grado ellos pueden relacionarse con su entorno social mediante sus capacidades y destrezas interpersonales. La evaluación de los niveles de habilidades sociales

Tabla 5. Violencia familiar y las habilidades sociales según el sexo y el tipo de familia

		Violencia Familiar		Habilidades Sociales	
		f	\bar{x}	f	\bar{x}
Sexo	Mujer	127	126,61	127	128,78
	Hombre	123	125,35	123	122,12
U de Mann-Whitney		7669,000		7394,500	
Sig. (Bilateral)		,804		,309	

permitió determinar el predominio del nivel medio con 78,4% entre los participantes, seguido del nivel bajo

Tabla 4. Correlación entre Violencia Familiar y Habilidades Sociales.

	Violencia Familiar	Habilidades sociales
Rho de Spearman		-,108
Sig. (bilateral)		,088
N		250

Fuente: Elaboración propia

En el estudio realizado, se planteó explorar la relación existente entre las variables violencia familiar, y habilidades sociales, mediante un análisis inferencial, contrastando las siguientes hipótesis: H0: No existe relación entre la violencia familiar y las habilidades sociales en los adolescentes, H1: Existe una relación entre la violencia familiar y las habilidades sociales en los adolescentes. De acuerdo con los resultados establecidos en la tabla 4, se puede concluir a través del coeficiente de correlación Rho de Spearman (Rho=-0.108) que existe una correlación negativa muy débil entre las variables violencia familiar y habilidades sociales, resultando escasamente significativa (p=0,088). Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula, en donde, no existe relación alguna entre las variables analizadas.

		f	\bar{x}	f	\bar{x}
Tipo de Familia	Monoparental	148	126,34	148	129,33
	Nuclear	91	121,94	91	121,19
	Extensa	11	143,59	11	109,33
RH de Kruskal-Wallis		,936		1,265	
Sig. (Bilateral)		,626		,531	

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos en la tabla 5, evidencian la comparación entre violencia familiar y las habilidades sociales con respecto al sexo y tipo de familia. Al comparar la violencia familiar según el sexo, mediante la aplicación de la prueba estadística no paramétrica U de Mann -Whitney, se observó que las mujeres presentaron una ligera puntuación mayor ($\bar{x} = 126,61$) con respecto a los hombres ($\bar{x} = 125,35$), en donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (U de Mann -Whitney=7669,000; $p=0,804$). Así mismo, al contrastar la violencia familiar con respecto al tipo de familia, a través de la aplicación estadística no paramétrica Kruskal Wallis, se evidenció que la familia extensa mostró una puntuación mayor ($\bar{x} = 143,59$), seguida de la familia monoparental ($\bar{x} = 126,34$) y finalmente la familia nuclear con ($\bar{x} = 121,94$), sin embargo, no se encontraron diferencias significativas (RH de Kruskal-Wallis=0,936; $p=0,626$).

En referencia con las habilidades sociales y el sexo, la prueba U de Mann -Whitney constató que los hombres presentaron una ligera puntuación mayor ($\bar{x} = 128,78$) en contraste con las mujeres ($\bar{x} = 122,12$), en donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (U de Mann -Whitney=7394,000; $p=0,309$). De la misma manera, para las habilidades sociales y el tipo de familia, se aplicó la prueba de Kruskal Wallis, que refleja a la familia monoparental con una puntuación alta ($\bar{x} = 129,33$), seguida de la familia nuclear ($\bar{x} = 121,19$) y finalmente la familia extensa con ($\bar{x} = 109,33$), no obstante, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (RH de Kruskal-Wallis=1,265; $p=0,531$).

DISCUSIÓN

A continuación, se contrastan los resultados obtenidos en la investigación con los hallazgos de estudios,

los cuales contribuyen a establecer diferencias y semejanzas sobre las temáticas abordadas: Los resultados globales de violencia familiar permitieron determinar que los adolescentes se ubicaron en el nivel medio (79,6 %). Resultados similares son los obtenidos por Dapieve y Dell'Aglio, (2017) donde se pudo verificar que el 65 % de su población, presentaron nivel medio de violencia en sus familias. Los resultados de Orozco Gómez, (2020) difieren en su población de escolares, evidenciando niveles significativos de violencia familiar. De la misma manera, se encontraron puntuaciones de nivel medio en las dimensiones violencia física y violencia psicológica; similar a las investigaciones donde se evidenciaron niveles medios para violencia física y violencia psicológica (Roque, 2018 y Jiménez, 2021). Por otra parte, Rojas, (2021) encontró el predominio de violencia física y psicológica en niveles bajos en su muestra de estudio, mientras Orozco, (2020) refleja niveles altos de violencia física y psicológica, caracterizándose por golpes e insultos. Con respecto a las habilidades sociales, se identificó predominancia del nivel medio (78,4 %); resultados similares se encontraron en el estudio de Caballo et al., (2017); así mismo, Fernández-Henríquez et al., (2019) y, Gavilanes, (2021) obtuvieron un nivel medio en habilidades sociales en sus grupos de estudio. A diferencia de Diaz y Jauregui, (2014) quienes identificaron niveles bajos en las habilidades sociales, lo que indica que los adolescentes presentan dificultades para actuar de forma asertiva en sus interacciones.

Por otra parte, se obtuvo una correlación débil, negativa entre las variables violencia familiar y habilidades sociales, sin significancia estadística. Un estudio que se asemeja a los resultados obtenidos es el de Stoner, (2022) quien afirma que el riesgo de la violencia familiar y la adquisición de las habilidades sociales y

para la vida no guardan una relación directa, debido a la existencia de mecanismos de influencias variadas. Los resultados encontrados difieren por Moreira et al., (2020) en su estudio realizado en Portoviejo-Manabí refiere que los adolescentes que han sido expuestos a violencia familiar conllevan limitaciones relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales.

Al comparar violencia familiar y sexo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, resultandos que comparten similitud con el estudio de Dapieve y Dell'Aglio, (2017) quienes no identificaron diferencias significativas con respecto al sexo, en los adolescentes expuestos directamente a violencia familiar. No obstante, Guiliana et al., (2019) en su investigación difiere, concluyendo que las mujeres presentan mayor riesgo de ser víctimas de violencia familiar.

De la misma manera, al efectuar el análisis comparativo entre violencia familiar y el tipo de familia se identificó que no existen diferencias estadísticamente significativas, resultados semejantes se encontraron en el estudio de Dapieve y Dell'Aglio, (2017) en donde utilizando las mismas categorías: familiar nuclear, monoparental y reconstituida, no se observaron diferencias entre los grupos. El estudio realizado por Guiliana et al., (2019) destaca datos interesantes, al referir que más allá del tipo de familia, la identificación de disfunción familiar puede ser indicador de mayor riesgo asociado a ser víctimas de violencia familiar.

Al comparar habilidades sociales y sexo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes, sin embargo, las mujeres se ubicaron con una ligera puntuación mayor. Estos datos se asemejan con la investigación de Huamani, et al., (2020) quienes determinaron que ambos sexos no presentaron diferencias estadísticamente significativas, no obstante, las adolescentes mujeres mostraron levemente mejores habilidades sociales con respecto a los hombres.

En relación con las habilidades sociales y el tipo de familia no se reflejan diferencias significativas, resultados similares se encontraron en la investigación de Paes de Sousa y Löhr, (2015) no obstante, destaca especialmente atención en otras características

como, las sociodemográficas y el apoyo social recibido. Un estudio que difiere es el de Horna, (2020) refiriendo como hallazgo principal, que las familias extensas desarrollan mejor sus habilidades sociales que aquellos de hogares nucleares. En ese mismo sentido, Madueño, (2020) ratifica que los adolescentes procedentes de familias monoparentales, independientemente si viven con mamá o papá, tienen niveles promedios en sus habilidades sociales y que las familias extensas presentan una mayor percepción en el desarrollo de dichas habilidades.

CONCLUSIONES

El análisis correlacional permitió establecer que no existe relación estadísticamente significa entre las variables violencia familiar y habilidades sociales. Por tanto, un repertorio de habilidades sociales bien desarrolladas es imprescindible, pero no suficiente para el desempeño socialmente competente. Se recomienda para próximas investigaciones, considerar las características de la muestra con mayor incidencia clínica en este mismo contexto.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Homogeneidad de la muestra con respecto a la tipología familiar.

REFERENCIAS

- Altamirano, L., y Castro, B. (2013). Questionnaire VIFA. Lima- Perú.
- Altamirano, L. y Castro, R. (2013). Violencia familiar y autoestima en estudiantes del nivel secundaria de la institución educativa N° 2028, San Martín de Porres (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima. Perú
- Altamirano, L. (2018). Estandarización del cuestionario de violencia familiar. *Journal of business and entrepreneurial studies*: 8 (15)113-130.
- American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7° ed.). doi:10.1037/0000165-000
- Aroca, C. Bellver, C. y Alba, J. (2012). La teoría del aprendizaje social como modelo explicativo de la violencia filio-parental. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 487-511. doi: 10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40039
- Bandura, A. 1987. *Teoría Del Aprendizaje Social*.

- Madrid: Espasa-Calpe
- Becerra, Z. Silva, M. y Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15(2), 186-205.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos Afectivos: Formación, Desarrollo y Pérdida*. Quinta. Ediciones Morata S.A.
- Caballo, V. Salazar, E. (2017). "Desarrollo y Validación de Un Nuevo Instrumento Para La Evaluación de Las Habilidades Sociales: El 'Cuestionario de Habilidades Sociales' (Chaso)." *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual* 25(1) 5-24.
- Chanco, D., & Ramos, S. (2018). Funcionalidad familiar y habilidades sociales en adolescentes del nivel secundario de la institución educativa San Antonio de Jicamarca - San Juan de Lurigancho (Tesis de licenciatura). Universidad Privada de Norbert Wiener, Perú.
- Dapieve, P. y Dell'Aglio, D. (2017). Prevalencia de exposición a violencia directa e indirecta: un estudio con adolescentes de colegios públicos. *Acta Colombiana de Psicología*. 20 (1) 101-111.
- Esteves, A. Calcina, C. y Yapuchura, C. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comuni@cción*, 11(1), 16-27. doi:10.33595/2226-1478.11.1.392
- Fernández, L. Balseiro, L. Manrique, G. Peña, F. Zorozabal, F. Díaz, J. y Alfaro, P. (2019). Factores familiares relacionados con habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal en Lima. *Revista De Enfermería Neurológica*, 17(1), 19-27. <https://doi.org/10.37976/enfermeria.v17i1.258>
- Gavilanes, C. (2021). Plan de intervención para fortalecer habilidades sociales en adolescentes de una unidad educativa(Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato.
- Horna, E. Arhuis, W. y Bazalar, J. (2020). Relación de habilidades sociales y tipos de familia en escolares: estudio de caso. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 61 (12), 224-232.
- Huamani, J. Calizaya, J. y Cervantes, R. (2020). Habilidades sociales según edad y sexo en adolescentes de una institución educativa pública de Arequipa. *Educationis Momentum*, 5(1), 81-100.
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y cultura*, 5 (46), 7-31.
- Jiménez, H. (2021). Inducción, Deducción y Fenomenología en la Investigación Psicológica Sobre Casos de Violencia Familiar. *Revista de investigación en psicología*, 24(2), 139-161.
- Madueño, P. Lévano, J. y Salazar, A. (2020). Conductas parentales y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria del Callao. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 1-19. Doi:10.20511/pyr2020.v8n1.234
- Moreno, A. y Jurado, M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 15(1), 113-123.
- Moreira, M. y Oviedo, A. (2020). Niños, niñas y adolescentes expuestos a violencia familiar en la ciudad de Portoviejo, Manabí, Ecuador. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(8), 1228-1239.
- Observatorio Social del Ecuador (2018). Situación de la niñez y adolescencia en el Ecuador, una mirada a través de los ODS. Recuperado de: <https://odna.org.ec/wp-content/uploads/2019/02/Situacio%CC%81n-de-la-nin%CC%83ez-y-adolescencia-en-Ecuador-2019.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). 2020. "El Desarrollo En La Adolescencia." Ginebra: OMS.
- Paes, H. y Löhr, T. (2015). Relación entre prácticas parentales y habilidades sociales de niños de enseñanza básica de una escuela pública. *PsicolArgum*, 33(80), 255-269.
- Roque, P. (2019). Relación de la violencia familiar y nivel de autoestima en estudiantes de quinto grado de educación secundaria de la I.E José Carlos Mariátegui, distrito de Santa Lucía-Lampa (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.
- Ruiz, C. (2013). *Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa: Un Enfoque Cuantitativo y Cualitativo para la Recolección y Análisis de Datos*. Houston, DANAGA
- Roque, P. (2018). Relación de la violencia familiar y

- nivel de autoestima en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E.S. José Carlos Mariátegui, Distrito de Santa Lucía - LAMPA (*Tesis de Maestría*). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.
- Rugel, N. (2018). Violencia familiar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Comas (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Perú.
- Solano, C. Chauca, C. Gonzales, N. Hernández, E. Huamán, G. Quispe, V. y Oyola, A. (2019). Factores asociados a la violencia familiar en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. *Revista Cubana de salud pública*, 45 (2) 1-18.
- Sosa, S. y Salas, E. (2020). Resiliencia y habilidades sociales en estudiantes secundarios de San Luis de Shuaro, La Merced. *Comuni@cción*, 11(1), 40-50. doi:10.33595/2226-1478.11.1.394
- Stoner, M. Browne, E. Raymond, M. McGlone, L. Morgan, A. y Minnis, A. (2022). Factores de riesgo del entorno social para la violencia, contexto familiar y trayectorias de funcionamiento socioemocional entre adolescentes latinos. *Journal of Adolescence*, 1 (1) 241-249 doi:10.1002/jad.12088.
- Tapia, C. y Cubo, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis*, 9(19), 133-148. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp
- UNICEF. (2017). La violencia en la primera infancia. Panamá: Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2018_03/20171023_UNICEF_LACRO_FrameworkViolencia_ECD_ESP.pdf
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki. *JAMA*. 310 (20) 2191-2194.
- Orozco, C. y Castellón, Y. (2020). Violencia familiar y bajo rendimiento académico de estudiantes adolescentes de secundaria, Montería 2018. *Revista Avances En Salud*, 4(1), 109-112. <https://doi.org/10.21897/25394622.2051>

**LA TRIADA OSCURA DE LA PERSONALIDAD Y LA RELACIÓN CON EL
CIBERBULLYING EN ADOLESCENTES**

Rosalía Yomaira Jaramillo Toledo¹, Valentina Ramos Ramos²

(Recibido en marzo 2023, aceptado en abril 2023)

¹Lic. Psicorrehabilitación y Educación Especial de la Pontificia Universidad Nacional de Loja,

ORCID <https://orcid.org/0009-0000-0941-5550>. ²Lic. en Psicología

MSc. en Comunicación, mención comunicación organizacional, PhD en Psicología

Universidad Católica del Ecuador, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7803-8461>

rosalia_jato@hotmail.com; valentina.ramos@epn.edu.ec

Resumen: La triada oscura de la personalidad, es un área poco investigada en psicología en la población adolescente. A partir de esto, se puede ver inmersa en problemas sociales como es el caso del bullying cibernético. En función de esto, el objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre la triada oscura de la personalidad y el ciberbullying en adolescentes de una Unidad Educativa pública de la provincia de Loja, Ecuador. Se realizó un estudio cuantitativo no experimental con alcance descriptivo correlacional. Para esto se aplicó una encuesta sociodemográfica, cuestionario de ciberacoso, cuestionario de víctimas de Ciberbullying y la escala de la triada oscura de la personalidad. La investigación incluyó a 94 adolescentes estudiantes. Los resultados muestran relación entre los rasgos característicos de la triada oscura de personalidad y el accionar, que se refiere a la conducta que corresponde al ciberbullying. Así se demuestra cómo la personalidad en los adolescentes, influye en actos relacionados al acoso a través de los medios digitales.

Palabras Clave: Cyberbullying, narcisismo, maquiavelismo, psicopatías, adolescentes.

**THE DARK TRIAD OF PERSONALITY AND THE RELATIONSHIP
WITH CYBERBULLYING IN ADOLESCENTS**

Abstract: The dark triad of personality is an area little researched in psychology in the adolescent population. From this, it can be seen immersed in social problems such as cyber bullying. Based on this, the objective of this research was to determine the relationship between the dark triad of personality and cyberbullying in adolescents from a public Educational Unit in the province of Loja, Ecuador. A non-experimental quantitative study with a descriptive correlational scope was carried out. For this, a sociodemographic survey, cyberbullying questionnaire, cyberbullying victim questionnaire and the dark triad of personality scale were applied. The research included 94 adolescent students. The results show a relationship between the characteristic features of the dark triad of personality and the action, which refers to the behavior that corresponds to cyberbullying. This demonstrates how personality in adolescents influences acts related to bullying through digital media.

Keyword: Cyberbullying, narcissism, Machiavellianism, psychopathies, adolescents.

INTRODUCCIÓN

El acoso en redes sociales representa a un tipo significativo de violencia escolar debido a la ejecución de conductas que afectan el bienestar físico y/o psicológico de las personas (González, 2021; Martin et al., 2021a). Esta afectación no solo representa un riesgo para la víctima dentro la institución educativa, las TIC's más halla de conectar y unir (Regalado et al., 2022). Representan un acoso constante donde el estudiante pierde la sensación de tranquilidad inclusive estando en su hogar (Álvarez et al., 2022; Ramos et al., 2020).

La problemática radica en torno a comportamientos percibidos en estudiantes de una institución de la ciudad de Loja que estarían relacionados con el acoso mediante el uso de herramientas cibernéticas, a través de las cuales, los estudiantes tienden a ser ridiculizados, humillados o abusados. Los elementos que componen o impulsan el cyberbullying se desarrollan a nivel educacional, emotivo, psicológico, jurídico y social. Los adolescentes a nivel sociológico se encuentran en una fase de búsqueda existencial, por lo tanto, en el afán de encajar estos individuos se dejan llevar por sus impulsos (Ramírez et al., 2015), cometiendo así actos descontrolados que denotan en acoso.

El objetivo de este artículo, fue determinar la relación entre estas dos problemáticas sociales, la triada obscura de la personalidad y el cyberbullying. Es crucial comprender cada una de ellas, su punto de convergencia y las posibles causas que llevan a los adolescentes a convertirse en perpetradores, observadores o víctimas agresivas dentro de este entorno, para ello no se pretende redefinir la información existente de los temas de forma individual, si no, más bien conocer la correlación (Garaigordobil, 2015).

El cyberbullying, se da cuando un niño o joven es atormentado, amenazado, acosado, humillado, avergonzado o se convierte en el objetivo de otro niño, niña o menor, esto por medio de uso del internet, tecnología interactiva y digital como por ejemplo teléfonos móviles, computadores, entre otros. Además, Garaigordobil (2015) menciona que debe involucrar a un menor en ambos lados, o al menos la situación debe ser dada por un menor contra otro menor. En su opinión, cuando un adulto participa, no se trataría

de cyberbullying, cuando uno o más adultos intentan atraer a niños y jóvenes a reuniones fuera de la red para cometer abusos o explotación sexual de menores, se llama *grooming*.

El cyberbullying como se puede percibir es la forma de envío y acción de colgar (*sending y posting*) textos, imágenes dañinas y crueles por Internet y/o otros medios digitales de comunicación (Crespo et al., 2017). Entre las formas de comunicación elegidas para efectuar el cyberbullying, se señalan: mensajería instantánea (IMs), correo electrónico (e-mail), mensajes de texto a través de móviles (SMS), redes sociales online, chats, blogs, páginas webs, tableros de encuentros sociales, juegos por Internet, entre otros., (Aquino et al., 2022).

Debido a que el cyberbullying se ha incrementado mucho en los últimos años se encuentran varios factores involucrados (Moreno et al., 2019): 1) alta disponibilidad de nuevas tecnologías; 2) importancia excesiva del ciberespacio en la vida de las personas como espacio de socialización; 3) menor percepción del daño causado que en el bullying, debido a que la víctima y agresor no están en una situación "cara a cara"; 4) sensación de impunidad del acosador por el anonimato que posibilita y que conlleva que no se enfrente a las represalias de la víctima ni demás personas; 5) la ausencia de conciencia que tiene el acosador del daño que ejerce, ya que en ocasiones asocia su conducta a un rol, y atribuye la conducta a un personaje o rol interpretado en la red; y, 6) las características propias de Internet que estimula el fácil agrupamiento de hostigadores y la cómoda reproducción y difusión de contenidos audiovisuales (Arab y Díaz, 2015; Núñez et al., 2021).

Diversos estudios, han comprobado que los estudiantes que usan sus computadores por menos de una hora al día tienen menos riesgos de ser victimizados por internet, en comparación de aquellos que lo utilizan durante más tiempo (Silva Martínez, 2017). En consecuencia, el mayor tiempo de uso de la internet, es directamente proporcional al riesgo de enfrentarse a la posibilidad de interactuar con anónimos intimidatorios o de darse cuenta de que resulta difícil que sea descubierto mientras molestan o agreden a los demás usuarios (García et al., 2011).

Todas las personas implicadas en situaciones de maltrato, en cualquiera de los roles: víctima, agresores y observadores, están en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia al igual que en la vida adulta (Moreno et al., 2019). No hay duda de que la consecuencia más extrema del bullying y el cyberbullying, es el suicidio o la muerte de la víctima (Restt & Gámez, 2018).

El daño emocional como consecuencia del cyberbullying, es muy significativo tal y como se ha puesto de relieve las víctimas del bullying “cara a cara” pueden experimentar depresión, ansiedad y fracaso escolar (Herrera et al., 2017). Las víctimas de cyberbullying sufren el mismo o incluso mayor daño psicológico debido a que la información lesiva está disponible para todo el mundo (Fonseca et al., 2020). La mayoría de las veces, es muy difícil eliminar el material publicado y suele estar accesible de forma pública durante largos períodos de tiempo (Navarro, 2017). Los adolescentes suelen ser reservados y prefieren no hablar con los adultos sobre el abuso que están sufriendo debido al trauma emocional. Esto debido a que piensan que es culpa suya, por miedo a posibles “venganzas”, o la preocupación porque se les retire el uso de internet o del teléfono móvil. Desencadenando así ansiedad, depresión y autoestima baja (Bautista, 2015).

Relación entre características de la personalidad, el cyberbullying y adolescencia

La personalidad corresponde a aquellas características generales como el modo de pensar, proceder y actuar de una persona. Estas respuestas se brindarían de forma permanente, siendo el fruto de factores biológicos y psicológicos ampliamente enraizados. El autor menciona que la personalidad, es difícil de transformar ya que se encuentra constituida por factores complejos y de toda índole (además de psicológicos, ambientales, biológicos, sociales e incluso idiosincráticos). Todas estas consecuencias negativas y dañinas que sufren los implicados se consideran generalmente un rasgo de personalidad estable (Zhong et al., 2021).

En un estudio más reciente se encontró que las cibervíctimas y los ciberagresores compartían las siguientes características: alto neuroticismo, baja

afabilidad y baja responsabilidad, sin embargo, las cibervíctimas tenían una apertura más alta que los demás (Ortiz et al., 2018). Además, halló que aquellas personas que no habían sufrido ni ciberagresiones, ni habían sido cibervíctimas tenían un bajo neuroticismo, una alta afabilidad, una alta responsabilidad y un gran nivel de adaptación social (Balluerka et al., 2022).

Por su parte, cuando se habla de adolescencia hay que tener en cuenta que no todas las edades comprendidas en este período de tiempo tienen los mismos comportamientos. Por esta razón se ha clasificado a la adolescencia de acuerdo con la edad de la persona (Martin et al., 2021b). Se conoce que parte hace referencia que: La adolescencia temprana comprende entre los 10 y 13 años de edad, donde las hormonas sexuales empiezan a estar presentes manifestándose cambios físicos, además comienzan a buscar cada vez más a los amigos. Por otro lado, menciona que la adolescencia media engloba la edad de los 14 y 16 años, aquí se evidencian cambios a nivel psicológico y en la construcción de su identidad de cómo se ven y como quieren que los vean; está es la etapa en donde los adolescentes pueden caer fácilmente en situaciones de riesgo (Peñalva & Irazabal, 2017). Finalmente, la adolescencia tardía comprendida desde los 17 y puede extenderse hasta los 21 años, en esta etapa el adolescente comienza a sentirse más cómodo con su cuerpo, buscando la aceptación para definir así su identidad, se preocupan cada vez más por su futuro y decisiones, por lo cual, comienza a elegir relaciones individuales o grupos más pequeños (Natis et al., 2023).

La triada oscura de la personalidad y el cyberbullying

El concepto original, es Dark Triad of personality para referirse a las tres grandes dimensiones de personalidad consideradas como dañinas o destructivas para las personas con las que interactúan los individuos con alta puntuación en estas dimensiones (Jonason et al., 2020; Péter et al., 2023). La Triada Oscura de la Personalidad, se describe como la conjunción de tres características principales: narcisismo (definido por un sentimiento de vanidad, superioridad, dominio, necesidades dependientes o protagonismo), maquiavelismo (descrito por el uso del encanto, manipulación, estrategia o tergiversación hacia los demás) y psicopatía (definida

por impulsividad, frialdad emocional, agresividad o alejamiento empático) (Kiral et al., 2023; Resett et al., 2022).

Los rasgos maquiavélicos y la psicopatía tienen algo en común, aquellas personas que padecen de ello mienten constantemente y tienen una facilidad para el engaño (Borráz et al., 2019; Soral et al., 2022). Los psicópatas usualmente presentan sentimientos positivos conectados a la mentira y el maquiavelismo solo dice mentiras blandas (Grover & Furnham, 2021; Zhuang et al., 2022). Sin embargo, el narcisismo utiliza la mentira para obtener su propio beneficio. En relación con los cuidados en la infancia y la Tríada, se ha encontrado que la baja calidad de los cuidados maternos lleva al maquiavelismo y aspectos del narcisismo, como pretensión/exploración y liderazgo/autoridad cuando el apego seguro no se produce (Hart et al., 2021; Pawel et al., 2020). El cuidado paternal de baja calidad lleva a la psicopatía secundaria, y el cuidado paterno de alta calidad se ha asociado con la dimensión de pretensión/explotación del narcisismo (Marcin et al., 2021; Palau, 2016).

El vínculo de la Tríada con las redes sociales sugiere que comportamientos tales como autopromoción, frialdad emocional, duplicidad y agresividad se expresan cuando los individuos transmiten estados actuales o hacen declaraciones escritas en Facebook (Alper et al., 2021). De esta forma se disminuye la empatía y se promueven conductas de automejora de sí mismos (Deol & Aitken, 2021). Así, los psicópatas y narcisistas suelen tener éxito en breves interacciones, mediante el aprovechamiento de la gente (Jonason & Sherman, 2020; Nguyen et al., 2021). Al mismo tiempo,

los usuarios de Facebook reportan que se sintieron motivados a utilizar la red social con el fin de sufrir la interacción con los demás, el chisme y monitorear a los miembros de su grupo social (Leiva et al., 2017; Scott et al., 2020). Entonces, es plausible sugerir que Facebook sirve como una plataforma para la competencia social, en donde algunos usuarios expresan sus rasgos más oscuros (Rogoza & Danieluk, 2021).

Otro estudio concluyó que la intensidad en Facebook y la psicopatía predicen la agresión cibernética en adolescentes. Por lo tanto, cabe la posibilidad de que los jóvenes perpetradores posean características de la triada oscura de la personalidad y que estas a su vez tengan estrecha relación con el cyberbullying (Natis et al., 2023). Tomando en cuenta todo lo estudiado a continuación se procedió a exponer el método utilizado y los resultados obtenidos a partir de esta investigación.

METODO

Para la realización de este estudio, se siguió un diseño no experimental con un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y correlacional.

Muestra

La distribución de la muestra se encuentra en la Tabla 1 en lo que se percibe que la muestra estuvo constituida por 94 estudiantes de octavo a tercero de bachillerato de una Unidad Educativa de la provincia de Loja, Ecuador, quienes asisten al sistema educativo público. Se puede percibir que participaron a más de los usuarios de la muestra, 23 adolescentes que no forman parte de la Unidad Educativa con el objetivo de comparar los grupos. Dicha muestra es representativa con un margen de error del 4,72 % y confianza del 95 %.

Tabla 1. Descripción de la muestra

Rango de edad	Adolescentes que pertenecen a la Unidad Educativa	Porcentaje	Adolescentes que no pertenecen a la Unidad Educativa	Porcentaje
10 a 13 años	38	40%	2	9%
14 a 16 años	29	31%	11	48%
17 a 21 años	27	29%	10	43%

Nota: Elaboración propia

Herramientas para el levantamiento de información

Para el levantamiento de información se empleó 3

cuestionarios; para medir el *cyberbullying* se utilizó el Cuestionario de ciberacoso elaborado por Calvete et al., (2010). Cuenta con 14 ítems que ve la frecuencia de la

conducta agresiva con un alfa de Cronbach de 0.87. La forma de respuesta es una escala de tipo Likert que va de 0 (nunca) a 3 (5 o más veces) (Restt y Gámez, 2018). También, se aplicó el complemento del Cuestionario de víctimas de Cyberbullying, creado por Estévez et al., (2010), que tiene el objetivo de conocer la victimización en función del cyberbullying con un alfa de Cronbach de 0.95. Está conformada por 9 ítems con una forma de respuesta tipo Likert de 0 (nunca) a 2 (a menudo) (Calvete et al., 2010; Ramos et al., 2020).

Por último, se aplicó la Escala Triada Oscura de la Personalidad, diseñada por Jonason y Webster (2010) compuesta por 12 ítems que evalúa los niveles de los rasgos de personalidad, en función de las tres subescalas: maquiavelismo, psicopatía y narcisismo. Cada una de las subescalas está compuesta por 4 preguntas con una opción de respuesta de tipo Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Respecto al alfa de Cronbach en maquiavelismo tiene 0.84, psicopatía 0.68 y narcisismo 0.82 (Resett et al., 2022). Adicional se construyó y aplicó la ficha sociodemográfica con la intención de conocer: edad, género y si forman o no parte de la unidad educativa debido a que estas variables pueden influir en la persona.

Procedimiento

Para el estudio se solicitaron los permisos correspondientes a las autoridades de la Unidad Educativa. El inventario compuesto por los cuestionarios para medir las variables de estudio se aplicó por medio de Google Forms., como primer paso se les envió a los adolescentes de la Unidad Educativa y posteriormente se publicó en redes sociales para que los adolescentes que no pertenecen a la Unidad Educativa puedan responder a la encuesta. De esta forma, se aplicó la ficha sociodemográfica y herramientas psicométricas, las cuales, se pudieron responder desde cualquier dispositivo. Cabe mencionar que antes de la aplicación de la encuesta se indicó que toda la información sería confidencial, voluntario y de uso investigativo.

Análisis de datos

El levantamiento de datos siguió un proceso elemental conforme al manejo ético de la información. En primera estancia se solicitó los permisos pertinentes a las

autoridades de la institución. Posterior a ello se solicitó que los padres den el consentimiento para poder evaluar a los menores de edad y en general se pidió que toda la población de análisis de su consentimiento informado. Todo esto, con la finalidad de poder evaluar a la muestra, tomando en cuenta, quienes cumplieron con estos requerimientos, Para el análisis de datos y los respectivos análisis estadísticos que se empleó programa estadístico SPSS. Donde se realizaron análisis descriptivos para conocer las características principales de la población estudiada, las cuales, se comparan entre adolescentes de la Unidad Educativa y los adolescentes que no pertenecen a la misma. Además, se realizó una correlación de Pearson para conocer la relación entre triada oscura de la personalidad y el ciberbullying en los adolescentes de la Unidad Educativa.

RESULTADOS

Los resultados muestran el comportamiento de las principales variables relacionadas con la triada oscura de la personalidad. Además de cómo se manifiesta en la actualidad el cyberbullying desde la perspectiva de perpetrador y víctima de este fenómeno social. Por último, se percibe estas dos variables en función de su relación en adolescentes de una Unidad Educativa.

Principales aspectos relacionados con la Triada Oscura de la Personalidad

Los principales elementos relacionados con la Triada Oscura de la Personalidad están vinculados al maquiavelismo, el narcisismo y la psicopatía. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 2 en lo que se conoció que el rasgo de personalidad más común en los adolescentes de la Unidad Educativa indagada es el narcisismo con un nivel de 0,7624, a esto le sigue la psicopatía con un 0,6489 y por último maquiavelismo con 0.3528. A diferencia de los otros estudiantes en su mayoría destacaron con puntuación en psicopatía (0.9783), maquiavelismo (0,4058) y narcisismo (0,3478). Al conocer los niveles de significancia entre los grupos analizados se conoció que en narcisismo no tiene relación entre los adolescentes de los dos grupos, sin embargo, el maquiavelismo y psicopatía si tienen una relación positiva. Ante esto se puede presumir que los ambientes pueden influir en la personalidad de los participantes.

Tabla 2. Relación entre los rasgos característicos de la triada oscura de la personalidad

Rasgos	Adolescentes que no pertenecen a la Unidad Educativa	Adolescentes que pertenecen a la Unidad Educativa	Significancia
Maquiavelismo	0,4058	0,3528	0,693
Narcisismo	0,3478	0,7624	0,042
Psicopatía	0,9783	0,6489	0,159

Nota: Elaboración propia

Uno de los factores que componen el ciberbullying, es la perpetración en función de la conducta agresiva de esta forma conocer las diferentes formas de acoso cibernético en la Tabla 3 antes esto se conoció que lo que más se presenta es la exclusión de los adolescentes en grupos en línea, envían mensajes amenazantes o insultantes, han enviado videos a otras personas, mensajes amenazantes, mensajes insultantes por

correo, graba video o fotos mientras golpea o lastima a otra persona y envía en línea los secretos de otras personas, información comprometida o imágenes. Al ver los niveles de significancia se conoció que no hay relación entre envió de enlaces electrónicos de imágenes humillantes a otras personas entre los grupos de estudio, fuera de eso en todos los demás ítems que se vinculan con esta variable de estudio hay relación.

Tabla 3. Relación entre las acciones de perpetración del cyberbullying

Preguntas	Adolescentes que no pertenecen a la Unidad Educativa	Adolescentes que pertenecen a la Unidad Educativa	Significancia
1. He enviado mensajes amenazantes o insultantes por medio de Correo electrónico	0,00	0,01	0,623
2. He enviado mensajes amenazantes o insultantes	0,09	0,06	0,697
3. He excluido a alguien de un grupo en línea	0,09	0,09	0,978
5. He enviado enlaces electrónicos de imágenes humillantes a otras personas	0,00	0,02	0,043*
6. He obtenido la contraseña y enviado correos electrónicos hacia otros en nombre de esa persona, lo cual puede hacer que esa persona quede mal o cause problemas	0,00	0,00	0,485
8. He enviado dichos videos a otra persona	0,09	0,05	0,043
9. He grabado un video o tomado fotos por celular mientras alguien golpea o lastima a otra persona	0,00	0,01	0,661
10. He enviado dichas imágenes grabadas a otras personas	0,00	0,01	0,661
11. He enviado mensajes que incluyan amenazas o que son muy intimidantes repetitivamente	0,00	0,02	0,623
12. He grabado un video o tomado fotos por celular de algún compañero de clase mientras él o ella está llevando a cabo un comportamiento de connotación sexual	0,00	0,00	0,623
13. He enviado dichas imágenes a otras personas.	0,00	0,00	0,485
14. He transmitido en línea los secretos de otras personas, información comprometida o imágenes	0,00	0,01	0,623

Nota: Elaboración propia, preguntas sacadas del cuestionario (Calvete et al., 2010)

El segundo factor que involucra el Ciberbullying es la victimización en la Tabla 4 en esto se conoció que en los estudiantes son parte de la Unidad Educativa mencionan que ha recibido mensajes amenazantes e insultantes, han puesto comentarios de ellos en internet han usado su identidad, han recibido mensajes amenazantes,

han emitido en internet información privada y les han grabado o fotografiado mientras eran agredidos. Al tener en cuenta los niveles de significancia se conoció que todas las preguntas entre los dos grupos tienen una relación positiva.

Tabla 4. Relación de la afectación de las víctimas de Ciberbullying

Preguntas	Adolescentes que no pertenecen a la Unidad Educativa (M)	Adolescentes que pertenecen a la Unidad Educativa	Significancia
15. Han difundido en internet información confidencial mía	0,09	0,03	0,246
16. Me han grabado realizando conductas sexuales	0,00	0,00	
17. Me han grabado un video o me han fotografiado mientras me obligaban a hacer algo humillantes	0,04	0,01	0,978
18. Me han grabado un video o me han fotografiado mientras me agredían físicamente	0,00	0,02	0,485
19. He recibido mensajes amenazantes o insultantes	0,17	0,20	0,784
20. Han colgado imágenes mías humillantes en internet	0,09	0,04	0,391
21. Han colgado comentarios sobre mí en internet	0,17	0,13	0,663
22. Han usado mi identidad	0,13	0,12	0,860
23. He recibido masivamente mensajes muy amenazantes	0,17	0,11	0,528

Nota: Elaboración propia, preguntas sacadas del cuestionario (Estévez et al., 2010)

En función de la investigación se estudió la relación entre la Triada Oscura de la Personalidad y el Ciberbullying en la Tabla 5 en esto se conoció que hay ítems en los que se encuentra una relación positiva es decir que si hay relación entre las herramientas. Respecto al

maquiavelismo se encuentra relacionado con los ítems 5, 14, 15, 20, 21 y 22, sobre el narcisismo están sobre el 0.05 los ítems 5, 9, 11, 19, 22 y 23. Por último, en la subescala psicopatía se relaciona con los ítems 5, 8, 9, 11, 18, 20 y 22.

Tabla 5. Relación entre la Triada Oscura de la Personalidad y el Ciberbullying

Preguntas	Adolescentes que no pertenecen a la Unidad Educativa (M)	Adolescentes que pertenecen a la Unidad Educativa	Significancia
1. He enviado mensajes amenazantes o insultantes por medio de Correo electrónico	-0,032	-0,037	-0,020
2. He enviado mensajes amenazantes o insultantes	0,114	-0,004	0,078
3. He excluido a alguien de un grupo en línea	0,109	-0,028	-0,081
4. He subido imágenes humillantes de un compañero de clase en internet	0,131	-0,072	0,120

5. He enviado enlaces electrónicos de imágenes humillantes a otras personas	,185*	,224*	,302**
6. He obtenido la contraseña y enviado correos electrónicos hacia otros en nombre de esa persona, lo cual puede hacer que esa persona quede mal o cause problemas	. ^b	. ^b	. ^b
7. He grabado un video o tomado fotos por celular mientras un grupo se ríe y obliga a la otra persona a hacer algo humillante o ridículo	0,131	-0,072	0,120
8. He enviado dichos videos a otra persona	0,059	0,156	,209*
9. He grabado un video o tomado fotos por celular mientras alguien golpea o lastima a otra persona	0,022	,246**	,306**
10. He enviado dichas imágenes grabadas a otras personas	0,022	,246**	,306**
11. He enviado mensajes que incluyan amenazas o que son muy intimidantes repetitivamente	0,032	,274**	,203*
12. He grabado un video o tomado fotos por celular de algún compañero de clase mientras él o ella está llevando a cabo un comportamiento de connotación sexual	. ^b	. ^b	. ^b
13. He enviado dichas imágenes a otras personas.	. ^b	. ^b	. ^b
14. He transmitido en línea los secretos de otras personas, información comprometida o imágenes	,212*	0,175	-0,020
15. Han difundido en internet información confidencial mía	,235*	0,141	0,166
16. Me han grabado realizando conductas sexuales	. ^b	. ^b	. ^b
17. Me han grabado un video o me han fotografiado mientras me obligaban a hacer algo humillante	-0,065	-0,052	,203*
18. Me han grabado un video o me han fotografiado mientras me agredían físicamente	-0,026	0,123	,203*
19. He recibido mensajes amenazantes o insultantes	0,170	,208*	0,099
20. Han colgado imágenes mías humillantes en internet	,248**	0,011	,202*
21. Han colgado comentarios sobre mí en internet	,332**	0,082	0,172
22. Han usado mi identidad	,280**	,205*	,224*
23. He recibido masivamente mensajes muy amenazantes	0,057	,224*	0,169

Nota: ** indica que la correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *indica que la correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). b indica que no se puede calcular porque, como mínimo, una de las variables es constante.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se puede percibir que en los estudiantes de la Unidad Educativa tienen como menor puntuación el maquiavelismo. En una investigación dada en el Reino Unido se conoció que ese rasgo se presentaba más en

personas femeninas y se encuentra relacionado con el funcionamiento familiar. Ante lo cual, manifiestan que es un predictor de adaptación de las personas. Se encontró correlación entre los conflictos familiares y la mala crianza con el maquiavelismo en los adolescentes.

Por lo cual es importante que se tome en cuenta esto para mejorar en la población juvenil, además que tiene un alto nivel en la población de dicha investigación (Láng & Abell, 2018).

Por otro lado, la psicopatía que se da más en los estudiantes no perteneciente a la Unidad Educativa, en una investigación USA se conoció que los trastornos del comportamiento disruptivo se asocian a la psicopatía. Cosa que se encuentra vinculado con los orígenes dentro de sus núcleos familiares (Frick, 2022). En otra investigación que se analiza la perpetración, pero en relaciones sentimentales se conoció que en esto se encontraba lo físico, sexual, humillación, desapego y coerción como parte de la misma. Además todas estas tenían correlación, en esto, 0,1 % y el 3,8 % practicaban esto en sus relaciones (Rodríguez et al., 2022).

En lo que respecta al narcisismo que es la característica más común en la muestra de 94 estudiantes, destaca características de sensación de superioridad. En una investigación realizada en Polonia se conoció que sobre el narcisismo existe uno positivo y uno negativo, el primero se vincula con la autoestima, que da calidez a la triada oscura de la personalidad. Esta característica en general también se ve vinculada con la psicopatía y maquiavelismo por ello es importante indagar profundamente al momento de examinar (Rogoza & Danieluk, 2021).

En el análisis de datos se conoció que hay elementos del Bullying que correlacionan con características de la personalidad y otros elementos no tales como: el enviar enlaces electrónicos de imágenes humillantes a otras personas se relaciona con características de la personalidad narcisista y psicopatía. Enviar dichos videos a otras personas tiene una alta relación a rasgos de personalidad de psicopatía. El transmitir y difundir información humillante en internet, así como usar la identidad de otra persona se correlaciona con rasgos de personalidad maquiavélica. En función de esto, se conoció en una investigación en Italia que la apertura, escrupulosidad y amabilidad esta vinculados con el acoso en lo que se encuentra empatía, inestabilidad emocional. En esta investigación se conoció que a mayor empatía menos es el riesgo de vinculación con el bullying y rasgos de personalidad que lo fortifiquen.

Todo rasgo de personalidad se encuentra vinculado a este fenómeno incluyendo el ciberacoso. En lo cual, según la relación entre la apertura y el bullying se da la manifestación de acosar y ser acosado (Natis et al., 2023).

En otra investigación planteada en España se conoció que la agresión de los participantes venia como una regresión lineal. Esto, afectaba su conducta con sus iguales y generaron bullying, también se conoció que tanto hombres como mujeres de forma independiente rechazaban las agresiones, pero en el género femenino el entorno social influyo negativamente para lo último se notó que la agresión era una forma de crear relaciones de amistad. Sin embargo, en general se conoció que los sujetos venían desarrollando esto desde sus modeladores que son los padres (de la Corte et al., 2016).

CONCLUSIONES

La triada oscura de la personalidad ha sido un enigma en los estudios de la psicología y al tratarse de la relación con el ciberbullying, lo hace, una investigación innovadora. Ante esto, se trabajó con una muestra de estudiantes de la Unidad Educativa por 94 estudiantes, en comparación con un grupo de jóvenes no pertenecientes conformado por 23 jóvenes, entre edades de 10 a 21 años. En función de los rasgos de personalidad se encontró que en la muestra trabajada (pertenecientes a la Unidad Educativa) la mayoría fueron narcisistas, sin embargo, en el grupo de comparación (no pertenecientes a la Unidad Educativa) fue la psicopatía.

En función de la indagación de la perpetración en el ciberbullying se conoció que, si hay acoso hacia los estudiantes, principalmente en violentar de forma pasiva o activa a las víctimas. De la misma forma, esto se vincula con la victimización que va en función de haber recibido acoso por medio de vías electrónicas que incluso atentaron la vida de estas personas. Al momento de correlacionar las variables de estudio se conoció que, si hay relación entre el bullying y la triada oscura de la personalidad, lo cual, es un indicador de cuidado e intervención en buscar la seguridad de todos los adolescentes.

Ante esto se recomienda psicoeducación a padres,

adolescentes e institutos de educación para que puedan manejar estos fenómenos sociales y poder mejorarlos. De esta forma, crear una sociedad empática y respetuosa unos con otros para mejorar nuestra sociedad. Además, sería importante que este tipo de investigaciones se empleen en otros lugares y diferentes poblaciones para poder comparar y conocer las diferencias y similitudes que puede haber.

Limitaciones

Debido a que la población, es relativamente pequeña se podría percibir como una limitación. También, el tomar solo un grupo de personas como parte de estudio puede centrar la investigación en cosas específicas. El hecho de que la investigación sea en un lugar específico, es un factor relevante de indagación.

Pistas para futuras investigaciones.

Tomando en cuenta las limitaciones se podría replicar esta investigación en diferentes poblaciones y lugares con muestras más extensas. De esta forma, hacer levantamiento de información estandarizada y poder correlacionarla de forma internacional.

REFERENCIAS

- Alper, S., Bayrak, F., & Yilmaz, O. (2021). Inferring political and religious attitudes from composite faces perceived to be related to the dark triad personality traits. *Personality and Individual Differences*, 182, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111070>
- Álvarez, I., Pérez, A., Lucas, B., Martínez, V., y Eduardo Fonseca. (2022). Acoso escolar en la adolescencia: impacto en el ajuste socio-emocional y conductual. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.002>
- Aquino, C., Baquerizo, N., Miguel, H., y Medina, I. (2022). Maltrato y ciberacoso asociado a la autoestima en estudiantes de medicina de una universidad peruana durante el rebrote de la COVID-19. *Educación Médica*, 23(4), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100754>
- Arab, E., y Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2014.12.001>
- Balluerka, N., Aliri, J., Goñi, O., y Gorostiaga, A. (2022). Asociación entre el bullying, la ansiedad y la depresión en la infancia y la adolescencia: el efecto mediador de la autoestima. *Revista de Psicodidáctica*, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.001>
- Bautista, D. (2015). Deep web: aproximaciones a la ciber irresponsabilidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 15(1), 26-37. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v15n1/v15n1a03.pdf>
- Borráz, J., Rantala, M., & Cerda, A. (2019). Digit ratio (2D:4D) and facial fluctuating asymmetry as predictors of the dark triad of personality. *Personality and Individual Differences*, 137(15), 50-55. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.08.008>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Crespo, S., Romero, A., Martínez, B., y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- de la Corte, C., Braza, P., y Carreras, R. (2016). Agresión y relación entre iguales: El papel moderador de los factores de personalidad en escolares de 8 a 10 años. *Anuario de Psicología*, 46(3), 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.11.001>
- Deol, G., & Aitken, J. (2021). The dark side of MEE: The dark triad of personality and employee entitlement. *Personality and Individual Differences*, 117, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110415>
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Patricia, P., y Prue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18(1), 73-89. https://www.researchgate.net/profile/Ana-Estevez-4/publication/261362739_Adolescentes_victimas_de_cyberbullying_prevalencia_y_caracteristicas/links/54eee04a0cf2e55866f3ad0a/Adolescentes-victimas-de-cyberbullying-prevalencia-y-caracteristicas.pdf
- Fonseca, E., Ortuño, J., & Pérez, A. (2020). Emotional and behavioural difficulties and prosocial behaviour in adolescents: A latent profile analysis. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental (English*

- Edition), 13(4), 202-212. <https://doi.org/10.1016/j.rpsmen.2020.01.003>
- Frick, P. (2022). Some critical considerations in applying the construct of psychopathy to research and classification of childhood disruptive behavior disorders. *Clinical Psychology Review*, 96, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102188>
- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- García, G., Joffre, V., Martínez, G., y Llanes, A. (2011). Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115-130. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n1/v40n1a10.pdf>
- González, F. (2021). *Psicología, sexualidad y redes sociales en adolescentes*. Universidad Católica de Colombia.
- Grover, S., & Furnham, A. (2021). Personality at home vs. work: Does framing for work increase predictive validity of the Dark Triad on work outcomes? *Personality and Individual Differences*, 169, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109848>
- Hart, W., Breeden, C., & Lambert, J. (2021). Exploring a vulnerable side to dark personality: People with some dark triad features are gullible and show dysfunctional trusting. *Personality and Individual Differences*, 181, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111030>
- Herrera, M., Romera, E., y Ortega, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Jonason, P., & Sherman, R. (2020). Personality and the perception of situations: The Big Five and Dark Triad traits. *Personality and Individual Differences*, 163(1), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110081>
- Jonason, P., Underhill, D., & Navarrate, D. (2020). Understanding prejudice in terms of approach tendencies: The Dark Triad traits, sex differences, and political personality traits. *Personality and Individual Differences*, 153, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109617>
- Jonason, P., & Webster, G. (2010). The dirty dozen: A concise measure of the dark triad. *Psychological Assessment*, 22(2), 420-432. <https://doi.org/10.1037/a0019265>
- Kıral, G., Kaynak, M., Özdemir, G., & Kanik, B. (2023). Personality and pro-environmental engagements: The role of the Dark Triad, the Light Triad, and value orientations. *Personality and Individual Differences*, 203, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.112036>
- Láng, A., & Abell, L. (2018). Relationship between interparental functioning and adolescents' level of Machiavellianism: A multi-perspective approach. *Personality and Individual Differences*, 120, 213-221. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.043>
- Leiva, A., Martínez, M., Cristi, C., Salas, C., Ramírez, R., Díaz, X., Aguilar, N., y Celiz, C. (2017). El sedentarismo se asocia a un incremento de factores de riesgo cardiovascular y metabólicos independiente de los niveles de actividad física. *Rev Med Chile*, 145, 458-467. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v145n4/art06.pdf>
- Marcin, C., Rogoza, R., Saklofske, D., & Aitken, J. (2021). Dark triads, tetrads, tents, and cores: Why navigate (research) the jungle of dark personality models without a compass (criterion)? *Acta Psychologica*, 221, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103455>
- Martin, J., Casas, J., Ortega, R., y Del Rey, R. (2021a). Supervisión parental y víctimas de ciberbullying: influencia del uso de redes sociales y la extimidad online. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 161-168. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.005>
- Martin, J., Casas, J., Ortega, R., y Del Rey, R. (2021b). Supervisión parental y víctimas de ciberbullying: influencia del uso de redes sociales y la extimidad online. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 26(1), 160-167. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.04.002>
- Moreno, D., Martínez, B., & García, F. (2019). Parenting styles, cyberaggression, and cybervictimization among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 93, 252-259. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.031>
- Natis, F., Sanguiliano, F., Palmiero, M., & Brighi, A. (2023). The relationship between personality and bullying among primary school children: the mediation role of trait emotion intelligence and

- empathy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 23(2), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2022.100359>
- Navarro, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica y Salud*, 28(1), 25-31. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.11.002>
- Nguyen, N., Pascart, S., & Borteyrou, X. (2021). The dark triad personality traits and work behaviors: A person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 117(15), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110432>
- Núñez, A., Álvarez, D., y Pérez, M. (2021). Ansiedad y autoestima en los perfiles de cibervictimización de los adolescentes. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 67, 1-13. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-04>
- Ortiz, D., Ariza, Y., Pachajoa, H., & Ramirez, A. (2018). Bullying in children and teenagers with disabilities as a result of meningomyelocele. *Rehabilitación*, 52(2), 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.rh.2017.11.004>
- Palau, X. (2016). *Identidad sexual y libre desarrollo de la personalidad*. Universitat de Lleida.
- Pawel, P., Rogoza, R., & Ciecuch, J. (2020). Personality underpinnings of dark personalities: An example of Dark Triad and deadly sins. *Personality and Individual Differences*, 161(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110085>
- Peñalva, A., & Irazabal, I. (2017). Digital Literacy and Cyberconvivencia in Primary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(21), 110-117. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.050>
- Péter, Z., Diller, S., Czibor, A., Restás, P., Jonas, E., & Frey, D. (2023). "One of these things is not like the others": The associations between dark triad personality traits, work attitudes, and work-related motivation. *Personality and Individual Differences*, 205, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112098>
- Ramírez, L., Quintero, S., y Jaramillo, B. (2015). Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia. *Revista Del Instituto de Estudios En Educación Universidad Del Norte*, 22, 105-1115. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n22/n22a08.pdf>
- Ramos, I., Larzabal, A., & Moreta, R. (2020). Estructura factorial y fiabilidad del Cyberbullying Questionnaire (CBQ) y su complemento (CBQ-V) en adolescentes ecuatorianos. *Actualidades En Psicología*, 34(128), 35-50. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i128.35408>
- Regalado, M., Medina, A., y Tello, R. (2022). La salud mental en adolescentes: Internet, redes sociales y psicopatología. *Atención Primaria*, 54(12), 1. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2022.102487>
- Resett, S., Gonzáles, P., y Zapata, J. (2022). Propiedades psicométricas del Dirty Dozen en adultos masculinos reclusos en establecimientos penitenciarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(63), 103. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459671926009/html/#:~:text=Tríada Oscura de la Personalidad,%3A maquiavelismo%2C psicopatía y narcisismo.>
- Restt, S., y Gámez, M. (2018). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Cyberbullying en una muestra de adolescentes argentinos*. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.ppsc>
- Rodríguez, L., Juarros, J., Paino, S., Herrero, J., & Rodríguez, F. (2022). Dating Violence Questionnaire for Victimization and Perpetration (DVQ-VP): An Interdependence Analysis of Self-Reports. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100276>
- Rogoza, R., & Danieluk, B. (2021). Linking adolescent and adult narcissism research: A contribution by the narcissistic admiration and rivalry concept. *Journal of Research in Personality*, 93, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104129>
- Scott, G., Brodie, Z., Wilson, M., Ivory, L., Hand, C., & Sereno, S. (2020). Celebrity abuse on Twitter: The impact of tweet valence, volume of abuse, and dark triad personality factors on victim blaming and perceptions of severity. *Computers in Human Behavior*, 103, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.020>
- Silva, A., & Diego Martínez. (2017). Influencia del Smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *Suma de Negocios*, 8(17), 11-18.

- <https://doi.org/10.1016/j.sumneg.2017.01.001>
- Soral, P., Prakash, S., & Kumar, R. (2022). Knowledge hiding as a coping response to the supervisors' dark triad of personality: A protection motivation theory perspective. *Journal of Business Research*, 142, 1077-1091. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.12.075>
- Zhong, M., Huang, X., Tian, L., & Huebner, S. (2021). Association between bullying victimization and depressive symptoms in children: The mediating role of self-esteem. *Journal of Affective Disorders*, 294, 322-328. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.07.016>
- Zhuang, W., Wu, S., Wang, L., & Huan, T. (2022). Exploring the relationship between the Dark Triad personality traits and voice behaviour of hotel employees with the moderating effect of intention to leave. *International Journal of Hospitality Management*, 107, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2022.103294>

ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PANDEMIA: RETOS Y ALCANCES DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA POR COVID

José Francisco Varela Guerra¹, Dora Isabel Morales Galindo², Enrique Farfán Mejía³,

Gabriela Estrada González⁴, Guadalupe Salomé García Villegas⁵

(Recibido en diciembre 2022, aceptado en mayo 2023)

¹Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 096 CDMX., Licenciatura en Psicología. Maestría en Ciencias de la Educación.,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4917-9190>

²Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 096 CDMX., Licenciatura en Psicología. Maestría en Educación Planeación
Educativa., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7235-6933>. ³Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 096 CDMX.,
Licenciatura en Psicología. Maestría en Psicología. Doctorado en Ciencias de la Educación ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5934-2046>. ⁴Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 096 CDMX., Licenciatura en Psicología. Maestría en Psicología.

Doctorado en Desarrollo Humano. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2604-8275>. ⁵Unidad 096 CDMX Norte.
Licenciatura en Psicología., Maestría en Ciencias de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2560-1120>

varelaguerra6@gmail.com.mx; dorismog@yahoo.com.mx;
efarfan@upn.mx; :gaestrada@upn.mx; luzalospoetas@gmail.com

Resumen: La pandemia por COVID generó una crisis educativa plasmada en deterioro de los aprendizajes y en estragos en la salud física y emocional de los estudiantes. Esta comunicación tiene como propósito presentar los resultados de una investigación de tipo cualitativo, utilizando el diseño de investigación-acción participativa, con 18 estudiantes de Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México, con el objetivo de formarlos desde el ámbito de la orientación educativa y con énfasis en el apoyo emocional. En la estrategia metodológica se plantearon tres acciones para la intervención: prácticas profesionales, servicio social y titulación por tesis. Los resultados obtenidos señalaron que la estrategia implementada permitió construir una alternativa formativa adecuada para enfrentar los estragos psicológicos y de aprendizaje que trajo la pandemia. Se concluye que esta intervención realizada en condiciones precarias posibilitó desarrollar estructuras y procesos institucionales, aún en medio de la crisis pandémica, en apoyo a la comunidad universitaria.

Palabras Clave: Apoyo emocional, COVID, formación del psicólogo educativo, orientación educativa.

EDUCATIONAL GUIDANCE AND THE PANDEMIC: CHALLENGES AND SCOPE DURING THE COVID HEALTH EMERGENCY

Abstract: The COVID pandemic generated an educational crisis reflected in the deterioration of learning and wreaking havoc on the physical and emotional health of students. The purpose of this communication is to present the results of a qualitative research, using the participatory action-research design, with 18 students of the Bachelor's Degree in Educational Psychology from the National Pedagogical University (UPN) in Mexico, with the aim of training them from the beginning. field of educational guidance and with emphasis on emotional support. In the methodological strategy, three actions were proposed for the intervention: professional practices, social service and degree by thesis. The results obtained indicated that the implemented strategy made it possible to build an adequate training alternative to face the psychological and learning havoc brought by the pandemic. It is concluded that this intervention carried out in precarious conditions made it possible to develop institutional structures and processes, even in the midst of the pandemic crisis, in support of the university community.

Keyword: COVID, educational guidance, educational psychologist training, emotional support.

INTRODUCCIÓN

La declaratoria de la pandemia por el coronavirus SARS-COV-2, en marzo de 2020, devastó la vida escolar; a sus actores, su dinámica, procesos y estrategias educativas. Muchos no vivieron, desafortunadamente, para contarlos. Los sobrevivientes de la pandemia tuvieron que adaptarse y reinventarse para poder llevar una normalidad dentro de la anormalidad cotidiana: casi 23 meses de confinamiento, educación a distancia, aprender el manejo de plataformas poco conocidas, cursos intensivos para utilizar y manejar nuevas plataformas, readecuación de planes y programas de estudio y nuevas formas de activar el acto educativo, con prisas, improvisaciones, resistencia en algunos casos, urgencia por reactivar los procesos académicos en otra modalidad diferente a la presencial.

Surgieron imponderables: los estudiantes sin dispositivos para conectarse a sus clases en línea, problemas de conectividad sin internet, compartir los dispositivos con otros familiares, se sobresaturaba la red a determinadas horas. Esta situación generó ausentismo, poca participación en clase, bajo rendimiento, aprovechamiento, eficiencia terminal y deserción. Asimismo, los estudiantes empezaron a expresar alteraciones de índole cognitiva, socio afectiva, relacional, conductual y emocional. Se incrementaron los casos de ansiedad, miedo, falta de recursos emocionales, baja productividad, ausentismo y deserción (López y Pérez, 2020).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) planteó la necesidad de brindar atención socioemocional a profesores para atenuar los efectos negativos que los estudiantes mostraban en las clases en línea. Se reconoció, por fin, en el discurso oficial, que lo emocional atraviesa lo educativo y lo condiciona, como señalan diversos pedagogos y psicólogos (Lara, 2020). Se establecieron estrategias de apoyo psicológico para la comunidad educativa.

La Secretaría de Salud (SS) convocó a los profesores a tomar cursos de apoyo socioemocional para su réplica con sus pares. Sin embargo, la realidad superó a los buenos deseos: eran pocos los especialistas en la salud mental para el tamaño de la población educativa de todos los niveles educativos en nuestro país. Además,

los profesores estaban rebasados por el tiempo que dedicaban a la preparación de clases, al envío de tareas, su revisión, devolución y retroalimentación; la elaboración, aplicación y calificación de exámenes; además de los requerimientos administrativos que sus centros escolares les exigían y a la atención, a la distancia, de padres de familia y estudiantes.

Ante tal panorama, las instituciones educativas enfrentaron el problema con sus propios recursos y posibilidades. Surgieron programas de contención para dar elementos socioemocionales con los cuales vivir la resiliencia (Cedeño y Lozano, 2022); aparecieron programas institucionales para dar acompañamiento socioemocional en escuelas de educación superior (De Agüero et al., 2022; Lopestri et al., 2020; Poma, 2022) y en escuelas de educación media (Alonso et al., 2021). Las escuelas de psicología, por su orientación profesional hacia la atención de los conflictos emocionales de las personas, se abocaron a crear e implementar programas de acompañamiento (Borgobello et al., 2022; Cerda et al., 2021), con la novedad de llevar este acompañamiento psicopedagógico desde la virtualidad (Pérez et al., 2021).

Para responder a esta necesidad, a 5 meses de la declaratoria de la pandemia en México, ya en confinamiento y clases en línea, al interior de la Unidad 096 se impulsó un programa de acompañamiento socioemocional dirigido e impulsado por varios académicos, la mayoría con formación profesional en Psicología. La intención fue proporcionar tutoría grupal e individual. De manera grupal, a través de la orientación que un profesor de grupo hacía a un grupo que atendía. Los casos de gravedad o urgencia que requirieran atención especializada, fueron canalizados a los profesores con formación en Psicología, para atenderlos en la modalidad de terapia breve, con la finalidad de acompañarlos emocionalmente y establecer estrategias de contención para evitar su deserción o reprobación.

Una estrategia de acompañamiento emocional individual, a la distancia, en línea, una vez a la semana, en una hora establecida, durante 6 a 7 sesiones, fue la estrategia seguida para atender casos de urgencia por duelos, conflictos personales, cuadros de ansiedad,

problemas económicos, miedo por el contagio de COVID, etc.

Como señala Flores (2013), estas propuestas se pueden enmarcar en la función del psicólogo educativo como orientador. La orientación educativa puede conformarse en atención escolar-académica, vocacional, familiar-social o como apoyo personal, para ayudar a los estudiantes a adaptarse a los diferentes entornos, a partir del conocimiento de sí mismo y del desarrollo de habilidades que le permitan solucionar situaciones críticas o conflictivas, así como satisfacer sus necesidades para el logro de un estado de bienestar (Molina, 2004).

Autores como (Bellak 2011; Bellak y Small, 2005; Rogers, 1997, Slaikeu, 1996; Sullivan y Everstine, 2000, Lazcano, 2018), enmarcan las ideas centrales sobre la intervención y acompañamiento para las personas en crisis y en situaciones de emergencia a través de la ayuda inmediata, grupal o terapia breve, elementos que coadyuvaron a dar forma al proyecto de intervención y el programa de acompañamiento emocional.

El acompañamiento emocional es un procedimiento terapéutico utilizado en personas en situación de crisis, con la finalidad de que experimenten la presencia y apoyo de alguien (el terapeuta, el psicólogo o, en este caso, un profesor) que sea un vínculo cercano, confiable, empático y asertivo, cuya función sea evitar, contener y canalizar sus ideas, pensamientos o actos, que puedan poner en peligro su integridad física (Hernández y Gutiérrez, 2014).

Un programa de acompañamiento es una intervención de primer y segundo orden. Es de primer orden, porque es una ayuda inmediata que se proporciona a los estudiantes cuando presenten una situación de crisis. Es una intervención de segundo orden porque busca restaurar el desequilibrio emocional momentáneo que generó una crisis, es decir; es un proceso terapéutico de unas cuantas semanas (terapia breve de 4 a 7 sesiones), cuya finalidad es que el estudiante resuelva su crisis, que la enfrente expresando sentimientos y desarrolle una capacidad cognitiva para enfrentarla y superarla (Cortés y Figueroa, 2011).

En las circunstancias pandémicas que vivían los estudiantes, se consideró necesario crear un proyecto de intervención enfocado a la formación en orientación educativa, con preeminencia en el apoyo socioemocional para ayudar, acompañar, escuchar, contener, aconsejar y canalizar, utilizando algunas estrategias propias de la psicología, en momentos de crisis emocional que vivían y experimentaban estudiantes de nuestra Unidad. Pero la realidad es que la Institución no contaba con esa organización escolar. Como en otras escuelas de educación superior (Borgobello et al., 2022), la Unidad UPN 096 CDMX Norte vivió la pandemia sumada a otras condiciones desfavorables que ya venía padeciendo.

Las Unidades UPN CDMX atienden, en su mayor proporción, a estudiantes provenientes de hogares con economía precaria. Particularmente la Unidad 096 recibe estudiantes de zonas marginadas tanto del Norte de la Ciudad de México (CDMX) como del vecino Estado de México. Por otra parte, el terremoto de 2017 generó la carencia de instalaciones propias para impartir las clases. Esta situación se estaba resolviendo cuando llegó la pandemia. Además, se atendía a la primera generación de la licenciatura en psicología educativa. Incluso el ambiente institucional fue escenario de perspectivas negativas acerca de la intervención psicopedagógica, sobre todo cuestionando la inclusión de la dimensión emocional (Vásquez et al., 2019).

Por lo tanto, se necesitaba crear la infraestructura curricular necesaria para implementar proyectos, prácticas y servicios que llevaran esta intervención más allá de una acción coyuntural sin permanencia, dar pie a construir el andamiaje formativo necesario para implementar un programa de intervención como el presente y modificar la perspectiva negativa del acompañamiento psicopedagógico con énfasis en lo emocional.

Por lo anteriormente expuesto, el objetivo de esta comunicación fue presentar los resultados de una experiencia de investigación aplicada que un grupo de 5 profesores impulsó para formar, desde el ámbito de la orientación educativa y con énfasis en el apoyo emocional, a 18 estudiantes de la carrera de Psicología

Educativa de la Unidad 096 CDMX Norte de la UPN en México.

Uno de los campos formativos de la carrera de Psicología Educativa es el psicopedagógico, el cual establece como propósito: “Diseñar y realizar el apoyo educativo a alumnos por medio de la elaboración de propuestas y programas psicopedagógicos en aprendizajes y de orientación educativa y, también, el apoyo a docentes sobre sus estrategias de enseñanza y colaboración en los proyectos educativos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2009, p. 22).

MÉTODO

Se utilizó un diseño de investigación-acción participativa, con 18 estudiantes de Licenciatura en Psicología Educativa de la Unidad 096 CDMX Norte de la UPN. El objetivo fue implementar una estrategia de formación desde el ámbito de la orientación educativa, con énfasis en el apoyo emocional. Se implementaron tres acciones de intervención (prácticas profesionales, servicio social y titulación por tesis). De la segunda acción (servicio social), se desarrollaron tres fases (formación teórica, formación técnico-metodológica e intervención), como puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1. Acciones metodológicas

ACCIONES		
PRÁCTICAS PROFESIONALES	SERVICIO SOCIAL	TITULACIÓN POR TESIS
Plática a alumnos de generación anterior	FASES	Formación teórica
Taller de sexualidad humana		Formación técnico-metodológica
	Intervención	Séptimo semestre: elaborar protocolo de investigación
		Octavo semestre: concluir trabajo de tesis

Procedimiento

Esta intervención propuso un programa integral en tres acciones: prácticas profesionales, servicio social y titulación, claramente diferenciadas pero articuladas entre sí; para tal efecto como parte de esta propuesta de intervención se elaboró una “Estrategia articuladora para la fase de integración de psicología educativa, servicio social, prácticas profesionales y tesis” (Morales et al., 2021). La estrategia se dirigió a 18 estudiantes que se encontraban en la parte final de su carrera, es decir, la llamada fase de integración o de acentuación en campos profesionales, que se enfoca a la reflexión y perfeccionamiento de las habilidades profesionales en la práctica, así como al manejo de valores y comportamiento ético, con la finalidad de atender las necesidades que en el ámbito social-emocional se presentaron a consecuencia de la propagación de la enfermedad por COVID-19.

A continuación, se describen las tres acciones en que se organizó el proceso de investigación (prácticas profesionales, servicio social e intervención). A su vez, el proceso de la implementación del servicio social diseñado en tres fases (formación teórica, formación técnico-metodológica e intervención). Cabe resaltar

que se imbricaron las tres acciones y las tres fases del servicio social en condiciones de pandemia, con todas las dificultades y limitaciones que implicó trabajar la mayor parte de esta investigación en restricción domiciliaria y en línea.

Primera Acción. Prácticas Profesionales.

Las prácticas profesionales están incluidas en el Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa y corresponden a las asignaturas de Prácticas Profesionales I y II, durante séptimo y octavo semestres. El equipo de investigación diseñó la planeación y propuso quién impartiría las asignaturas; una vez realizadas las propuestas, se sometieron a validación por parte de las autoridades correspondientes, quedando cuatro docentes del equipo de investigación a cargo de las asignaturas, con la finalidad de implementar la intervención. Dentro de cada una de las asignaturas se buscó acercar a los estudiantes a un desempeño profesional vivencial y se generaron experiencias que permitieron integrar los conocimientos aprendidos para aplicarlos en contextos prácticos. Dadas las características de obligatoriedad de estas asignaturas prácticas, los 18 estudiantes participantes realizaron las acciones sugeridas por el

equipo de investigación, plasmadas en una intervención con grupos de nivel básico y superior.

Segunda Acción. Servicio Social.

El servicio social constituye una actividad sustancial formativa, con éste se estimula la conciencia de solidaridad y de compromiso social con la sociedad a la que pertenecen los psicólogos educativos en formación. Se propuso, de manera estratégica, que los estudiantes realizaran el servicio social en una modalidad virtual, debido a la condición extrema de riesgo a la salud que se experimentaba por la pandemia, por tanto, se elaboró un programa de servicio social "interno". El objetivo general del programa de servicio social consistió en "poner en práctica las competencias que el estudiante de la licenciatura en Psicología Educativa ha desarrollado en el campo profesional psicopedagógico-orientación educativa, en cuanto a las consideraciones pertinentes para la incursión de otros estudiantes en el campo profesional y diseñar e implementar proyectos de investigación o intervención, a partir de los proyectos de investigación: "La orientación educativa y la pandemia: Retos y alcances durante y después de la emergencia sanitaria".

Con el uso de las Tecnologías de la Computación y la Información se llevaron a cabo actividades sincrónicas y asincrónicas, donde los prestadores cumplieron con todas las actividades de investigación propuestas. El grupo de investigadores y docentes invitados, se distribuyó las actividades para proveer de los elementos teórico-técnicos al grupo de prestadores. Para apoyar esta tarea se contó con el espacio en la plataforma de classroom nombrado "Prácticas profesionales, servicio social y titulación 2021-2022" con, donde fueron alojados tanto las actividades propuestas por el grupo de investigadores, como los productos elaborados por los prestadores. Los 3 informes de desempeño del servicio social se colocaron en una plataforma de Google drive.

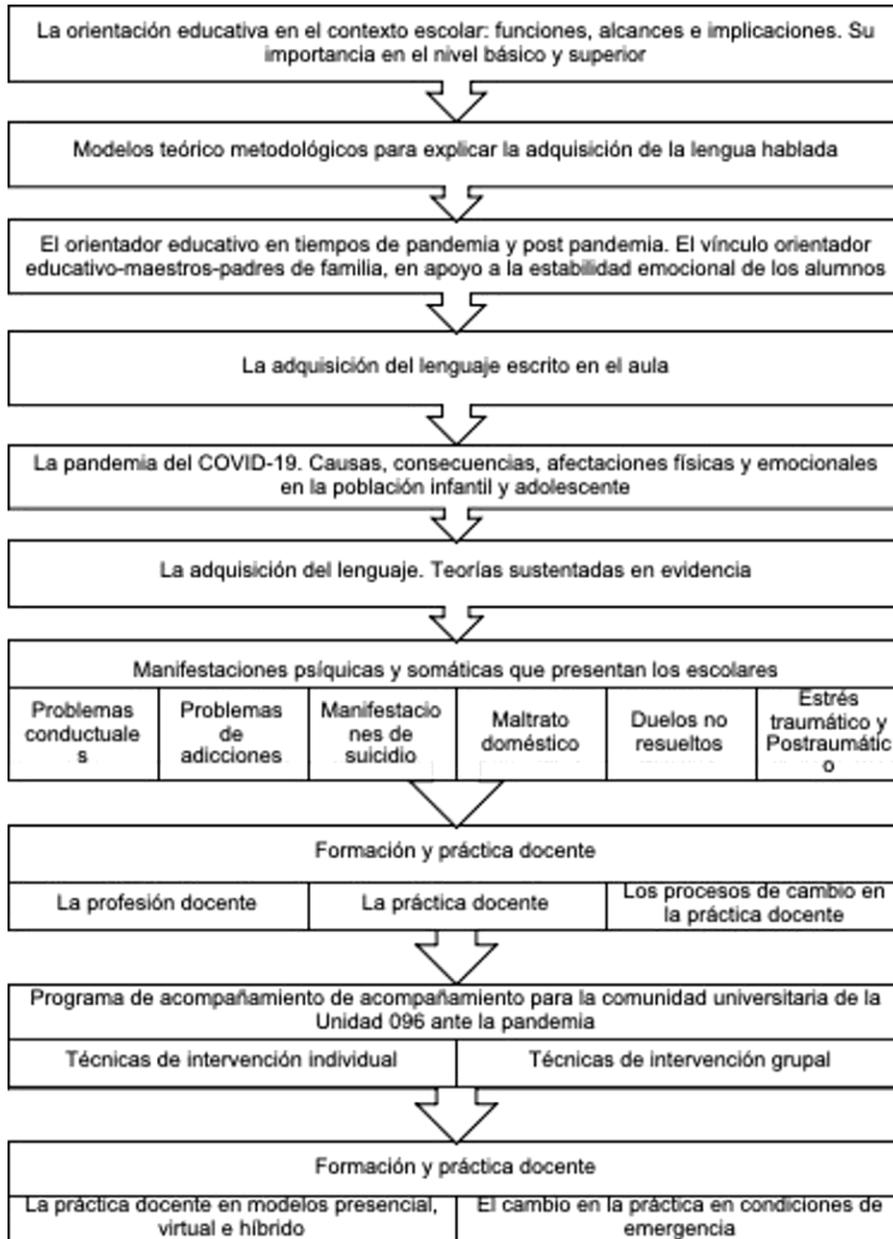
El desempeño de quienes prestaban su servicio social

fue evaluado por cada uno de los integrantes del grupo de investigadores con la finalidad de retroalimentar su quehacer práctico profesional. Una vez que se avanzó en el servicio, los estudiantes elaboraron los informes pertinentes, los cuales, en un principio fueron evaluados por todo el grupo y más adelante, una de las docentes del equipo de investigación continuó con la evaluación y retroalimentación de todos los informes, realizando de manera puntual observaciones para así dar seguimiento al desempeño.

En cuanto al desarrollo del servicio social, éste se llevó en tres fases: teórica, técnica-metodológica e intervención, las cuales se detallan a continuación:

Formación teórica: Esta fase consistió en una capacitación de 10 sesiones en un lapso de 10 semanas de 20 horas cada una; con una duración total de 200 horas. Se realizó a través de la plataforma Meet con sesiones sincrónicas y asincrónicas. Durante esta fase de formación se abordaron los campos profesionales "psicopedagógico", "orientación educativa" y de "diseño de programas y materiales educativos", a través de la lectura y análisis de documentos pertinentes a los campos y prácticas profesionales que satisficieran la atención a la demanda social con respecto de la contingencia sanitaria que se estaba viviendo. A lo largo de esta formación teórica, participaron 10 docentes (5 integrantes del grupo de investigación y 5 docentes invitados), responsabilizándose de cada uno de los aspectos previos que se vincularon de manera directa, con esta preparación de los orientadores educativos. Esta formación teórica implicó la profundización de la orientación educativa, sus tipos, características y aplicaciones, de tal manera que el estudiante tuviera mayor claridad acerca de lo que realiza un orientador educativo, considerando que una de las principales demandas de la SEP, fue generar las estrategias necesarias sobre la necesidad de apoyar emocionalmente a los maestros y estudiantes de todos los niveles por los efectos de confinamiento provocados por la pandemia (ver Figura 1).

Figura 1. La Formación Teórica: Contenido Temático



Formación Técnico – Metodológica: Esta fase abarcó un lapso de 5 semanas de 20 horas cada una con un total de 100 horas. El objetivo se centró en proporcionar estrategias específicas a los estudiantes acerca de las técnicas que emplearían en estos casos; se preparó a los estudiantes en las

estrategias específicas para la atención a la orientación en el ámbito del acompañamiento grupal y/o individual. Particularmente en esta fase participaron los 5 docentes del grupo de investigación. Las temáticas que se abordaron durante esta formación técnico metodológica fueron: psicopatología, primeros auxilios

psicológicos, habilidades sociales y duelos no resueltos. La selección de estas temáticas atendió las principales solicitudes de acompañamiento individual, las cuales se dieron por la muerte de seres queridos, enfermedad por COVID-19 propia o de algún familiar y las dificultades en las relaciones interpersonales. Con esta formación se brindaron a los estudiantes herramientas que les permitieran contar con estrategias para atender dificultades en el ámbito socioemocional, reconocer las características de las conductas “normales o anormales”, el uso de técnicas que normalizaran los síntomas de estrés agudo y evitar la permanencia de estrés postraumático que pudiera repercutir en la vida del sujeto. Asimismo, se abordó la importancia de las habilidades sociales como estrategias de afrontamiento que potenciaran sus redes de apoyo social y el empleo de técnicas específicas para el manejo del duelo, para evitar el incremento de síntomas adversos.

Intervención: Esta fase del servicio social abarcó dos momentos. Con base a las competencias teóricas y técnico-metodológicas obtenidas en las fases anteriores, los estudiantes realizaron dos intervenciones.

La primera la realizaron con los estudiantes pares de la generación que les continúa, sobre los cuatro campos profesionales en que está organizado el Plan de estudios de la Licenciatura de Psicología educativa de la UPN (psicopedagogía, diseño de programas y materiales educativos, inclusión educativa y psicología social).

La segunda consistió en la impartición de un Taller de sexualidad humana con estudiantes de sexto grado de una escuela primaria pública, de manera presencial.

Tercera Acción. Titulación por Tesis.

Esta última acción se diseñó con la finalidad de que los 18 estudiantes se titularan con la elaboración de un trabajo de investigación, derivado del campo temático impulsado por los investigadores: “La orientación educativa y la pandemia: retos y alcances durante y después de la pandemia”.

Para dar cumplimiento a esta tercera acción, se rediseñaron las asignaturas curriculares “Seminario

de diseño metodológico” y “Seminario de tesis”, correspondientes al séptimo y octavo semestre de la licenciatura en Psicología Educativa, respectivamente, para que los estudiantes elaboraran su protocolos de investigación en séptimo semestre y concluyeran su trabajo de tesis en el octavo semestre, bajo la asesoría de su director de tesis, que sería uno de los profesores integrantes de esta investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A lo largo de esta experiencia formativa se posibilitó que los estudiantes aplicaran las competencias adquiridas (conocimientos, habilidades y actitudes) en el ámbito de la orientación educativa, tanto a nivel de educación básica como de educación superior, en una experiencia presencial y virtual.

La intervención diseñada e implementada en tres acciones y las tres fases del servicio social alcanzaron su objetivo: en primer lugar, se ofreció formación especializada a los futuros psicólogos que participaron en esta investigación para brindar acompañamiento grupal a estudiantes de diversos niveles educativos desde la perspectiva de la orientación educativa.

Este acompañamiento se brindó a estudiantes de educación básica y superior atendidos. Con ello, se pudo construir una alternativa formativa para enfrentar los estragos psicológicos que provocó la pandemia. Gracias a ello se cuidó la salud psicológica de los estudiantes atendidos como señalan Yncera et al. (2021).

En segundo lugar, los 18 estudiantes concluyeron exitosamente su servicio social. El tercer logro formativo fue la conclusión de su protocolo de titulación y están en proceso de obtener su título de licenciatura.

Alcanzar estos logros en el escenario de pandemia se valora aún más, tomando en cuenta que, el efecto negativo de la pandemia en el aprendizaje escolar se acentúa en alumnos provenientes de familias desfavorecidas (Guerrero, 2021).

Sin duda, uno de los resultados más relevantes que identificó esta intervención fue la necesidad de crear estructuras y proyectos curriculares necesarias para

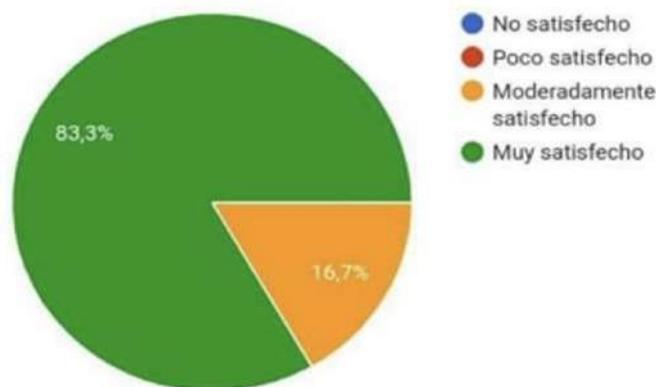
operar no sólo el programa de acompañamiento, sino la formación en general de los estudiantes. En la intervención que aquí se reporta, se aprovechó el impulso solidario que generó observar las pérdidas por el COVID en México y en el mundo entero y así se creó esa infraestructura curricular, impregnada por una condición de atención socioemocional en situación de emergencia.

En las condiciones de confinamiento en las que se llevó a cabo la presente investigación, en la fase de intervención los estudiantes tuvieron la experiencia de impartir un taller de Orientación Educativa con 28

estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Unidad 096, cuya temática versó sobre las 4 áreas de terminación del mapa curricular de la carrera: Psicopedagogía, Diseño de materiales educativos, Psicología social e Inclusión Educativa.

Este taller tuvo un impacto en la formación de los estudiantes participantes, en virtud de que contaron con mayores elementos de elección del área terminal de la carrera, además de que estuvieron muy satisfechos sobre su organización e impartición (Figura 2).

Figura 2. Nivel de satisfacción de la intervención



Nota: Nivel de satisfacción de los estudiantes que recibieron la orientación educativa sobre los campos terminales de la carrera

Cabe referir que los asistentes a las sesiones de orientación educativa opinaron que la calidad de los materiales utilizados, el contenido abordado y las actividades aplicadas fueron adecuados y cumplieron con el propósito del taller.

Otro de los puntos centrales de la intervención fue el acompañamiento socioemocional en línea, que se implementó desde el inicio de la pandemia. Fue un trabajo de contención y consejería que profesores de la Unidad 096 con formación en Psicología ofrecieron a los alumnos de licenciatura y posgrado, en el periodo comprendido de agosto de 2020 a la fecha.

El programa de formación de Orientadores educativos, específicamente en los procesos teóricos y técnico-metodológicos, los estudiantes recibieron capacitación

sobre las técnicas de intervención en emergencias: contención, consejería, acompañamiento, intervención breve, entre otras. La idea inicial fue que ellos participaran como parte de la estrategia de acompañamiento a la comunidad universitaria, bajo la supervisión del equipo de investigadores; desafortunadamente no se dieron las condiciones para que pudieran aplicar este acompañamiento de manera individual.

Lo que a continuación se presenta, son algunos avances alcanzados en el primer año de aplicación del programa de acompañamiento individual y su impacto con la comunidad estudiantil.

Durante el periodo de agosto 2020 a julio 2021, se hizo un trabajo de acompañamiento individualizado a 37 integrantes de la comunidad universitaria (entre ellos,

algunos estudiantes que participación en la formación de orientadores educativos). Dentro de los resultados obtenidos, el 73 % alcanzó el propósito terapéutico planteado y el 23 % no.

Dados los resultados positivos se advirtió que el uso de las nuevas tecnologías como un vehículo de intervención fue conveniente en casos de emergencia, como el vivido con el COVID (Velázquez et al., 2021).

Al preguntarle a los estudiantes atendidos por qué consideraban que la intervención alcanzó el propósito buscado dieron diversas razones que, en todos los casos, nos hablan de un empoderamiento de la persona y un restablecimiento de la posibilidad de gestionar adecuadamente sus emociones a pesar de las tremendas vicisitudes que tuvieron que enfrentar (Ver figura 3).

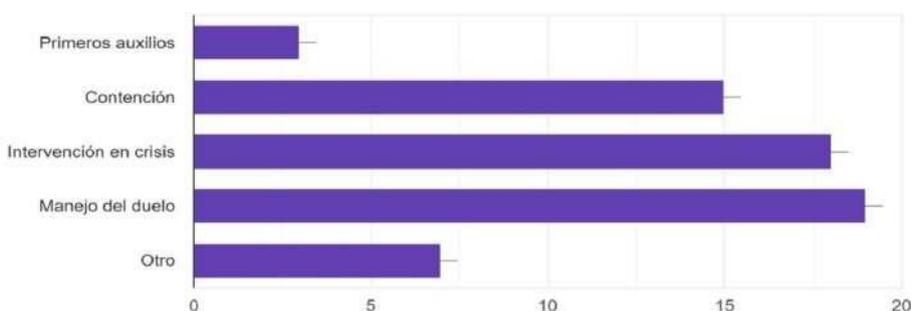
Figura 3. Logro del propósito



Estos logros requirieron el uso de diversas técnicas terapéuticas, la más frecuente fue la de “manejo de

duelo”, los resultados completos pueden verse en la figura 4.

Figura 4. Técnicas terapéuticas



Es en este sentido que se pudo constatar la importancia del acompañamiento como una estrategia que favoreció el bienestar emocional de los estudiantes con su subsecuente impacto en los procesos académicos, por lo que la formación de orientadores educativos en esta área se volvió primordial.

Conclusiones

En el ámbito educativo hay una brecha entre la planeación y la implementación, entre lo deseado y lo realizado o alcanzado, entre el deseo educativo y la evaluación de

ese deseo. Se realizó lo que históricamente se pudo hacer: la pandemia determinó y limitó muchas de las acciones planeadas, pues todo se debía resolver y ejecutar desde casa y con la computadora como único medio. Sesiones interminables entre el equipo de investigación; reuniones prolongadas y fuera del horario normal de clases; trabajo para elaborar, corregir, afinar y evaluar documentos, planeaciones; horas y horas para alcanzar acuerdos, para diseñar, implementar y evaluar. Las universidades más importantes de México y de todo el mundo, asumieron este reto con

gran responsabilidad (Borgobello et al., 2022). Por ello, comunicar esta experiencia tiene la intención de sumar, desde la periferia pedagógica metropolitana, al recuento de esta experiencia complicada y costosa que se vivió en las instituciones educativas ante la pandemia por el COVID.

Fue difícil trabajar en plena pandemia, con el virus rondando los hogares, extremando medidas de sanidad, atendiendo y conteniendo estudiantes, administrativos y algunos colegas que sufrieron pérdidas, que fueron dolientes de un duelo no resuelto o postergado, siempre con las emociones a flor de piel, tratando de mantener la calma y ecuanimidad.

La consolidación de la estrategia de formación de orientadores educativos no careció de dificultades entre las que destacan las problemáticas en la conciliación de herramientas, la gestión de los talleres, la consecución de escenarios de aplicación, las limitaciones académicas y tecnológicas de los estudiantes, las cuales implicaron retos importantes que soslayar. Sin embargo, queda evidente la importancia de formar desde lo humano para trascender a lo educativo.

La necesidad de este trabajo señala la importancia de implementar el programa de formación de orientadores educativos en el área de acompañamiento socioemocional, ahora que se está en la “nueva normalidad”, pues a “pesar de utilizar recursos tecnológicos, las consecuencias en la salud mental de los actores sociales de la educación superior fueron más que evidentes antes, durante y actualmente por pandemia” (Alvarado y Berra, 2021, p.252) y sigue siendo necesario reivindicar el acompañamiento emocional psicopedagógico (Vásquez et al., 2019).

Al ser sobrevivientes de la pandemia provocada por el SARS-COV-2 se cuenta con una segunda oportunidad de vivir. Aquí se está, por eso se comparte esta experiencia única, por ser sujetos y objetos de conocimiento de una práctica educativa, de nuevas formas de ejercer la docencia y también por poner en práctica los conocimientos adquiridos en la formación profesional de los futuros orientadores desde el ámbito de la Psicología educativa, para ayudar a otros desde el ámbito de la educación, con una convicción educativa

en la inclusión y en saber que todos contamos, sobre todo los que menos tienen (Lustig y Tomassi, 2020). No se puede pedir más. Sólo estar agradecidos por sobrevivir, vivir, compartir y acompañar...

Referencias bibliográficas

- Alonso, L., López, E., Salas, M. de L., Aguilar, A., & Carrasco, R. (2021). Re-existir: Proyecto de acompañamiento y apoyo socioemocional durante la pandemia por COVID-19 Dirigido a alumnos de Educación Media Superior. *Revista Internacional De Educación y Aprendizaje*, 9(3), 313-323. <https://doi.org/10.37467/gkarevedu.v9.3143>
- Alvarado, D. & Berra, S. (2021). Retorno presencial a universidades en México y consecuencias de la salud mental por pandemia. *Revista Cientific*, 6(21), 252-266. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.13.252-266>
- Bellak, L., & Small, L. (2005). *Psicoterapia breve y de emergencia*. 2ª. edición. México: Editorial Pax.
- Bellak, L. (2011). *Manual de psicoterapia breve, intensiva y de urgencia*. México: El Manual Moderno.
- Borgobello, A., Platzer, T. & Proença, M. (Eds.) (2022). *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina*. UNR Editora. <https://doi.org/10.30849/SIP.GTEDinvedpand2022>
- Cedeño, K. & Lozano, C. (2022). Psicoeducación en resiliencia: Una propuesta educativa para la contención emocional post-covid. *Revista EDUCARE -UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 577-597. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1698>
- Cerda, R., Vásquez, E., Arredondo, V. & Urdiales, M. (2021). Las acciones institucionales en facultades de Psicología ante la pandemia por covid-19. En Hernández, A., Pérez, L., López, G., Palacios, B. & García, I. (Eds.) *La Salud Mental en y desde la Universidad en el contexto de la pandemia por Covid-19. Retos y oportunidades de la Psicología* (pp. 331-352). https://www.researchgate.net/profile/Adela-Hernandez-Galvan/publication/359401921_La_salud_mental_en_y_desde_la_universidad_en_el_contexto_de_la_

- pandemia_por_COVID19_Retos_y_oportunidades_de_la_psicologia/links/623a18bf95678e2612847fdf/La-salud-mental-en-y-desde-la-universidad-en-el-contexto-de-la-pandemia-por-COVID-19-Retos-y-oportunidades-de-la-psicologia.pdf#page=344
- Cortés, P. & Figueroa, R. (2011). *Manual ABCDE para la aplicación de los primeros auxilios psicológicos*. Pontificia Universidad Católica de Chile. https://www.preventionweb.net/files/59897_auxiliar.pdf 25
- De Agüero, M., Benavides, M. & Sánchez, M. (2022). El sistema de universidad abierta y educación a distancia de la UNAM frente a la pandemia: pistas iniciales. *Revista digital universitaria*, 23(6), noviembre-diciembre. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.6.6>
- Flores, A. (2013). La conformación del campo de la Orientación Educativa siglos XIX y XX en México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*. 10(25), 24-32. <http://remows/REVISTAS/remo-25.pdf>
- Guerrero, L. (2021). Tensiones, emociones y aprendizaje en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *Puriq*, 3(4), 541-554. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.4.230>
- Hernández, I. & Gutiérrez, L. (2014). *Manual básico de primeros auxilios psicológicos. Universidad de Guadalajara*. https://psicologosemergenciasbalears.files.wordpress.com/2016/08/manual-primeros-auxilios-psicolc3b3gicos_2014.pdf
- Lara, J. A. (2020). *Atención socioemocional de alumnos y docentes en tiempos de pandemia. Manual de ejercicios para trabajar con los desequilibrios emocionales provocados por el COVID-19*. México. Acento.
- Lazcano, V. (2018). *Contención y comprensión en la intervención en crisis*. Centro Eleia. <https://www.centroeleia.edu.mx/blog/contencion-y-comprension-en-la-intervencion-en-crisis/>
- Lopetri, G., Maldonado, H., Fornasari, M., Oliverio, E., Sánchez, R. & Oviedo, M. (2020). *Aprender en pandemia. Un espacio de asistencia estudiantil para afrontar los desafíos universitarios virtuales*. 5(1). IV Congreso Internacional de Psicología "CIENCIA Y PROFESIÓN": Desafíos para la construcción de una psicología regional. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/30944/31613>
- López, É. & Pérez, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado*. Barcelona, Universitat de Barcelona. GROU. <http://handle.net/2445/173449>
- Lustig, N. & Tomassi, M. (2020) El COVID-19 y la protección social de los grupos pobres y vulnerables en América Latina: un marco conceptual. *Revista de la CEPAL*, 132, diciembre, 283-295. <http://hdl.handle.net/11362/46836>
- Molina, D. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3512924>
- Morales, D., Farfán, E., Estrada, G., García, G., & Varela, F. (2021). *Estrategia articuladora para la Fase de Integración de Psicología Educativa: servicio social, prácticas profesionales y tesis*. UPN. México.
- Pérez, M., Torres L. & López, M. (2021). Virtualización del servicio de orientación del gabinete psicopedagógico de la Universidad de Cienfuegos. *Conrado*, 17(83), 142-152. Epub 10 de diciembre de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000600142&lng=es&lng=en
- Poma, D. (2022). *Acompañamiento psicológico para procesar el duelo en tiempos de pandemia por COVID-19 en estudiantes universitarios en riesgo académico alto de una Universidad privada de Lima metropolitana*. Trabajo de suficiencia profesional para optar el título de licenciada en psicología. Universidad Cayetano Heredia: Facultad de Psicología, 156 pp. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/12442>
- Rogers, C. (1997). *Psicoterapia Centrada en el Cliente*, Barcelona. Paidós.
- Slaikeu, K. (1988). *Intervención en crisis*. México. El Manual Moderno.
- Sullivan, D. & Everstine, L. (2000). *Personas en crisis. Intervenciones terapéuticas estratégicas*. México. Editorial Pax.
- Universidad Pedagógica Nacional (2009). *Propuesta*

- de Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa, Plan 2009*. México. UPN
- Vásquez, S., Frisancho, S., & La Rosa, M. (2019). Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: implicancias y aportes de la psicología educacional. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 11(11), 69-97. <https://doi.org/10.34236/rpie.v11i11.118>
- Yncera, N., Lorenzo, A. & Peña, L. (2021). Proyecto para el desarrollo y fortalecimiento del proceso de resiliencia en una comunidad educativa ante la pandemia de COVID-19. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1), 00005. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2559>

ESTRÉS LABORAL CRÓNICO Y LA RESILIENCIA EN PROFESIONALES SANITARIOS

Marina R. Ramírez¹, Evelin Astrid Calva Camacho²

(Recibido en abril 2023, aceptado en mayo 2023)

¹Licenciada en Psicología: Doctor PhD en Psicología ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9328-1707>., Universidad Técnica Particular de Loja. ²Licenciada en Psicología: Maestría en Psicología Clínica con mención en Psicología de la Salud, ORCID <https://orcid.org/0000-002-6453-8681>

mrramirez@utpl.edu.ec; eacalva1@utpl.edu.ec

Resumen: El estrés laboral crónico es el agotamiento emocional, que aumenta el riesgo del absentismo. Puede presentarse especialmente en profesiones que mantienen una relación directa con personas como el personal sanitario. Por tal razón, la resiliencia juega un papel importante para construir conductas vitales positivas. El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre el estrés laboral crónico y la resiliencia en una muestra de 359 cuidadores formales. La investigación fue cuantitativa, descriptiva y transaccional. Los instrumentos utilizados fueron el Maslach Burnout Inventory (MBI) y la Bief resilience scale (BRS). Entre los resultados más relevantes se evidenciaron que la resiliencia mantuvo una media de 18.33 y se encontró una relación significativa negativa entre despersonalización y resiliencia. Al respecto, se puede indicar que la resiliencia en este estudio se considera como una variable moduladora ante la presencia de la despersonalización.

Palabras Clave: Cansancio emocional, despersonalización, baja realización personal, resiliencia.

EMOTIONAL EXHAUSTION, DEPERSONALIZATION, LOW SELF-FULFILLMENT, RESILIENCE

Abstract: Chronic work stress is emotional exhaustion, which increases the risk of absenteeism. It can occur especially in professions that have a direct relationship with people such as healthcare workers. For this reason, resilience plays an important role in building positive life behaviors. The objective of this research was to determine the relationship between chronic work stress and resilience in a sample of 359 formal caregivers. The research was quantitative, descriptive and transactional. The instruments used were the Maslach Burnout Inventory (MBI) and the Bief resilience scale (BRS). Among the most relevant results, it was evidenced that resilience maintained a mean of 18.33 and a significant negative relationship was found between depersonalization and resilience. In this regard, it can be indicated that resilience in this study is considered as a modulating variable in the presence of depersonalization.

Keyword: Emotional exhaustion, depersonalization, low personal fulfillment, resilience.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el estrés crónico es un problema importante que afecta a la sociedad. Este tipo de estrés es común en ciertas profesiones que implican una interacción directa con personas y se caracteriza por el agotamiento físico o emocional, con efectos que suelen resultar en un aumento del absentismo o incluso en la renuncia al trabajo (Peña et al., 2018) siendo el caso de los profesionales de salud que son un grupo con alta prevalencia, debido a los factores de riesgo psicosociales a los que están expuestos como es la alta carga laboral, horarios extensos y rotativos, alta demanda de pacientes, presión laboral entre otros (García et al., 2018), de forma que, si esta persiste largo tiempo, tendrá consecuencias nocivas que se verán reflejadas en forma de enfermedad o manifestación clínica psicológica (Ramírez et al., 2019).

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2019) ha reconocido al estrés laboral crónico como un riesgo laboral que, a partir del 1 de enero del 2022, se lo incluyó en la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud (CIE-11) como una complicación relacionada con el empleo o el desempleo. El término burnout o estrés laboral crónico se utiliza desde hace más de 50 años; este anglicismo que puede traducirse como “quemarse en el trabajo” apareció por primera vez en 1961 y, en 1974, siendo Freudenberger el primer teórico que lo acuña para describir a las personas que sufrían desmotivación por el trabajo hasta llegar al agotamiento (Carlin y Garcés, 2013).

En cuanto a la prevalencia de burnout en el ámbito territorial de Ecuador, se puede mencionar el estudio llevado a cabo por Ramírez (2017), cuyo objetivo fue determinar la cantidad de casos del síndrome y sus dimensiones, así como también los factores asociados, los resultados mostraron una prevalencia del 4.2 % de burnout, y en cuanto a las dimensiones, se encontró una prevalencia del 26.5 % de agotamiento emocional, 25.9 % de despersonalización y 42.2 % de baja realización personal. La investigación concluyó que los profesionales con mayor riesgo de sufrir estrés laboral crónico son aquellos que tienen más de 12 años de experiencia, trabajan jornadas extensas de más de 8 horas diarias y atienden a más de 18 pacientes al día;

cabe recalcar que este síndrome es un paso intermedio entre el estrés y las consecuencias, de forma que, si no es tratado y permanece largo tiempo, tendrá efectos perjudiciales que se verán reflejados en forma de enfermedad, estados críticos de ansiedad, depresión, alteraciones conductuales y síntomas somáticos. Por tal razón, es importante que, como medida preventiva, las diferentes instituciones implementen programas enfocados en desarrollar la resiliencia, para mejorar la capacidad de respuesta del personal sanitario durante situaciones estresantes (Ramírez y Ontaneda, 2019). A lo largo del tiempo han sido muchas las enfermedades a nivel físico, cognitivo y emocional que pueden presentarse en una persona, las mismas pueden llegar a tener consecuencias graves logrando afectar el entorno en el que se desenvuelve un individuo, es por ello que, para tratar de contrarrestar un poco estas consecuencias, en el ser humano existe un mecanismo de defensa denominado resiliencia, que de acuerdo a la postura de Rodríguez y Ortunio, (2019) se menciona que esta variable está vinculada con la capacidad para construir conductas vitales positivas, considerándola como un factor de protección de la salud, que engloba la adaptación favorables dentro de un contexto, permitiendo al profesional entender cómo y por qué algunas personas resisten y se benefician de experiencias extremadamente adversas (Caro y Rodríguez, 2018).

Cabe destacar que una persona que posee resiliencia es capaz de adaptarse a diversas situaciones desfavorables que se presentan en su entorno, demostrando creatividad al ser capaz de concebir distintas alternativas ante los problemas. Además, es una persona que confía en sí misma, conociendo efectivamente sus fortalezas. Por último, se presenta como una persona realista con objetivos y metas apropiados y alcanzables. En función de estas características, se puede afirmar que las personas resilientes son capaces de hacer frente a sus problemas, evitando que los mismos afecten su vida personal, familiar, social y laboral (Brooks y Golstein, 2010; Lara et al., 2001; Munist et al., 1998). En consecuencia, en los últimos años varios autores han estudiado la relación que tiene esta variable con respecto al estrés laboral crónico, siendo el caso de Cerezo et al., (2017) quien establece que un factor

que juega un papel importante en la resiliencia es el engagement, el desarrollo del mismo contribuye a que el profesional, logre transformar todos los aspectos negativos de su entorno laboral en positivos y así sacar provecho de los mismos.

De forma paralela Wang et al., (2020) realizó un estudio con 479 médicos y encontró una prevalencia del 38,2 % de burnout, con dimensiones de 36,4 % de agotamiento emocional alto, 15,1 % de despersonalización alta y 7,9 % de logro personal bajo. La puntuación media de resiliencia fue de 74, indicando que el personal con una edad promedio de 60 años tiene mejor resiliencia en comparación con aquellos ≤ 40 . El estudio concluyó que uno de cada tres médicos tenía un alto grado de estrés laboral crónico, por lo tanto, la prevención debería centrarse en fortalecer las habilidades de resiliencia a nivel individual a través de intervenciones sistemáticas en todos los niveles organizacionales. En resumen, se puede concluir que la resiliencia generalmente se considera una variable protectora o moduladora contra las diferentes consecuencias del de estrés laboral crónico, ya que un mejor nivel de resiliencia ayuda a mantener un equilibrio entre los factores estresantes, el desempeño laboral y la calidad de vida.

METODO

Diseño: Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo, trasversal y correlacional dado que se realizó en un único momento.

Participantes: La población para realizar el presente estudio fueron cuidadores formales, que prestaban sus servicios de salud en el área de medicina, enfermería o auxiliar de enfermería y que se encontraban laborando bajo relación de dependencia o como adscrito a una institución pública o privada, con un año mínimo de experiencia.

La muestra de estudio fue de accesibilidad y no probabilística, comprendida por 359 participantes que cumplieron los criterios de inclusión. En cuanto a las características más sobresalientes, el 15.9 % eran del sexo masculino y un 84.1 % del sexo femenino, con una media de 35.5 años, aproximadamente, y una media de 1.4 respecto al número de hijos e hijas. En relación con el tipo de profesión, se trabajó con un 43.7 % de auxiliares de enfermería, un 45.4 % de licenciados y

licenciadas en enfermería y un 10.9 % de médicos y médicas.

Instrumentos.

Para la realización de este estudio se utilizó el Inventario del estrés laboral crónico, su autor corresponde a Maslach y Jackson [MBI] (1986); versión española Seisdedos (1997) y se trata de un reactivo que está diseñado para valorar el síndrome de *burnout* en sus tres aspectos fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal. Este instrumento esta conformado por 22 ítems y utiliza una escala de Likert, que van de 0 a 6. La puntuación de 0 indica que el suceso nunca ocurre, mientras que 6 indica que ocurre todos los días. Las puntuaciones intermedias reflejan la frecuencia de aparición entre los dos extremos.

En cuanto a confiabilidad y validez Calderón-De la Cruz y Merino-Soto, (2020) manifestaron una alta confiabilidad mediante alfa de Cronbach $\alpha = 0.845$ y coeficiente omega $\omega = 0.918$ y una validez de la estructura interna; evaluada a través del análisis factorial exploratorio y confirmatorio demostrando una estructura interna de tres factores con reducción de tres ítems.

Como segundo instrumento se utilizó, el Bief resilience scale (BRS), Smith et al., (2008); versión española de Rodríguez-Rey et al., (2016), es una escala que consta de 6 ítems dirigidos a evaluar el grado resiliencia o capacidad de las personas de adaptarse al estrés y situaciones adversas, utiliza una escala tipo Likert, en donde 1 corresponde a muy en desacuerdo a 5 muy de acuerdo, tiene una puntuación máxima es de 30 puntos, que a mayor puntuación mayor resiliencia, finalmente es importante mencionar que la fiabilidad o consistencia interna (alfa de Cronbach) para nuestro estudio es de 0.54. Por último, se utilizó el Cuestionario Sociodemográfico, mismo que tuvo como finalidad recolectar datos personales y laborales como: sexo, edad, número de hijos y años de experiencia que serán de utilidad en este estudio.

Procedimiento: Desde la Dirección de la Universidad Técnica Particular de Loja, se realizó una invitación a los cuidadores formales de instituciones públicas y privadas que se encargaban de prestar

servicios de atención en centros de salud y centros gerontológicos en de las provincias Pichincha, Azuay, Guayas, Loja y Esmeraldas para participar del estudio. Posterior a esta selección se procedió con aplicación la batería de instrumentos a los participantes. Finalmente los datos recolectados fueron procesados a través del SPSS y con los criterios de inclusión y exclusión se realizó el tratamiento de los mismos.

dieron su consentimiento informado. La participación fue voluntaria y gratuita, sin ningún incentivo económico o de otro tipo. El estudio se llevó a cabo en conformidad con la última revisión de la Declaración de Helsinki.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la información procesada previamente con la muestra de estudio.

Consideraciones éticas: Todos los participantes

Tabla 1. Descriptivos de las dimensiones de burnout

	M	DT	Max.	Min.
Agotamiento emocional	16.25	9.94	53	0
Despersonalización	5.24	5.20	24	0
Baja realización personal	34.96	10.24	48	0

Nota: Inventario del estrés laboral crónico de Maslach (MBI)

Con respecto a los resultados de las dimensiones de burnout, se encontró que el agotamiento emocional mantiene una \bar{x} = 16.25; σ de 9.94, mientras que en despersonalización una \bar{x} = 5.24; σ de 5.24 y finalmente

para baja realización personal una \bar{x} = 34.96; σ de 10.24 destacándose como la puntuación más alta entre las tres variables.

Tabla 2. Descriptivos de la escala de resiliencia

	M	DT	Max.	Min.
Resiliencia (BRS)	18.33	3.61	30	6

Nota: Bief Resilience Scale (BRS).

Referente a la resiliencia, se indica que la media en los cuidadores formales fue del 18.33, con una desviación

estándar del 3.61.

Tabla 3. Correlaciones entre dimensiones del estrés laboral crónico y la resiliencia

	Agotamiento emocional			Despersonalización			Realización personal			Burnout		
	r	p	n	R	p	N	R	p	n	r	P	n
Resiliencia	.092	.081	359	-.173**	.001	359	-.069	.190	359	.070	.189	359

Nota: Bief Resilience Scale (BRS); Inventario del estrés laboral crónico de Maslach (MBI).

De acuerdo al análisis de la tabla 3, se puede indicar que en lo que respecta al agotamiento emocional y la resiliencia, no se evidenció una relación significativa r (359) = .092 p .081, en cuanto a despersonalización y resiliencia se encontró una relación significativa negativa r (359) = -.173 p .001, por otro lado referente a realización personal con resiliencia no se evidenció una correlación relación significativa r (359) = -.069 p .190, finalmente entre burnout y resiliencia no se encontró

una relación significativa r (359) = .070.

DISCUSIÓN

En la actualidad el estudio del síndrome de burnout en médicos, enfermeras y auxiliares de enfermería es indispensable, debido a que posibilita realizar una amplia búsqueda de alternativas, que permitan mitigar el desarrollo o aparición de este síndrome, de tal manera que se pueda mejorar la calidad de vida de

estos profesionales, por tal razón el presente estudio tuvo como objetivo examinar la relación entre el burnout y la variable moduladora resiliencia en cuidadores formales.

Con base en lo anterior y después de haber analizado los datos obtenidos se logró evidenciar a través de los resultados, que en cuanto las dimensiones de burnout, el agotamiento emocional mantuvo una media de 16.25 valores que se asemejan con los de los estudios de autores como (Arias y Muñoz, 2016; Di Trani et al., 2021; Leskovic et al., 2020; Nowacka et al., 2018; Wang et al., 2020), en los que se obtuvieron medias equivalentes entre 17.20 y 24.8, a diferencia que la despersonalización obtuvo una media de 5.24 puntuación que se corrobora con los trabajos elaborados por (Elhadi et al., 2020; Muñoz et al., 2017 y Xu et al., 2020), con medias que oscilan entre 4.12 y 8.5 y finalmente la baja realización personal que es la variable con mayor afectación en los cuidadores formales, respecto al estrés laboral crónico, obtuvo una media de 34.96 que se puede constatar con la de los estudios (Di Trani et al., 2021; Di Giuseppe et al., 2021; Muñoz et al., 2017; Ortega et al., 2019) que encontraron una media que oscila entre 33.1 al 37.78 y ponen de manifiesto que la desmotivación de los trabajadores propicia una mayor vulnerabilidad para desarrollar síndrome de burnout o estrés laboral crónico.

Por otro lado, la resiliencia mantuvo una media de 18.33, lo que significó que los profesionales sanitarios presentaron un nivel que se encuentra de la media en cuanto a esta variable, que, aunque indique cierta capacidad para recuperarse y adaptarse a los desafíos de la vida, esta capacidad puede no ser tan fuerte, los resultados encontrados en el presente estudio se pueden corroborar con los puntajes encontrados los trabajos de (Georges et al., 2022; Rivas et al., 2021 y Zou et al., 2016) con una puntuación de 26.03 hasta 27.64 los mismos que establecen que esta variable, no solo es importante para mejorar la salud mental del personal de salud, sino también para amortiguar y minimizar las consecuencias negativas del burnout.

A su vez, Costales et al., (2020) llevó a cabo un estudio con 119 residentes, en el cual se encontró una prevalencia del síndrome de burnout del 10.9 % y una

tendencia del 37 % a padecer el síndrome, en donde la mayoría de los participantes presentaron una mediana resiliencia, dado que indican que no existe un buen nivel de adaptación al entorno por la presión laboral, cabe destacar que de acuerdo con el planteamiento de Da Silva-Rodríguez, (2019) se establece que una de las características principales de ser cuidador formal es ser empático, poniendo en práctica de manera efectiva las estrategias de afrontamiento, indispensables para mantener el control referente a cuidado, dado que el ser cuidador formal puede implicar volverse una persona que, al final de su jornada laboral, regrese a su hogar totalmente agotado, sin lograr desconectarse de los acontecimientos que ha vivido a lo largo del día, por lo tanto, es importante que se la fortalezca la resiliencia con el fin de generar niveles elevados de tal manera que no sea un factor de riesgo, sino de protección (Santos et al., 2019).

En cuanto a la correlación se evidenció una relación significativa negativa, entre despersonalización y resiliencia, lo que coincide con los estudios de (Safiye et al., 2022; Viera et al., 2022; Zahednezhad et al., 2021) que hacen referencia a sin duda existe una afectación en este tipo de cuidadores dado que existen diferentes características que están asociadas a la sobrecarga, siendo una de ellas el grado de dependencia para realizar actividades cotidianas con respecto a cuidado, por lo que presentan cierta desconexión hacia su trabajo (Torres et al., 2018) y por esta razón resultaría fundamental que se fortalezca la resiliencia ya que implica el desarrollo de habilidades personales y otras oportunidades para mantener un buen estado de ánimo después de circunstancias estresantes, sensatez y juicio correcto, en donde los hallazgos de estas investigaciones permiten indicar que una buena resiliencia en los trabajadores de la salud debería incluir conocimientos y habilidades que los protegen de experimentar sobrecarga emocional y agotamiento en el trabajo, envolviendo diferentes experiencias de frustración y estrés al trabajar con pacientes (Ferreira et al., 2021).

Finalmente, es importante destacar que esta investigación aporta al análisis de la relación entre estrés laboral crónico y resiliencia en profesionales de la salud, no obstante, se debe recalcar que a pesar

de ciertas limitaciones que existieron en la búsqueda de información referente prevalencias de resiliencia, los resultados encontrados permitirán abrir una vía pertinente para futuras investigaciones con una muestra más amplia.

CONCLUSIONES

En relación a los resultados obtenidos, se concluye que los profesionales de la salud son una población prevalente a padecer estrés laboral crónico dado que, están expuestos a constantes factores de riesgo, como altas cargas laborales, horarios extendidos, alta demanda de pacientes, entre otros, que puede llevar al agotamiento emocional, por esta razón, es necesario que las instituciones de salud implementen estrategias efectivas para prevenir este tipo de estrés entre sus profesionales, las mismas pueden incluir programas de apoyo emocional y psicológico, capacitación en técnicas de afrontamiento y gestión del estrés, además de la promoción de un ambiente laboral positivo y saludable, con el fin de mejorar los niveles de resiliencia.

Con respecto a los niveles de resiliencia de los cuidadores formales, se encontró que mantienen una media de 18.33, por lo tanto, se concluye que, aunque estos profesionales tengan niveles de resiliencia por encima de la media, evidenciando un déficit en cuanto a la capacidad para recuperarse de los desafíos y situaciones estresantes que enfrentan en su trabajo diario, por lo tanto es importante que se preste atención al bienestar de los trabajadores de la salud y se brinde el apoyo necesario para mejorar su capacidad de resiliencia.

En cuanto a la relación se encontró una correlación negativa entre despersonalización y resiliencia, donde la despersonalización y la falta de resiliencia están relacionadas y pueden contribuir a la insatisfacción laboral y al agotamiento en los trabajadores de la salud, razón por la cual, es importante que las organizaciones de salud fomenten un ambiente de trabajo saludable para apoyar a los trabajadores de la salud en el desarrollo de habilidades de resiliencia y empatía, que permita mejorar el nivel de satisfacción por la vida. Finalmente, es importante acotar que este trabajo favorece para futuras líneas de investigación, dado que el estudio de las variables moduladoras como la

resiliencia, resulta beneficioso para la prevención del estrés laboral crónico en los cuidadores formales.

Referencias/Bibliografía.

- Arias, W., y Muñoz, A. (2016). Síndrome de burnout en personal de enfermería de Arequipa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42, 559-575. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=68264>
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2010). *El poder de la Resiliencia*. Barcelona, Ed. Paidós Ibérica.
- Calderón-De la Cruz G., y Merino-Soto C. (2020). Analysis of the internal structure of the Maslach Burnout Inventory (Human Service Survey) in peruvian Physicians. *Rev Cienc Salud*. 18(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.9275>
- Carlin, M., Garcés, E. (2013). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, 26 (1), 169-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713758020>
- Caro, P., y Rodríguez, B. (2018). Potencialidades de la resiliencia para los profesionales de Enfermería. *Index de Enfermería*, 27(2), 42-46. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962018000100009
- Cerezo, J., Bernabé, M., Lisbona, A., y Palací, F. (2017). La socialización de los profesionales sanitarios y el papel de la resiliencia en el desarrollo de conductas de bienestar en el trabajo. *Revista de Calidad Asistencial*, 32, 27-32. <https://doi.org/10.1016/j.cali.2016.06.004>
- Costales, L., Carrión, F., Gea, E., Montero, M. (2020). La resiliencia relacionada con el desarrollo del síndrome de burnout en residentes posgradistas de pediatría. Polo del 71 Conocimiento. *Revista científico – profesional*. 5 (2), 105-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7435301>
- Da Silva Rodríguez, C. (2019). Ser cuidador: estrategias para el cuidado del adulto mayor. *El Manual Moderno*. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaupl/131268?page=22>
- Di Giuseppe, M., Nepa, G., Prout, T., Albertini, F., Marcelli, S., Orrù, G., y Conversano, C. (2021). Stress, Burnout, and Resilience among Healthcare Workers during the COVID-19 Emergency: The Role

- of Defense Mechanisms. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 52-58. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105258>
- Di Trani, M., Mariani, R., Ferri, R., De Berardinis, D., y Frigo, M. (2021). From Resilience to Burnout in Healthcare Workers During the COVID-19 Emergency: The Role of the Ability to Tolerate Uncertainty. *Front. Psychol.* 12, (646435), 1-10 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646435>
- Elhadi, M., Msherghi, A., Elgzairi, M., Alhashimi, A., Bouhuwaish, A., Biala, M., Abuelmeda, S., Khel, S., Khaled, A., Alsoufi, A., Elmabrouk, A., Alshiteewi, F., Hamed, T., Alhadi, B., Alhaddad, S., Elhadi, A., y Zaid, A. (2020) Burnout Syndrome Among Hospital Healthcare Workers During the COVID-19 Pandemic and Civil War: A Cross-Sectional Study. *Front. Psychiatry*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579563>
- Ferreira, P. y Gomes, S. (2021) The Role of Resilience in Reducing Burnout: A Study with Healthcare Workers during the COVID-19 Pandemic. *Soc. Sci.* 10 (9), 2-17 <https://doi.org/10.3390/socsci10090317>
- García, C. C., Rísquez, I. R., Fernández, L. E., y Roche, E. M. (2018). Factores de estrés laboral en el personal de enfermería hospitalario del equipo volante según el modelo de demanda-control-apoyo. *Enfermería Global*, 17(2), 304-324. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.277251>.
- Georges, M., Roberts, L., Johnston, T., Nick, J., y Dehom, S. (2022). Burnout, autoeficacia y resiliencia en enfermeras haitianas: un estudio transversal. *Revista de Enfermería Holística*. 40(4), 310-325. <https://dx.doi.org/08980101211065600>
- Leskovic, L., Erjavec, K., Leskovic, R., y Vukovič, G. (2020). Burnout and job satisfaction of healthcare workers in Slovenian nursing homes in rural areas during the COVID-19 pandemic. *Ann Agric Environ Med*, 27(4), 664-671. <https://doi.org/10.26444/aaem/128236>
- Maslach, C., y Jackson, S. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory, Manual Research Edition*. Palo Alto.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenko, Suárez, N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Kellogg
- Muñoz, J., Martínez, N., Lázaro, M., Carranza, A., y Martínez, M. (2017). Análisis de impacto de la crisis económica sobre el síndrome de Burnout y resiliencia en el personal de enfermería. *Enfermería Global*, 16(46), 315-335. <https://doi.org/10.6018/eglobal.16.2.239681>
- Nowacka, A., Piskorz, A., Wolfshaut-Wolak, R., Piątek, J., y Gniadek, A. (2018). Factores sociodemográficos y ocupacionales seleccionados del síndrome de agotamiento en enfermeras empleadas en instalaciones médicas en małopolska: resultados preliminares. *En t. J. Environ. Res. Salud Pública*, 15 (10), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102083>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Conexos (CIE-11). <https://www.who.int/classifications/icd/en/>
- Ortega-Campos, E., Cañadas-De la Fuente, G., Albendín-García, L., Gómez-Urquiza, J., Monsalve-Reyes, C., y de la Fuente-Solana, E. (2019). Estudio multicéntrico de variables psicológicas y prevalencia de Burnout en enfermeras de atención primaria de salud. *Revista internacional de investigación ambiental y salud pública*, 16 (18), 32-42. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183242>
- Peña, J., Raso, P., y Ferrero, B. (2018). *El síndrome de burnout en los docentes*. Pirámide.
- Ramírez, M., y Ontaneda, M., (2019). Prevalencia del síndrome de burnout y su relación con el afrontamiento en profesionales de la salud de la zona 7. *European Journal of Health Research*, 5, 75. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v5i2.175>.
- Ramírez, M. (2017). Prevalencia del síndrome de burnout y la asociación con variables sociodemográficas y laborales en una provincia de Ecuador. *Revista INFAD de Psicología*, 1(4).1053. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1053>
- Ramírez, M., Ontaneda, M., y Vivanco, M. (2019). Relación entre Síndrome de Burnout y la salud en enfermeras. Ciudad Quito. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(4). <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/326>
- Rivas, N., López, M., Castro, M., Luis-Vian, S., Fernández-Castro, M., Cao, M., García, S., Velasco-Gonzalez, V., Jiménez, J. (2021). Analysis of Burnout Syndrome and Resilience in Nurses throughout the COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. *Int.*

- J. Environ. Res. Public Health.* 2, (18), 1-8
<https://doi.org/10.3390/ijerph181910470>
- Rodríguez, A., y Ortunio, M. (2019). Resiliencia en trabajadores de la salud de una unidad de cuidados intensivos pediátricos. *Revista Venezolana De Salud Pública*, 7(1), 27- 33 <https://revistas.ucla.edu.ve/index.php/rvsp/article/view/2182>
- Rodríguez-Rey, R., Alonso-Tapia, J., & Hernansaiz-Garrido, H. (2016). Reliability and Validity of the Brief Resilience Scale (BRS) Spanish Version. *Psychological Assessment*, 28(5), 101-110. <http://doi.org/10.1037/pas0000191>
- Safiye, T., Vukčević, B., Gutić, M., Milidrag, A., Dubljanin, D., Dubljanin, J., y Radmanović, B. (2022). Resilience, Mentalizing and Burnout Syndrome among Healthcare Workers during the COVID-19 Pandemic in Serbia. *Int. J. Environ. Res. Public Health.* 19 (11), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116577>
- Smith B., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher P, Bernard J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *Int J Behav Med.* 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Santos-Pascual, S., Arévalo-Manso, J., Río-Maroto, N., Cantón-Álvarez, B., San José -Sánchez, E., Cuéllar -Lázaro, M. (2019). Resiliencia, compromiso laboral y agotamiento profesional en personal de Enfermería. *Metas de Enfermería.* 22(5), 5-12. <https://doi.org/10.35667/MetasEnf.2019.22.1003081428>
- Torres-Avendaño, B., Agudelo-Cifuentes, M., Pulgarin-Torres, M., Berbesi-Fernández, D. (2018). Factores asociados a la sobrecarga en el cuidador primario. *Universidad y Salud*, 20(3), 261-269. <http://dx.doi.org/10.22267/rus.182003.130>
- Wang, J., Wang, W., Laureys E., y Di, H. (2020). Burnout syndrome in healthcare professionals who care for patients with prolonged disorders of consciousness: across-sectional survey. *BMC Health Services Research*, 20 (841), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12913-020-05694-5>
- Xu, W. , Pan, Z. , Li, Z. , Lu, S. , y Zhang, L. (2020). Agotamiento laboral entre los trabajadores de la atención primaria de la salud en las zonas rurales de China: un análisis multinivel. En t. *J. Environ. Res. Salud pública*, 17 (3), 1- 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030727>
- Zahednezhad, H., Zareiyan, A., y Zargar Balaye Jame, S. (2021) Relationship between quality of work-life, resilience and burnout among nursing professionals during COVID-19 pandemic in Iran: A cross-sectional study. *Belitung Nursing Journal.* 7(6), 508-515. <https://doi.org/10.33546/bnj.1702>
- Zou, G., Shen, X., Tian, X., Liu, C., Li, G., Kong, L. y Li, P. (2016). Correlaciones de angustia psicológica, agotamiento y resiliencia entre enfermeras chinas. *Salud industrial.* 54 (5), 389-395. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2015-0103>

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y SU RELACIÓN CON LA ANSIEDAD ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE ORELLANA

Blanca Elizabeth Sarango-Chillo¹, Catherine Nathaly Shugulí Zambrano²

(Recibido en abril del 2023, aceptado en mayo del 2023)

¹Licenciada en Psicología, Universidad Tecnológica Indoamérica, Sede Ambato, Ecuador. Maestrante en Psicología Clínica con Mención en Psicoterapia Infantil y de Adolescentes en Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato, Ecuador. Psicorehabilitadora de la Asociación de Personas con Discapacidad Física del Cantón Joya de los Sachas, Orellana, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6007-0508>. ²Psicóloga Clínica, Universidad Nacional de Chimborazo. Magister en Psicología Clínica en la Universidad de Guayaquil. Docente Titular y Coordinadora de Maestría en Psicología Clínica Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7640-7577>

besrango@pucesa.edu.ec; cshuguli@pucesa.edu.ec

Resumen: La procrastinación académica se volvió un problema frecuente a raíz de la pandemia por COVID-19. Este patrón conductual, que puede afectar negativamente el desempeño académico y la percepción de bienestar subjetivo de los adolescentes, no ha sido estudiado a profundidad en el contexto latinoamericano. El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar en estudiantes de una unidad educativa de la provincia de Orellana en Ecuador. Se utilizó la metodología cuantitativa con diseño no experimental de corte transversal y alcance correlacional para estudiar una muestra de 210 estudiantes de Bachillerato General Unificado, con una media de edad de $M = 15,93$ años. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes presentan niveles bajos de Procrastinación Académica y moderados de Ansiedad Escolar, existiendo una correlación leve pero significativa ($r = 0.208$; $p = 0.002$) entre las dos variables. Estos hallazgos son relevantes para entender mejor la procrastinación académica y sus implicaciones en la región y se espera que motive futuros estudios en el Ecuador. Además, pueden ser útiles para diseñar estrategias y programas dirigidos a reducir la procrastinación y la ansiedad escolar en esta población estudiantil.

Palabras clave: Ansiedad escolar, Ecuador, estudiantes, Orellana, procrastinación académica.

ACADEMIC PROCRASTINATION AND ITS RELATIONSHIP WITH SCHOOL ANXIETY IN HIGH SCHOOL STUDENTS FROM ORELLANA

Abstract: Academic procrastination has become a frequent problem in the wake of the COVID-19 pandemic. This behavioral pattern, which can negatively affect academic performance and adolescents' subjective well-being perception, has not been thoroughly studied in the Latin American context. The aim of this study was to analyze the relationship between academic procrastination and school anxiety in students from an educational unit in the province of Orellana, Ecuador. The quantitative methodology with a non-experimental cross-sectional design and correlational scope was used to study a sample of 210 students from the General Unified Baccalaureate, with a mean age of $M = 15.93$ years. The results indicate that students present low levels of Academic Procrastination and moderate levels of School Anxiety, with a significant but mild correlation ($r = 0.208$; $p = 0.002$) between the two variables. These findings are relevant to better understand academic procrastination and its implications in the region, and it is expected to encourage future studies in Ecuador. Additionally, they can be useful in designing strategies and programs aimed at reducing academic procrastination and school anxiety in this student population.

Keyword: Academic procrastination, Ecuador, Orellana, school anxiety, students.

INTRODUCCIÓN

La procrastinación académica (PA) se define como un patrón de conductas que desarrollan ciertos individuos y que provoca el retraso o dilatación del inicio o final de tareas asignadas por otras personas o sí mismo (Quant y Sánchez, 2012). Esta entidad psicológica en los adolescentes implica afectación en la toma de decisiones y resolución de conflictos en diferentes contextos (Chan, 2011) y genera problemas académicos (Pychyl et al., 2002) debido a que en esta etapa se presentan las necesidades de adaptarse a los cambios y la búsqueda de experiencias estimulantes (Rodríguez, 2022) quedando el rendimiento académico relegado a un lugar secundario en importancia.

La PA se volvió más frecuente durante el confinamiento por el COVID-19 ocasionado en los adolescentes reacciones psicológicas en el cumplimiento de sus responsabilidades escolares (Córdova et al., 2022). Sin embargo, es pertinente considerar que este fenómeno descrito es un estado de transición que se inicia en la adolescencia y se consolida en la edad adulta afectando su desempeño escolar, y a largo plazo sus actividades laborales (Álvarez, 2010).

Adicionalmente, Pardo et al., (2014), señalan que, en la adolescencia se mantienen las conductas de procrastinación que se manifiestan en varias esferas de la vida de un ser humano como en el ámbito familiar, laboral y en actividades académicas. A este último tipo se conoce como procrastinación académica, que según Rothblum et al. (1986), consiste en una dilación irracional de tareas escolares hasta el punto de experimentar una cantidad significativa de ansiedad. La PA dificulta y perjudica el éxito académico y el bienestar psicológico debido a que los estudiantes, por lo general, sustituyen las tareas académicas por otras actividades gratificantes como dormir, jugar, ver televisión, entre otros. (Marquina et al., 2018) lo que conduce una inadecuada percepción de satisfacción con la vida (Estrada y Mamani, 2020) y con un pobre acceso al mercado laboral (Rosales-Jaramillo et al., 2017).

En cuanto a la ansiedad, etimológicamente proviene

del vocablo latín *anxietas*, y ha sido definida como un estado de fatiga y malestar, acompañado de signos físicos como dificultad para respirar y presión sobre la región precordial (Sarudiansky, 2013), promueve la aparición de aprehensión difusa, tensión, confusión, pensamientos de inferioridad y percepción de pérdida de autocontrol (Cardona-Arias et al., 2015). Cuando este malestar coincide con el ingreso a la escuela, se presenta la ansiedad escolar, la cual consiste en la extrema dificultad para asistir o permanecer en la institución educativa de manera regular, como resultado de temores excesivos e irracionales relacionados con diversos factores escolares (García-Fernández et al., 2013).

La ansiedad escolar (AE) se define como un constructo amplio que abarca un patrón de respuestas cognitivas, motoras y fisiológicas, causadas por situaciones escolares estresantes (es decir, fracaso académico, castigo, agresión, evaluación social y evaluación académica) que los estudiantes perciben como peligroso o amenazante. (Vicent et al., 2019). Es importante indicar que la AE afecta las esferas del desarrollo social y cognitivo de los adolescentes (Delgado et al., 2019) y en las funciones ejecutivas como la concentración, memoria y organización de ideas que afectan en la calidad de vida y el rendimiento académico (Rosario et al., 2021).

Debido a que la procrastinación académica y la ansiedad escolar son variables que afectan a varias esferas de la vida de una persona, varios investigadores han estudiado estas dos variables para conocer a profundidad el fenómeno. Por ejemplo, un estudio realizado en la India con estudiantes de la carrera de odontología, encontró que los estudiantes que procrastinan con mayor frecuencia poseen una autoestima relativamente más baja (Babu et al., 2019). Otro estudio con una población similar de Malasia, reveló que un alto nivel de procrastinación puede perjudicar la autoeficacia para el trabajo con pacientes (Uma et al., 2020). En la misma línea, un estudio realizado en España, con estudiantes universitarios, reportó que los estudiantes que presentan niveles altos de procrastinación académica, tienen mayor angustia psicológica debido a la inflexibilidad cognitiva que

presentaban (Eisenbeck et al., 2019). Del mismo modo, un estudio realizado en estudiantes de Psicología de Barcelona demostró que los alumnos con trastornos emocionales posponen sus tareas académicas y tienen más probabilidad de manifestar conductas suicidas, ya que tienen bajos niveles de regulación emocional (Gómez-Romero et al., 2020).

Por otra parte, una investigación en India con estudiantes de secundaria, encontró niveles similares de PA en hombres y mujeres, excepto en los exámenes donde los hombres tienden a procrastinar más que las mujeres (Kaur y Rani, 2019). No obstante, elementos como la adolescencia y la crianza de los hijos en un ambiente de poca disciplina y regulación incrementan el riesgo de PA más en hombres que en mujeres (Balkis y Durú, 2017). Los padres al parecer tienen un rol importante para ayudar a sus hijos a sentirse lo suficientemente eficaces para administrar su tiempo y evitar posponer sus tareas académicas (Won y Yú, 2018), pues existe evidencia que sugiere que la alienación parental se relaciona positivamente con la procrastinación académica en los adolescentes (Chen, 2017).

En cuanto a la Ansiedad Escolar, Gómez-Nuñez et al., (2017) tras analizar a una muestra de estudiantes españoles de educación primaria, hallaron que la prevalencia de ansiedad aumenta aproximadamente desde los 11 a 12 años, coincidiendo con el incremento de las exigencias académicas en los grados superiores. Asimismo, otro estudio realizado en estudiantes adolescentes de Murcia, España, encontró que las alumnas tienen un nivel más alto de ansiedad escolar que los hombres, diferencia que se manifiesta en todos los tipos de pruebas a las que se puede enfrentar un estudiante (examen oral, exposición en clase, opción múltiple, entre otros.) (Torrano et al., 2020).

Dentro del contexto latinoamericano, es importante señalar que la PA es un campo temático muy estudiado entre investigadores de esta región en los últimos años (Estremadoiro y Schulmeyer, 2021). En México se evidenció que los estudiantes de bachillerato que procrastinan poseen inconvenientes para organizar, planear y asimilar los contenidos

académicos (Gutiérrez et al., 2020). En la misma línea, investigaciones realizadas en estudiantes de Perú han reportado que el 80,9 % aplazan sus tareas y actividades académicas, con mayor frecuencia durante el confinamiento debido al uso desmedido de las redes sociales durante actividades escolares en línea (Yana-Salluca et al., 2022), siendo quienes menos procrastinan aquellos que presentan mayor actividad y exigencia académica (Mejía et al., 2018), mientras que los procrastinadores experimentan más ansiedad durante sus exámenes (Querevalú y Echabaudes, 2020). En cuanto a diferencias por sexo, se ha encontrado que quienes más procrastinan son los hombres (41%) (Gill-Tapia y Botello-Príncipe, 2018), sin embargo, Mamani y Aguilar (2018), no encontró diferencias estadísticamente significativas en aplazamiento de actividades en función del sexo o del lugar de procedencia. En Colombia una investigación realizada en estudiantes universitarios, encontró que la procrastinación académica sólo depende de la edad de los estudiantes (Rodríguez y Clariana, 2017).

Es importante señalar, que en el contexto latinoamericano, la ansiedad escolar como constructo no se ha estudiado a profundidad, destacando la investigación realizada por González y Vera (2018), en el Recinto de San Sebastián, Puerto Rico con estudiantes universitarios extranjeros, quienes encontraron que el nivel de ansiedad es mayor en estudiantes de primer año debido al desconocimiento del proceso de estudiar en Puerto Rico, asimismo la investigación demostró que las mujeres presentan niveles más altos de ansiedad que los hombres.

En Ecuador se ha encontrado evidencia de que los estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos altos y que ayudan en los negocios familiares, procrastinan menos (Cévallos-Bósquez et al., 2021). Además, una investigación realizada en estudiantes universitarios, encontró que la regulación emocional, el rendimiento y el nivel académico son predictores de la procrastinación académica (Moreta-Herrera, Durán-Rodríguez y Villegas-Villacrés, 2018). Con respecto a las diferencias de sexo, Altamirano y Rodríguez (2021), trabajando con una muestra de 82 estudiantes de

Psicología Clínica, encontró que la procrastinación académica tiene mayor prevalencia en mujeres con un 46 % y que las féminas presentan mayor ansiedad que los hombres. Finalmente, una investigación realizada por J. Álvarez et al. (2021), en estudiantes de octavo hasta tercero de bachillerato, sugiere que los estudiantes con alta ansiedad escolar presentan niveles significativos de perfeccionismo.

La revisión de la literatura, previamente mencionada, deja en claro que aún existe mucho campo para estudiar la procrastinación académica y la ansiedad escolar en el contexto latinoamericano, por lo tanto esta investigación tiene como objetivos: 1) Determinar la relación existente entre procrastinación académica y la ansiedad escolar en estudiantes de bachillerato de Orellana; 2) fundamentar teóricamente los aspectos relacionados de la procrastinación académica y la ansiedad escolar en estudiantes; 3) Evaluar los niveles de la procrastinación académica y la ansiedad escolar en estudiantes de bachillerato de Orellana; 4) Realizar un análisis estadístico correlacional entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar en estudiantes de bachillerato de Orellana.

METODOLOGÍA

Diseño

El presente trabajo comprende un estudio de tipo cuantitativo, basado en la recolección de datos numéricos sobre la procrastinación académica y la ansiedad escolar a través de pruebas psicométricas, con diseño no experimental ya que no se manipularon las variables y de corte transversal debido a que los datos se recolectaron en un período único de tiempo entre el 5 al 6 de enero del 2023, con alcance descriptivo y correlacional debido a que se describen las variables y se analiza su posible relación a través de técnicas estadísticas (Hernández et al., 2014).

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 210 estudiantes de Bachillerato General Unificado de una Unidad Educativa Fiscal de la ciudad de Orellana - Ecuador. El 53,3 % de la muestra son hombres (46,7 % mujeres), entre 14 a 18 años de edad, con una media de $M = 15,93$ años y desviación estándar de $DE =$

1.01 años. En cuanto a la autoidentificación étnica, el 74,8 % se autodefinen como mestizos, 11 % como blancos, 8,6 % como indígenas y finalmente, 5,6 % como afroecuatorianos. El 85,7 % proviene de sectores urbanos y el 14,3 % de zonas rurales. En cuanto a la situación socioeconómica, la mayoría de la muestra se encuentra en la clase media (69,5 %), y solo el 2,9 % presenta riesgo socioeconómico al encontrarse en bajas condiciones económicas. El 32,9 % de los estudiantes cursan el primero de bachillerato, el 37,6 % están en segundo de bachillerato y finalmente, un 29,5 % cursa el tercero de bachillerato.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico

Se aplicó un cuestionario sociodemográfico compuesto por 12 preguntas que permiten obtener información sobre edad, sexo, número de hijos, ciudad de procedencia, ciudad de domicilio actual, sector del domicilio, identificación de étnica, curso en el que este matriculado, rendimiento académico y situación socio-económica familiar. La última pregunta contiene tres opciones de respuesta que permiten analizar la situación académica y ocupación del estudiante.

Escala de Procrastinación Académica

Se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) que fue diseñada por Busko (1988), consta de 16 ítems en la versión original al igual que en la versión adaptada al castellano con población peruana (Álvarez, 2010). Este instrumento fue reducido a 12 ítems por Domínguez et al., (2014), y estandarizada al contexto ecuatoriano por Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez (2018). La Escala está conformada por dos dimensiones: la autorregulación académica (nueve ítems) y postergación de actividades (tres ítems), que se responden en una escala de tipo Likert con 5 opciones de respuesta que van de 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre). La interpretación de los resultados es directa; es decir, los puntajes más altos son indicativo de una conducta más elevada de procrastinación (Domínguez et al., 2014). La confiabilidad por consistencia interna medida a través del Omega de McDonald es de 0.83 para la escala global, 0.80 para el factor Autorregulación

académica y 0.79 para el factor Postergación de actividades (Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez, 2018). En esta investigación la escala obtuvo un alfa de Cronbach de 0.83 lo que asegura que el instrumento tiene buena confiabilidad.

Inventario de Ansiedad Escolar

El otro instrumento utilizado fue el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES), desarrollado por García-Fernández et al., (2011) en su versión de 25 ítems y adaptada y validada a la versión española. El IAES es un instrumento que evalúa el nivel de ansiedad escolar en población adolescente, específicamente entre los 12 y 18 años; el instrumento está constituido por 4 dimensiones: a) ansiedad ante el fracaso y castigo escolar; b) ansiedad ante la evaluación social; c) ansiedad ante la agresión; y d) ansiedad ante la evaluación escolar, que se contesta en función de sus respuestas repuestas cognitivas, conductuales y psicofisiológicas en una escala de tipo likert con cinco opciones de respuesta que van de 0 (nunca) a 4 (siempre). Las puntuaciones altas muestran mayor presencia de ansiedad escolar. El instrumento cuenta con un alfa de Cronbach de 0.93, lo que representa una fiabilidad excelente. La validez del constructo fue realizada mediante coeficientes de correlación entre el IAES y el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI), encontrándose correlaciones positivas y estadísticamente significativas (García-Fernández et al., 2011). En este estudio, la confiabilidad por consistencia interna de la escala obtuvo un alfa de Cronbach de 0.90, niveles óptimos para la seguridad de los resultados.

Procedimiento

Para el proceso de evaluación y recolección de datos, se realizó un oficio solicitando la autorización al rector de la unidad educativa. Una vez obtenida la autorización de la unidad educativa, se solicitó la aprobación y firma del consentimiento informado a los representantes legales de los estudiantes. A los estudiantes cuyos padres les permitieron participar en el estudio, se les pidió que firmen un asentimiento informado antes de la evaluación, para seguir el protocolo de ética de investigación con menores

de edad propuesto por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017) y la declaración de Helsinki (AMM, 2013). Posteriormente, junto al inspector general de la unidad educativa se programó los horarios para la evaluación. El día de la evaluación se socializó a los alumnos el proyecto de investigación, los objetivos y el manejo confidencial de los datos que iban a proporcionar, así como la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento. A los estudiantes que accedieron a continuar en la investigación se les explicó las indicaciones generales de los instrumentos. La evaluación se realizó de forma colectiva en el aula de clases de cada grupo de estudiantes y tuvo una duración promedio 20 minutos.

Análisis de datos

Las variables medidas en el estudio fueron ordenadas en una matriz de datos, la cual fue pulida y exportada al software SPSS Statistics en su versión 25 (IBM, 2017) para el análisis correspondiente. Para el análisis descriptivo de las variables procrastinación académica y ansiedad escolar, al ser de naturaleza cuantitativa se utilizaron estadísticos de tendencia central y de dispersión como la media, la mediana, mínimo y máximo y la desviación estándar. Para las variables categóricas obtenidas en el cuestionario sociodemográfico se utilizó estadísticos como la frecuencia y el porcentaje. Posteriormente se realizó una correlación de Spearman entre las variables PA y AE, luego de comprobar el supuesto de normalidad a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov. Finalmente se evaluó la confiabilidad de las pruebas psicométricas utilizadas en la investigación por medio del alfa de Cronbach.

RESULTADOS

El primer bloque analítico incluye un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas medidas en toda la investigación. Se obtuvieron frecuencias y porcentajes para las variables de naturaleza categórica, media aritmética y desviación estándar para las variables cuantitativas. La tabla 1 presenta los resultados de este análisis con la descripción de la muestra.

Tabla 1. Descripción de la Muestra

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Edad	15,93	1,01	14	18
	<i>f</i>		<i>%</i>	
Sexo				
Masculino	112		53,3	
Femenino	98		46,7	
Autoidentificación Étnica				
Mestizo	157		74,8	
Blanco	23		11	
Indígena	18		8,6	
Afroecuatoriano	12		5,6	
Situación Socioeconómica				
Alta	6		2,9	
Media-Alta	52		24,7	
Media	146		69,5	
Baja	6		2,9	
Sector Domiciliar				
Urbano	180		85,7	
Rural	30		14,3	
Curso BGU				
Primero	69		32,9	
Segundo	79		37,6	
Tercero	62		29,5	
Situación Académica				
Estudiando	158		75,2	
Estudia y ayuda en el negocio familiar	44		21	
Estudia y trabaja	8		3,8	

Nota: *M* = Media aritmética; *DE* = Desviación estándar; *Min* = Mínimo; *Max* = Máximo.

En el segundo bloque analítico, para conocer el comportamiento de la variable PA en la muestra, se aplicó la Escala de Procrastinación Académica, donde los resultados sugieren que las personas estudiadas presentan una media de $M = 28,74$ puntos, con una desviación estándar de $DE = 7,09$ puntos ($Min = 13$; $Máx = 50$). Estos datos sugieren que la muestra presenta niveles bajos de procrastinación académica.

En la misma línea, para analizar el comportamiento de la variable ansiedad escolar en la muestra, una vez aplicado el Inventario de Ansiedad Escolar, se encontró que los estudiantes presentan una media de $M = 85,54$ puntos, con una desviación estándar de $DE = 25,51$ ($Min = 11$; $Máx = 145$). Los resultados sugieren que los estudiantes presentan niveles medios de ansiedad escolar. La descripción completa de las variables procrastinación académica y ansiedad escolar pueden verse en la Tabla 2.

Tabla 2. Niveles de Procrastinación Académica y Ansiedad Escolar.

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Med</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>g1</i>	<i>g2</i>	<i>K-S (p-value)</i>
Procrastinación Académica	28,74	7,09	28	13	50	0,23	0,03	0,035
Ansiedad Escolar	85,54	25,51	86	11	145	0,04	-0,14	0,200

Nota: *M* = media aritmética; *DE* = Desviación Estándar; *Med* = Mediana; *Min* = Mínimo; *Max* = Máximo; *g1* = Asimetría; *g2* = Curtosis; *K-S* = Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov.

Previo al análisis correlacional, se analizó el supuesto de normalidad de las variables a través del estadístico Kolmogorov - Smirnov. Con este procedimiento se comprobó que la variable PA tiene una distribución No Normal ($p < 0,05$), mientras que la variable AE tiene distribución Normal ($p > 0,05$), un análisis gráfico de la distribución de las variables se puede observar en la Figura 1. Ante la presencia de una variable con distribución No Normal se decidió utilizar el estadístico no paramétrico rho de Spearman, donde se establece una correlación leve ($r = 0,208$) estadísticamente significativa ($p = 0,002$).

Tabla 3. Correlación entre Procrastinación Académica y Ansiedad Escolar.

<i>Procrastinación Académica</i>	<i>Ansiedad Escolar</i>
Rho de Spearman	0,208**
Sig. Bilateral	0,002

Nota: ** = Correlación significativa al nivel 0,01.

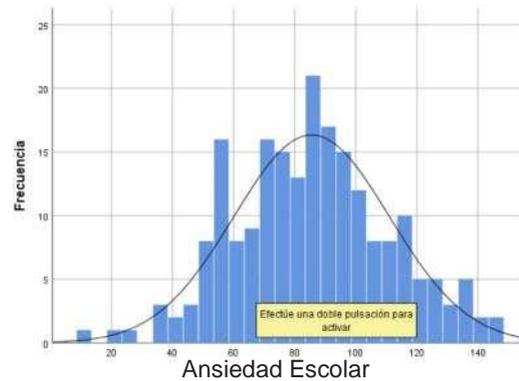
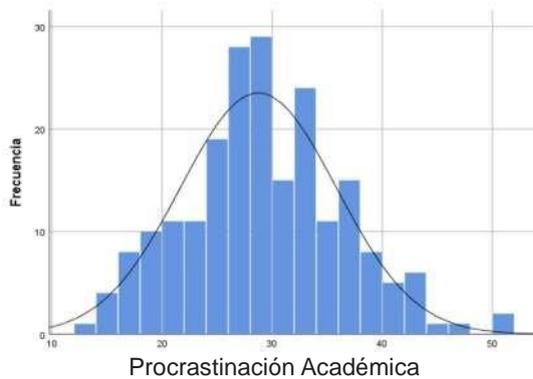


Figura 1. Pruebas gráficas de la normalidad de variables

DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como objetivo determinar la relación existente entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar en estudiantes de bachillerato de Orellana. Los resultados sugieren que en la muestra estudiada la “procrastinación académica” y la “ansiedad escolar” tienen una correlación leve y estadísticamente significativa ($r = 0.208$; $p = 0.002$). Los estudiantes presentan bajos niveles de PA y niveles moderados de AE. En cuanto a la confiabilidad de la EPA, los resultados demuestran niveles aceptables ($\alpha = 0.83$), este nivel de confiabilidad coincide con estudios previos realizados en estudiantes universitarios del Ecuador, donde se obtuvo un $\alpha = 0.83$ (Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez, 2018; Moreta-Herrera, Durán-

Rodríguez y Villegas-Villacrés, 2018) y de Perú, donde se obtuvo un $\alpha = 0,816$ (Domínguez et al., 2014). Por otro lado, la escala de AE, presenta niveles de confiabilidad de $\alpha = 0,90$ considerado como excelente, este resultado coincide con el presentado por García-Fernández et al., (2013), a partir de una evaluación ejecutada con estudiantes peruanos de secundaria y bachillerato en el que se obtuvo un $\alpha = 0,93$.

Los bajos niveles de procrastinación académica encontrados en la muestra son similares con los hallazgos de Cevallos-Bósquez et al., (2021), quienes encontraron que los estudiantes ecuatorianos de educación básica y bachillerato con buenas condiciones económicas y que ayudan en los negocios familiares tienden a procrastinar menos. Esto podría deberse a que las personas provenientes de estratos socioeconómicos altos tienen mayor monitoreo de sus padres y de la misma escuela sobre sus tareas académicas, por lo que poseen el conocimiento sobre que es procrastinar, asimismo los estudiantes que colaboran en negocios familiares podrían desarrollar más independencia y responsabilidad que las personas que no tienen compromisos familiares.

Con respecto a la ansiedad escolar, la muestra analizada presentó niveles medios de AE, estos resultados son similares a los reportados por Querevalú y Echabaudes (2020), quienes encontraron que el 51,8 % de los estudiantes de bachillerato de algunos colegios de la ciudad de Lima presentan niveles moderados de AE antes de rendir los exámenes. Esto podría deberse al temor que representa rendir una evaluación provocado por la excesiva importancia que se les da a las notas en el sistema académico actual, donde los exámenes son un método para conocer los conocimientos, habilidades, logros y destrezas que el estudiante ha adquirido en el aula de clase, existiendo la posibilidad de aprobar o suspender la asignatura que conlleva a continuar al curso siguiente o tener que repetirlo. Por otra parte, un estudio realizado con estudiantes ecuatorianos de ocho centros educativos de la ciudad de Quito entre edades de 12 a 18 años, arrojó resultados que difieren con los obtenidos en la

presente investigación, debido a que reportaron altos niveles de ansiedad escolar al momento de estudiar (Álvarez et al., 2021). Asimismo, no concuerda con el hallazgo de Altamirano y Rodríguez et al. (2021), quienes encontraron bajos niveles de AE en estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato. Estos resultados podrían deberse a que la AE tendría una naturaleza episódica porque se presenta en momentos demandantes de la escuela, lo que invita a repensar en el hecho de si la AE es en realidad un constructo diferente de la Ansiedad normal o solo una expresión contextual de esta última.

Sobre la posible relación entre la PA y AE, los resultados del estudio son similares a los encontrados en la investigación de Mamani y Aguilar (2018), quienes encontraron que la procrastinación académica y la ansiedad estado-rasgo tenían un coeficiente de correlación de 0,068 indicativo de una correlación muy baja ($p = 0,033$). Asimismo, un estudio realizado con 100 universitarios colombianos, obtuvieron una correlación positiva y baja entre las dos variables ($r = 0,239$; $p = 0,024$), (Pardo et al., 2016). Por último, un hallazgo similar se reporta en el estudio de Querevalú y Echabaudes et al., (2020), en el que se evaluó una muestra de 280 estudiantes peruanos con una edad promedio de 14 a 17 años, encontrando una correlación positiva baja de 0,118 ($p = 0,050$). Estas varianzas de la relación entre la PA y la AE podrían explicarse por las diferencias contextuales al momento de evaluar la ansiedad escolar en los estudiantes, por ejemplo, aplicar los test meses antes de los exámenes académicos va a dar como resultados una correlación baja a diferencia de aplicar los test durante la semana de exámenes de grado, donde naturalmente se encontrarán puntajes más altos de ansiedad escolar y probablemente correlaciones altas.

Entre las limitaciones de la presente investigación, es importante mencionar que se trabajó con estudiantes de bachillerato, de una sola unidad educativa de la ciudad de Orellana, por lo que no se puede generar inferencias precisas sobre otros segmentos de la población como estudiantes de otras unidades educativas o de otros cursos de educación básica. Otra limitación del estudio fue el reactivo psicológico

de Ansiedad Escolar (IAES) que no ha sido validado en la población ecuatoriana, pero se decidió realizar una entrevista cognitiva con una población reducida de estudiantes para analizar si tenían dificultades con la comprensión de los ítems. Por último, se puede apreciar cierta limitación importante la escasa literatura científica existente, pues son limitados los estudios en Estados Unidos, Europa y en el contexto local y nacional sobre la problemática planteada.

Por lo tanto, se sugiere que las futuras investigaciones trabajen en la validación de la escala de Ansiedad Escolar (IAES) al contexto ecuatoriano, para conocer las propiedades psicométricas del instrumento cuando se lo aplica a estudiantes nacionales. Una vez validada la escala, será importante estudiar el fenómeno incluyendo unidades educativas de distintas ciudades y provincias del país, para poder conocer la expresión del fenómeno de forma más clara; obteniendo correlaciones más confiables y mayor capacidad predictiva. En segundo lugar, se recomienda realizar investigaciones semejantes con niños, para medir los niveles de procrastinación y ansiedad en esta población, lo que permitirá generar programas de prevención de la procrastinación y evitar el deterioro académico que tiene el niño en su trascurso hacia la adolescencia y el impacto en otras esferas de la vida que esto conlleva.

En tercer lugar, futuros estudios teóricos deberían enfocarse en analizar el constructo teórico de la ansiedad escolar para encontrar evidencia a favor de su existencia diferenciada de la ansiedad tradicional a través del modelo de ecuaciones estructurales (MES). Finalmente, es importante considerar el momento en que se evalúa la ansiedad escolar para obtener datos estadísticos significativos dentro de la investigación, debido a que la AE podría tener una naturaleza episódica y situacional.

CONCLUSIONES

Se concluye que la procrastinación académica es un patrón de conductas que se caracteriza por aplazar las actividades escolares, y dentro de este factor se encuentra y se origina la ansiedad escolar que es provocada por situaciones académicas estresantes. Finalmente, se encontraron bajos niveles de

procrastinación académica en estudiantes que además de sus actividades escolares ayudan en un negocio familiar. Y en relación con la ansiedad escolar los resultados arrojaron que, los estudiantes tienen niveles moderados de ansiedad escolar. Por otro lado, se determinó que existe una correlación leve y estadísticamente significativa entre procrastinación académica y ansiedad escolar.

Para concluir, es interesante mencionar que más de la mitad de participantes se autoidentificaron como blancos, a pesar de que la gran mayoría de los habitantes de Orellana, del Ecuador y de Latinoamérica son mestizos debido a la mezcla de europeos e indígenas en la conquista de la Época Colonial (Galarza et al., 2020). Este dato merece ser estudiado a nivel local y nacional, y su posible relación con problemas de autoconcepto, bullying y racismo.

REFERENCIAS

- Altamirano, C. E., y Rodríguez, M. L. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3), 16-28. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.03>
- Álvarez, J. D., Jimenez, C. E., Cargua, N., Aparicio-Flores, M. P., Fernández-Sogorb, A., y Garcia-Fernandez, J. M. (2021). Relación entre ansiedad escolar y perfeccionismo en una muestra de alumnado ecuatoriano. *Revista ESPACIOS*, 42(7), 49-62. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n07/a21v42n07p04.pdf>
- Álvarez, O. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (13), 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- American Psychological Association [APA]. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct* (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Asociación Médica Mundial [AMM]. (2013). Declaración de Helsinki. 64ª Asamblea General, Fortaleza, Brasil, Octubre. *Principios éticos para las investigaciones médicas en*

- seres humanos. <http://repositorio.mederi.com.co/bitstream/handle/123456789/386/DeclaracionHelsinki-2013-Esp.pdf?sequence=1>
- Ávila-Toscano, J. H., Hoyos, S. L., González, D. P., y Cabrales, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255-268. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113745>
- Babu, P., Chandra, K. M., Vanishree, M. K., & Amritha, N. (2019). Relationship between academic procrastination and self-esteem among dental students in Bengaluru City. *Journal of Indian Association of Public Health Dentistry*, 17(2), 146 - 151. <https://www.jjaphd.org/text.asp?2019/17/2/146/260869>
- Balkis, M., & Durú, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. <https://doi.org/https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis de maestría publicada, University of Guelph]. The atrium https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/bitstream/handle/10214/20169/Busko_DeborahA_MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cardona-Arias, J. A., Perez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J., y Reyes, Á. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 11(1), 79-89. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2015.0001.05>
- Cevállos-Bósquez, E. A., Larzabal-Fernandez, A., Mayorga-Lascano, M. P., y Moreta-Herrera, C. R. (2021). Factores sociodemográficos y educativos asociados a la procrastinación académica en adolescentes ecuatorianos. *Revista de Investigación Psicológica*, (26), 119-130. <https://doi.org/10.53287/hcbg2761op29h>
- Chan, L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor del rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática psicológica*, (7), 53-62. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/807/719>
- Chen, B. B. (2017). Parent-adolescent attachment and procrastination: *The mediating role of self-worth*. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(4), 238-245. <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1342593>
- Córdova, J. A. C., Hidrobo, J. S. S., Hidrobo, J. F. G., Estrella, M. B. C., Rueda, G. A. R., Rosero, X. A. T., Rueda, H. A. CH., Mina, D. M. M., Castro, A. B. C., y Díaz, E. E. C. (2022). Procrastinación académica de adolescentes en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3658-3677. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2490
- Delgado, B., Escortell, R., Martínez-Monteagudo, M. C., y Aparisi, D. (2019). La ansiedad escolar como variable explicativa del ciberacoso en estudiantes españoles de educación primaria. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(2), 239 - 255. <https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/10/04.Delgado-27-2.pdf>
- Domínguez, S., Villegas, G., y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>
- Eisenbeck, N., Carreño, D. & Úcles-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of contextual behavioral science*, 13,103-108. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>
- Estrada, E. G., y Mamani, H. J. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 322-337. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.517>
- Estremadoiro, B., y Schulmeyer, M. K. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (30), 51-66. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-86712021000100004&lng=es&Ing=es
- Galarza, A. S., López, P. J., y Mendoza, B. A. (2020). Los estudios culturales y el problema de la identidad

- latinoamericana. *Conrado*, 16(72), 116-122. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100116
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. y Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3886>
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C. y Inglés, C. J. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(1), 63-76. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245126428003.pdf>
- Gill-Tapia, L., y Botello-Príncipe, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *Revista de Investigación y Casos en Salud*, 3(2), 89-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536897>
- Gómez-Núñez, M. I., García-Fernández, J. M., Vicent, M., Sanmartín, R., González, C., Aparisi-Sierra, D., y Inglés, C. J. (2017). Influencia del rechazo escolar sobre la alta ansiedad ante el castigo escolar en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 68-74. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.08.001>
- Gómez-Romero, M. J., Tomás-Sábado, J., Montes-Hidalgo, J., Brando-Garrido, C., Cladellas, R., y Limonero, J. T. (2020). Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación emocional. *Ansiedad y estrés*, 26(2-3), 112-119. <https://www.elsevier.es/es-revista-ansiedad-estres-242-pdf-S1134793720300269>
- González, A., y Vera, E. (2018). El nivel de ansiedad de los estudiantes extranjeros y el efecto en su rendimiento académico. *Revista Experiencia Docente*, 5(1), 84-101. <https://revistas.ecci.edu.co/index.php/experienciadoc/article/view/661/420>
- Gutiérrez, A., Huerta, M., y Landeros, M. G. (2021). Relación entre funciones ejecutivas y hábitos de estudio con la procrastinación académica de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(4), 1741-1767. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=98412>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- IBM Corp. (2017). IBM SPSS Statistics para Windows (Versión 25.0) [Software informático]. IBM Corp.
- Kaur, K., & Rani, M. (2019). Demographic study on academic procrastination among secondary school students. *International Journal of Education*, 11, 73-81. http://ijoe.vidyapublications.com/Issues/Vol11/08_Vol.11.pdf
- Mamani, S.E., y Aguilar, A. (2018). Relación entre la procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Revista Psicológica Herediana*, 11(2), 33-41. <https://doi.org/10.20453/rph.v11i2.3627>
- Marquina, R. M., Horna, V. E., y Huaire, E. J. (2018). Ansiedad y procrastinación en estudiantes universitarios: Anxiety and procrastination in university students. *ConCiencia EPG*, 3(2), 89-97. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.3-2.6>
- Mejía, C. R., Ruiz-Urbina, F. N., Benites-Gamboa, D., y Pereda-Castro, W. (2018). Factores académicos asociados a la procrastinación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34(3), 61-70. <http://www.revmgj.sld.cu/index.php/mgi/article/view/954>
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T., y Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Moreta-Herrera, R., y Durán-Rodríguez, T. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud & Sociedad*, 9(3), 236-247. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0003.00003>
- Pardo, D., Perilla, L., y Salinas, C. (2016). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31-44. <https://masd.unbosque.edu.co/index.php/>

- CHP/article/view/1343
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and individual differences*, 33(2), 271-285. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00151-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00151-9)
- Quant, D. M., y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Querevalú, F., y Echabaudes, R. (2020). Procrastinación académica y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de 3 a 5 del nivel secundario en colegios de Lima. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 13(1), 79-87. <https://doi.org/10.17162/rccs.v13i1.1350>
- Rodríguez, A., y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v26n1/0121-5469-rcps-26-01-00045.pdf>
- Rodríguez, M. M. (2022). Adolescentes en riesgo: Búsqueda de sensaciones, adicción al internet y procrastinación. *Informes Psicológicos*, 22(1), 43-60. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v22n1a03>
- Rosales-Jaramillo, G. L., Rodal-Genovez, A. Y., Chumbi-Toledo, V. T., y Buñay-Andrade, R. M. (2017). Análisis de la satisfacción laboral y desempeño académico profesional del estudiantado graduado en Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 252-275. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.13>
- Rosario, D. R., Fiallo, P. M., Tamares, A. M., Zouain, J.J., y Martínez, N. L. (2021). Prevalencia de síntomas de trastorno de ansiedad en adolescentes que asisten a centros educativos. *Anales de Medicina, PUCMM*, 11(1), 1 - 85. <http://medicina.pucmm.edu.do/wp-content/themes/Medicina%20Pucmm/pdfs/AMP-V11N1.pdf#page=46>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33(4), 387. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Sarudiansky, M. (2013). Ansiedad, angustia y neurosis. Antecedentes conceptuales e históricos. *Psicología Iberoamericana*, 21(2), 19-28. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133930525003.pdf>
- Torrano, R., Ortigosa, J. M., Riquelme, A., Méndez, F. J., & López-Pina, J. A. (2020). Test anxiety in adolescent students: different responses according to the components of anxiety as a function of sociodemographic and academic variables. *Frontiers in Psychology*, 11, 612270. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612270>
- Uma, E., Lee, C. H., Shapiai, S. N. H. B. M., Nor, A. N. B. M., Soe, H. H. K., & Varghese, E. (2020). Academic procrastination and self-efficacy among a group of dental undergraduate students in Malaysia. *Journal of education and health promotion*, 9. [10.4103/jehp.jehp_195_20](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_195_20)
- Vicent, M., González, C., Sanmartín, R., Fernández-Sogorb, A., Cargua-García, N.I., & García-Fernández, J.M. (2019). Perfectionism and school anxiety: More evidence about the 2 x 2 model of perfectionism in an Ecuadorian population. *School Psychology International*, 40(5), 474-492. <https://doi.org/10.1177/0143034319859047>
- Won, S., & Yú, S. L. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 61, 205-215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- Yana-Salluca, M., Adco, D.Y., Alanoca, R.G., y Casa-Coila, M.D. (2022). Adicción a las redes sociales y la procrastinación académica en adolescentes peruanos en tiempos de coronavirus Covid-19. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 129-143. <https://doi.org/10.6018/reifop.513311>

**RELACIÓN ENTRE LAS CONDUCTAS ALIMENTARIAS PATOLÓGICAS Y EL MALESTAR
PSICOLÓGICO EN BAILARINES INTERDISCIPLINARIOS**

Agustina García-Arbona¹, Analía Verónica Losada², Francisco González-Insua³, María Agustina Aceiro⁴
(Recibido en marzo 2022, aceptado en febrero 2023)

¹Lcda. en Psicología, adscrita al Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP -UCA) ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3801-8431>. ²Dra. y Posdoctora en Psicología Profesora titular de la Universidad Católica Argentina UCA, ORCID: <https://orcid/0000-0003-0488-4651>. ³Lcdo. en Psicología Becario Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP - UCA CONICET) ORCID: <https://orcid/0000-0002-7472-8286>. ⁴Lcda. en Psicología Becario Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP - UCA CONICET) ORCID: <https://orcid/0000-0001-8393-8747>.

agustinagarcia@uca.edu.ar; analialosada@uca.edu.ar; franciscoginsua@uca.edu.ar
maria_aceiro@uca.edu.ar

Resumen: Es frecuente que los bailarines clásicos presenten alteraciones en la conducta alimentaria y que esto puede estar relacionado con las características propias del ambiente dancístico. Esto, a su vez, conlleva un malestar significativo. El presente estudio se propuso analizar la relación entre la conducta alimentaria patológica y el malestar psicológico en bailarines interdisciplinarios en Buenos Aires. El diseño metodológico empleado fue empírico cuantitativo, de alcance descriptivo-correlacional y de tipo transversal. La muestra estuvo compuesta por 198 bailarines interdisciplinarios entre 14 a 40 años. Los instrumentos administrados fueron el Cuestionario de actitudes hacia la comida (EAT) y la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (Kessler Psychological Distress Scale, adaptación argentina). Las actitudes hacia la comida relacionadas a los síntomas e inquietudes características de los trastornos alimentarios presentaron una baja presencia. Los niveles de malestar psicológico reportados fueron altos. Por último, se observó que, a mayor cantidad de estas conductas alimentarias patológicas, mayor era el nivel de malestar psicológico. La correlación entre ambas fue de intensidad media ($r = ,418$; $p < ,000$; $n = 198$). Se pone en evidencia la importancia de monitorear la presencia de malestar o ideas sobrevaloradas con respecto al cuerpo o la comida en estos sujetos con el fin de prevenir el desarrollo de un trastorno de la conducta alimentaria.

Palabras clave: Conducta Alimentaria Patológica, Malestar Psicológico, Bailarines Interdisciplinarios, Danza.

**RELATIONSHIP BETWEEN PATHOLOGICAL EATING BEHAVIORS AND PSYCHOLOGICAL
DISTRESS IN INTERDISCIPLINARY DANCERS**

Abstract: It is common for classical dancers to present alterations in eating behavior and this may be related to the characteristics of the dance environment. This, in turn, leads to significant discomfort. The present study aimed to analyze the relationship between pathological eating behaviors and psychological distress in interdisciplinary dancers in Buenos Aires. The methodological design used was quantitative empirical, descriptive-correlational and cross-sectional. The sample was composed of 198 interdisciplinary dancers between 14 and 40 years old. The instruments administered were the Eating Attitudes Test (EAT) and the Kessler Psychological Distress Scale (Argentine adaptation). Attitudes towards food related to symptoms and concerns characteristic of eating disorders were low, while psychological distress levels were high. Finally, it was observed that the greater the number of these pathological eating behaviors, the higher the level of psychological distress. The correlation between both was of medium intensity ($r = .418$; $p < .000$; $n = 198$). This highlights the importance of monitoring the presence of distress or overvalued ideas regarding the body or food in these subjects in order to prevent the development of an eating behavior disorder.

Keyword: Pathological Eating Behavior, Psychological Distress, Interdisciplinary Dancers, Dance.

INTRODUCCIÓN

El estudio de los Trastornos de Conducta Alimentaria (TCA) (APA, 2013) ha sido un tema abordado en diversas investigaciones a lo largo del tiempo y en diferentes contextos (Losada y Lupis, 2018; Leonardelli et al., 2016; Luque et al., 2013; Monterrosa Castro et al., 2020; Peinado et al., 2017; Rodríguez Dávila y Soto González, 2017; Rutzstein et al., 2014; Scappatura et al., 2017). Aun así, no son muchos los trabajos que analizan estos trastornos en el ambiente dancístico (Anastasiadou et al., 2013; De los Santos et al., 2016; González et al., 2015; Guzmán et al., 2014), que se caracteriza por una gran exposición del cuerpo, excesiva cantidad de espejos y por la uniformidad de vestimenta requerida y obligatoria que deben portar los bailarines (Santoncini, 2013).

Esto, acompañado de la búsqueda por una imagen hegemónica y representativa socialmente, puede desencadenar en un acercamiento a hábitos dañinos para la propia persona (García-Dantas et al., 2014). Estas disciplinas, al igual que los deportes estéticos, premian la delgadez y el rendimiento en ellas y se ve favorecido por el poco peso. Así, es frecuente la presencia de hábitos alimenticios patológicos o bien trastornos propiamente dichos como la anorexia o la bulimia nerviosa (Jiménez y Yanela, 2014). Conductas tales como uso o abuso de laxantes, presencia de vómitos, imagen corporal con tendencia a la delgadez, restricción alimentaria, comer a escondidas y presión social distinguidaal aumentar de peso son indicadores de hábitos alimenticios patológicos (Garner y Garfinkel, 1979).

El comportamiento patológico con relación a la alimentación se presenta como alteraciones de la ingesta alimentaria y una obsesión por el control de peso, acompañado de una distorsión de la percepción de la imagen corporal (Castejón Martínez et al., 2016; Cuquejo et al., 2017). Se ponen en práctica voluntariamente diferentes medidas para conseguir la pérdida de peso deseada, como una dieta restrictiva muy estricta y conductas purgativas como vómitos autoinducidos, abuso de laxantes, uso de diuréticos y enemas. A su vez, pueden darse episodios recurrentes de atracones tal como la

ingesta voraz incontrolada, en los cuales se ingiere una gran cantidad de alimento en un corto espacio del tiempo, generalmente en secreto, seguidos de conductas compensatorias inapropiadas (Baldares, 2013). Todas estas manifestaciones que no cumplen con los criterios diagnósticos de los trastornos alimenticios, aunque son características y pueden llevar a estos, son definidas como conductas alimentarias patológicas (Alcaraz, 2011). Se conoce que las CAP pueden conllevar a alteraciones anímicas como un “bajón” en el estado del ánimo, intolerancia, irritabilidad, cambios abruptos de humor, apatía, hipocondría, aislamiento, entre otros (Jiménez y Yanela, 2014). Los individuos que presentan estas conductas suelen tener ideas sobrevaloradas y podrían presentar distorsiones cognitivas en cuanto a su cuerpo o a la realidad ligadas a múltiples afecciones con lo cual conduce a una aprehensión del exterior más sufrante, rígida y disfuncional (Losada, 2020). La asociación que se presenta frente al pensamiento-acción, hacia las distorsiones cognitivas alimentarias representa que el acontecimiento de ponerse a pensar una actividad alimenticia acarrea consecuencias. Por la razón de suponer que tras la ingesta de alimentos habría un resultado negativo, se genera una condición censuradora para el individuo y lo vivencia con culpa (Jauregui-Lobera y Prieto, 2012). A su vez, estos comportamientos patológicos pueden incitar alteraciones en el funcionamiento social (Baldares, 2013; Berengüi et al., 2016).

Los bailarines se caracterizan por un bajo peso y porcentaje de grasa corporal y una gran preocupación por su alimentación. Siendo tan importante el cuerpo en el ámbito de la danza, se podrían generar alteraciones en la percepción de la figura corporal por parte de los bailarines si sienten que no alcanzan estos estándares o bien si perciben que no son capaces de hacer frente a las demandas de la actividad, por tanto, pueden considerarse población de riesgo para sufrir TCA (Barbosa Cardona y Murcia Peña, 2012; Perez et al., 2015). Por supuesto, estas percepciones de competencia o capacidad de los propios bailarines afectan su bienestar, expresado a través de las alteraciones anímicas antes mencionadas (Alonso

et al., 2013; Fernández, 2019; González et al., 2015; Guzmán et al., 2014; Pilco-Ushiña y Larzabal-Fernández, 2022). Las investigaciones en esta población se han desarrollado en el ambiente de la danza clásica y en países europeos mayormente: España (Anastasiadou et al., 2013; García-Dantas et al., 2014; González et al., 2015; Guzmán et al., 2014; Perez et al., 2015), Italia (Gutiérrez, 2017; Ravaldi et al., 2006), Croacia (Zoletic' y Durakovic'-Belko, 2009), Grecia (Pollatou et al., 2010); Inglaterra (Swami y Harris, 2012) y Alemania (Bettle et al., 2001), entre otros. Los resultados de estos trabajos destacan que esta población sufre una gran insatisfacción con su cuerpo (estatura, cabello, ojos, dientes, tórax o rubor). Además, presentan riesgo de mala nutrición, signos de perfeccionismo neurótico acompañado de preocupación por su cuerpo y baja autoestima.

Estudios realizados en el contexto argentino identificaron que las estudiantes con especialización en la danza en comparación con aquellas que no tienen dicha especialidad presentaron un mayor riesgo en desarrollar conducta alimentaria patológica (Bautista Castaño & Serra Majem, 2015; Gutiérrez, 2017; Rutzstein et al., 2010). Otro estudio en este contexto afirma que la presencia de la distorsión de la imagen corporal en bailarinas de danza clásica es alta y que un 58.3 % de presentó conducta alimentaria de riesgo (Gutiérrez, 2017; Paredes et al., 2011). No se han identificado trabajos que hayan estudiado estas variables en bailarines que no sean del ámbito clásico, como lo pueden ser los bailarines interdisciplinarios. Éstos se caracterizan por estar instruidos en más de una de las siguientes disciplinas: Danza Española y Flamenca, Tap Dance (ex Zapateo Americano), Jazz Contemporáneo, Jazz (Theater, Lyrical, Modern, Fosse), Hip Hop, Ritmos Urbanos, Axe, Bellydance, Bollywood, Tango, Folklore, Salsa y Ballroom. A pesar de asentarse en el modelo tradicional renacentista de aprendizaje del arte, tienden hacia la especialización por estilos, mientras que la realidad profesional globalizada exige cada vez bailarines más versátiles y adaptables (Rojo, 2020).

En conclusión, la literatura sostiene que es frecuente

que los bailarines clásicos demuestren sintomatología relacionada con problemas en la conducta alimentaria y que esto puede estar relacionado con las características propias del ambiente dancístico. Sin embargo, no se encuentran trabajos que estudien estas variables en bailarines interdisciplinarios que no sean del ámbito clásico. Asimismo, no se han encontrado estudios que analicen la relación de esta variable con el malestar psicológico, entendido, no como una patología psiquiátrica en sí mismo, sino como un conjunto de síntomas relacionados con la ansiedad y depresión que alteran el funcionamiento normal de las personas, sabiendo que es frecuente que se presenten alteraciones anímicas junto con estas conductas patológicas. En función de ello, la presente investigación se propuso analizar las conductas alimentarias patológicas tales como la evitación o restricción de alimentos en bailarines interdisciplinarios de Buenos Aires y su relación con el malestar psicológico. Además, se describirán los niveles de malestar psicológico a fin de compararlo con los niveles reportados por la población general argentina, un 23,8 % en 2020 (Rodríguez Espínola, 2021). También se reportarán los niveles de conductas alimentarias patológicas para compararlos con los encontrados por otros autores en bailarines de danza clásica. Los resultados de este trabajo buscan visibilizar este problema en una muestra poco estudiada hasta el momento con la intención de que se utilicen para poder mejorar la calidad de vida de estos sujetos (Lacruz, 2016; Ochoa et al., 2013).

MÉTODO

Participantes

La selección de la muestra fue por voluntarios, no probabilista e intencional. La muestra estuvo compuesta por 198 bailarines interdisciplinarios, residentes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). La edad de los sujetos fue de 14 a 40 años ($M = 22,3$; $DE = 4,9$) y en cuanto al sexo, un 90,4 % ($n = 179$) fueron mujeres y el 9,6 % ($n = 19$) restante, hombres.

Instrumentos

Cuestionario de actitudes hacia la comida (EAT)

Su nombre original es Eating Attitudes Test (EAT) y

ha sido diseñado por Garner y Garfinkel (1979). El EAT-40 ha sido validado en mujeres mexicanas por Álvarez, Vázquez, Mancilla y Gómez en el año 2002, sugiriendo un punto de corte de más de 28 puntos. Tiene como objetivo identificar síntomas e inquietudes características de los trastornos alimentarios en muestras no clínicas. Puede considerarse como un instrumento diseñado para apreciar un conjunto de actitudes y conductas relacionadas con la anorexia y la bulimia nerviosa. El Cuestionario de Actitudes hacia la Comida contiene 26 reactivos (EAT-26). El cuestionario se valora mediante una escala Likert, las respuestas alternan seis opciones, que circulan desde *nunca a siempre* (Garner & Garfinkel, 1979). Los ítems del Cuestionario de Actitudes hacia la Comida pueden agruparse en tres subescalas: Dieta y preocupación por la comida, Presión social percibida y malestar con la alimentación y por último trastornos psicobiológicos. Su puntuación va de 0 a 78 puntos y el punto de corte es 26. El alfa de Cronbach obtenido en la presente muestra fue de ,83.

Escala de Malestar psicológico de Kessler

Escala de Malestar Psicológico de Kessler (Kessler Psychological Distress Scale, adaptación argentina realizada por Brenlla & Aranguren, 2010). Se utilizará para evaluar el nivel de malestar psicológico. La KPDS-10 (por sus siglas en inglés) es una versión abreviada que cuenta con 10 ítems que miden un conjunto de síntomas relacionados con depresión (e.g., ¿Usted se sintió deprimido en el último mes?) y ansiedad (e.g., ¿Usted se ha sentido tan nervioso/a que nada podía calmarlo/a en el último mes?), como desesperanza, tristeza, nerviosismo y cansancio. El entrevistado debe responder a cada ítem teniendo en cuenta cómo se sintió en el último mes. El continuo de respuestas es tipo Likert de cinco puntos: 5 = todo el tiempo, 4 = la mayor parte del tiempo, 3 = a veces, 2 = pocas veces y 1 = nunca. El alfa de Cronbach obtenido en el presente estudio fue de ,89.

Procedimiento

El presente estudio tuvo un diseño empírico de alcance descriptivo, correlacional y de tipo transversal. Se procedió a contactar a los adultos

y adolescentes para obtener el consentimiento de los padres o adultos a cargo de los adolescentes para participar en la investigación. Se les aclaró que la encuesta sería anónima, informando a los participantes sobre la privacidad y el carácter voluntario de su participación, de modo que puedan responder de forma genuina ya que sus datos no se darán a conocer.

Análisis de datos

Se efectuaron análisis descriptivos para las variables de Conductas Alimentarias Patológicas y Malestar Psicológico, reportando medias y porcentajes según sea el caso. Para explorar la relación entre los niveles de Conductas Alimentarias Patológicas y Malestar Psicológico se utilizó el estadístico *r* de Pearson. Estos análisis se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS v.25.

RESULTADOS

Descriptivos

Al explorar las actitudes hacia la comida en relación a la presencia de síntomas e inquietudes características de los trastornos alimentarios, se encontró una media de 9,49 (*DE* = 10,54; Mínimo = 0; Máximo = 63). Considerando el puntaje de corte, se identificó un 6,1 % (*n* = 12) de los sujetos con riesgo de padecer algún trastorno de la conducta alimentaria.

Por otro lado, el análisis de los niveles de malestar psicológico en los participantes mostró una media de 27,14 (*DE* = 7,68; Mínimo = 11; Máximo = 48). Al clasificar los sujetos en individuos con y sin malestar según el puntaje de corte de la escala (24), se halló que un 38,4 % (*n* = 76) no tiene malestar, mientras que el 61,6 % (*n* = 122) sufre de malestar psicológico.

Tabla 1. Porcentajes, medias y desvíos de los niveles de malestar psicológico

	<i>N</i>	Porcentaje	<i>M (DE)</i>
Con Malestar Psicológico	122	61,6 %	
Sin Malestar Psicológico	76	38,4 %	
Total	198		27,14 (4,9)

Relación entre actitudes hacia la comida y malestar psicológico

Se analizó la relación entre la presencia de síntomas e inquietudes características de los trastornos alimentarios con los niveles de malestar psicológico y se encontró una relación positiva y de intensidad media estadísticamente significativa entre ambos ($r = ,418$; $p < ,000$; $n = 198$).

DISCUSIÓN

En primer lugar, con respecto a la presencia de CAP en bailarines interdisciplinarios, se identificó una baja presencia de actitudes hacia la comida relacionadas a la presencia de síntomas e inquietudes característicos de los trastornos alimentarios. En contraste con lo propuesto por la literatura, donde se afirma que esta población, producto de la importancia otorgada a la figura corporal y las demandas físicas similares a las de un deporte altamente competitivo, son sujetos en riesgo de sufrir TCA (Anastasiadou et al., 2013; Perez et al., 2015).

Si bien la presencia de estas conductas patológicas fue baja, se identificó que un 6 % de la muestra está en riesgo de padecer algún trastorno de la conducta alimentaria. Estos sujetos probablemente presenten ideas sobrevaloradas acerca del cuerpo y la comida y una distorsión en la concepción de lo que es un peso o cuerpo perfecto, pudiendo así alterarse su funcionamiento social (Baldares, 2013). Si los resultados se comparan con otras investigaciones realizadas en bailarines de ballet específicamente, podría sostenerse que se ha identificado un menor número de CAP que en dicha población, como lo reportan diferentes estudios en otros contextos (Anastasiadou et al., 2013; González et al., 2015; Gutiérrez, 2017; Guzmán et al., 2014; Perez et al., 2015; Ravaldi et al., 2006; Zoletic y Durakovic'-Belko, 2009). Estos trabajos demuestran que la población de bailarines de ballet suele presentar conductas alimentarias patológicas con alta frecuencia, inclusive se ha llegado a identificar que un 58 % de los bailarines entrevistados presenta conductas alimentarias patológicas (Gutiérrez, 2017; Paredes et al., 2011). La investigación aquí presente analizó estas conductas en bailarines interdisciplinarios que, hoy en día, están siendo exigidos por la realidad

globalizada del arte forzándolos a la especialización en diferentes estilos (Rojo, 2020). Quizás se deberá atender a que estas exigencias no conlleven a las exigencias psicológicas propias del ambiente de la danza clásica para hacer un intento de prevenir un posible aumento de conductas patológicas en este tipo de bailarines. Por supuesto, las CAP no presentan un trastorno en sí mismo, pero sí identifican que la persona se encuentra en riesgo de desarrollar conductas restrictivas propias de los TAC que pueden poner en riesgo la vida del sujeto, por tanto, es importante visibilizar este tipo de conductas para prevenir el devenir de hábitos más peligrosos para la salud (Ochoa et al., 2013).

Por otro lado, los resultados hallados demuestran que esta población tiene altos niveles de malestar. En comparación con la población general argentina, que reportan un 23 % de sujetos con malestar psicológico (Rodríguez Espínola, 2021), la muestra de bailarines estudiada presentó el triple de sujetos que pueden considerarse en riesgo de padecer malestar psicológico. Si bien no se ha indagado sobre la causa de este malestar, se conoce que en el ámbito de la danza existen diferentes factores que exigen psicológicamente a esta población: los estándares del modelo estético corporal, la gran cantidad de horas de entrenamiento, posible insatisfacción corporal, presión social, relación con el docente, percepciones de ineficacia, ideas familiares acerca de la exigencia y estándares sociales, entre otras (Jiménez y Yanela, 2014; Pérez et al., 2015).

Estas exigencias pueden afectar el bienestar de los bailarines haciendo que estos reporten alteraciones anímicas como un "bajón" en el estado del ánimo, intolerancia, irritabilidad, cambios abruptos de humor, apatía, hipocondría, aislamiento, entre otros (Gutiérrez, 2017; Paredes et al., 2011). En caso de que así lo fuera, será importante identificar estos factores de riesgo que puedan estar generando malestar psicológico en términos de ansiedad y depresión para poder modificarlos y así contribuir a la salud mental de la población.

Por último, se identificó una relación positiva de intensidad media entre la presencia de conductas

alimentarias patológicas y los niveles de malestar psicológico. Es decir, frente a la presencia de CAP, se observan mayores niveles de malestar psicológico, conclusión que coincide con hallazgos previos en otros contextos (Gutiérrez, 2017). La literatura sostiene que las interpretaciones errantes de la realidad propias de estos individuos se entienden como una distorsión cognitiva y se encuentran ligadas a múltiples afecciones que llevan a una aprehensión del exterior más sufrida, rígida y disfuncional que genera malestar (Losada, 2020). Como se ha mencionado, los sujetos demostraron tener altos niveles de malestar psicológico y, además, aquellos sujetos que presentan mayor malestar también presentan mayor nivel de conductas alimentarias patológicas. Esto pone en evidencia la importancia de abordar estos aspectos en la población de bailarines. Si bien no se puede afirmar una relación de causalidad entre ambas variables, la intensidad de la relación entre estas propone que se le preste especial atención.

CONCLUSIÓN

En conclusión, los bailarines interdisciplinarios mostraron un menor nivel de CAP que lo hallado por otros autores en muestras de bailarines de ballet clásico. De todas formas, estos sujetos reportaron altos niveles de malestar psicológico, casi el triple de lo reportado por la población general en Argentina. Además, aquellos sujetos que presentaron altos niveles de malestar también presentaron mayor cantidad de conductas alimentarias patológicas. De esta manera se pone en evidencia la importancia de monitorear la presencia de malestar o ideas sobrevaloradas con respecto al cuerpo o la comida en estos sujetos con el fin de prevenir el desarrollo de un trastorno de la conducta alimentaria.

Futuras líneas de investigación podrían estar dirigidas a continuar recolectando datos de esta población de bailarines interdisciplinarios que ha sido poco estudiada para intentar descifrar las causas de estos niveles de malestar reportados. También podrían realizarse estudios comparativos entre diferentes escuelas de danza para identificar si los aspectos sociales o culturales de cada uno de los ámbitos tienen peso en el desarrollo de malestar

o hábitos poco saludables para el sujeto. Se sugiere indagar acerca de posibles variables mediadoras en la relación entre el malestar y las CAP, como la personalidad o forma de liderazgo del docente instructor, percepciones de autoeficacia, ideas acerca de los estándares de belleza, entre otros.

Las limitaciones del trabajo se asocian al número de bailarines del género masculino que se ha podido obtener, dado que la población de bailarinas es mayor que la de bailarines. Otra de las limitaciones podría estar relacionada con la ausencia de medición y control de posibles variables extrañas que pudieran estar mediando o moderando la relación entre las CAP y los niveles de malestar psicológico, ya que no se controló el nivel socioeconómico o educativo o los niveles de profesionalismo en la danza de cada uno de los sujetos.

Referencias

- Alcaraz, S. G. O. (2011). La actitud hacia la comida en estudiantes universitarios: validación y confiabilidad de eating attitudes test (EAT-26). En J. C. Sánchez Sosa & M. E. Villarreal González (Eds), *Tópicos de Psicología de la Salud en el Ámbito Universitario*. UANL.
- Alonso, D. A., Sánchez-Miguel, P. A., Marcos, F. M. L., Sánchez-Oliva, D., y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo de un modelo de motivación para explicar el flow disposicional y la ansiedad en bailarines profesionales. *Universitas Psychologica*, 12(2), 457-470. <https://doi.org/10.4471/upsy.12.2.dmmf>
- American Psychiatric Association. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. American Psychiatric Publishing.
- Anastasiadou, D., Aparicio, M., Sepúlveda, A., y Sánchez-Beleña, F. (2013). Conformidad con roles femeninos y conductas alimentarias inadecuadas en estudiantes de danza. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(1), 31-43. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.18.num.1.2013.12761>
- Baldares, M. J. V. (2013). Trastornos de la conducta alimentaria. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica*, 70(607), 475-482. Obtenido de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen>.

- cgi?IDARTICULO=46824
- Barbosa-Cardona, P. T., y Murcia-Peña, N. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. *Educación y Educadores*, 15(2), 185-200. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83424870003.pdf>
- Bautista Castaño, I., y Serra Majem, L. (2015). Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes de Gran Canaria. *Nutrición Hospitalaria*, 31(5), 2283-2288. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.31.5.8583>
- Berengüí, R., Castejón, M., y Torregrosa, M. S. (2016). Insatisfacción corporal, conductas de riesgo para trastornos de la conducta alimentaria en universitarios. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.rmta.2016.02.004>
- Bettle, N., Bettle, O., Neumärker, U., & Neumärker, K. J. (2001). Body image and self-esteem in adolescent ballet dancers. *Perceptual and Motor Skills*, 93(1), 297-309. <https://doi.org/10.2466/pms.2001.93.1.297>
- Brenlla, M. E. & Aranguren, M. (2010). Adaptación argentina de la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10). *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 28, 308-340. Obtenido de: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6215>
- Castejón Martínez, M., Berengüí Gil, R., & Garcés de los Fayos Ruiz, E. J. (2016). Relación del índice de masa corporal, percepción de peso y variables relacionadas con los trastornos de la conducta alimentaria en estudiantes universitarios. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 36(1), 54-63. <https://doi.org/10.12873/361castejon>
- Cuquejo, L. M. O., Aguiar, C., Domínguez, G. C. S., & Hermosilla, A. T. (2017). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes: una patología en auge?. *Pediatría (Asunción)*, 44(1), 37-42. Obtenido de: <https://www.revistaspp.org/index.php/pediatria/article/view/151>
- De los Santos, J., Ghioldi, M., Obeid, M. D., & Schattner, C. (2016). Características antropométricas y hábitos alimentarios de estudiantes de danza clásica, Instituto Superior de Arte del Teatro Colón. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 51(191), 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.apunts.2016.02.001>
- Fernández, P. D. C. (2019). Análisis de la relación entre ansiedad rasgo y experiencia profesional en la danza. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 15-22. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.85>
- García-Dantas, A., Sánchez-Martín, M., Río, C. D., & Jaenes Sánchez, J. C. (2014). Insatisfacción corporal y actitudes alimentarias anómalas en bailarines y bailarinas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 14(1), 39-44. Obtenido de: https://accedaquis.ulpgc.es/bitstream/10553/12057/1/0537108_20142_0011.pdf
- Garner, D. M., & Garfinkel, P. E. (1979). The Eating Attitudes Test: An index of the symptoms of anorexia nervosa. *Psychological Medicine*, 9(2), 273-279. <https://doi.org/10.1017/S0033291700030762>
- González, L., Castillo, I., García-Merita, M., & Balaguer, I. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 121-129. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235139639014>
- Gutiérrez, G. A. (2017). Imagen corporal y sintomatología de trastornos de la conducta alimentaria en bailarinas de ballet clásico. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/291/29118107.pdf>
- Guzmán, J. F., y García, C. G. (2014). Bienestar psicológico en bailarines: un análisis social cognitivo. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 14(56), 687-704. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54232971007>
- Jáuregui-Lobera, I., y Prieto, I. R. (2012). Fusión pensamiento-forma. *Trastornos de la Conducta Alimentaria*, (15), 1624-1642. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2012.27.5.6117>
- Jiménez, M., y Yanela, J. (2014). *Factores de riesgo que incrementan la posibilidad del desarrollo de trastornos de la conducta alimentaria en estudiantes de danza y bailarines profesionales* [Tesis de

- Licenciatura, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura]. México. Obtenido de: <http://hdl.handle.net/11271/487>
- Lacruz, A. M. S. (2016). Detección precoz de los trastornos de la conducta alimentaria en bailarines de ballet. *Atalaya Médica Turolense*, (10), 41-49. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121291>
- Leonardeli, E., Losada, A. V. y Aragno, F. D. (2016). Hábitos alimentarios de adolescentes escolarizadas con y sin riesgo de TCA. *Praxis. Revista de Psicología*, 18(29), 27-46. Obtenido de: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6191/1/habitos-alimentarios-adolescentes-escolarizadas.pdf>
- Losada, A.V. y Bidau, C. (2017). Familia y trastornos de la conducta alimentaria. *Revista de Psicología*, 16, 30-49. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe004>
- Losada, A. V. (2020). Distorsiones Cognitivas Alimentarias. En H. Fernandez Alvarez (Ed.), *Enciclopedia de Salud Mental*. Fundación Aiglé.
- Losada, A. V., y Lupis, B. L. (2018). Etiología y Prevención de Bulimia Nerviosa y Anorexia Nerviosa. *Psicología para América Latina*, (30), 26-43. Obtenido de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2018000100003&lng=pt&nrm=iso
- Luque, A. D. L. T., Morales, E. M., y Narváez, M. P. M. (2013). Calidad subjetiva de sueño en pacientes con Trastornos de la Conducta Alimentaria. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 11-20. Obtenido de: <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/293>
- Monterrosa Castro, A., Boneu-Yépez, D. J., Muñoz Méndez, J. T., y Almanza Obredor, P. E. (2020). Trastornos del comportamiento alimentario: escalas para valorar síntomas y conductas de riesgo. *Revista Ciencias Biomédicas*, 3(1), 99-111. <https://doi.org/10.32997/rcb-2012-3173>
- Ochoa, N. C., Ramos, E. C., Méndez, A. J. G., y Alamilla, E. K. M. (2013). Prevalencia de trastornos de la alimentación en adolescentes. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 18(1), 51-55. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47326333008>
- Paredes, F., Nessier, C., y González, M. (2011). Percepción de imagen corporal y conductas alimentarias de riesgo en bailarinas de danza clásica del Liceo Municipal de la ciudad de Santa Fe. *Diaeta*, 29(136), 18-24. Obtenido de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/diaeta/v29n136/v29n136a03.pdf>
- Peinado, S., Quiles, Y., y Quiles, M. J. (2017). Aplicación de un programa de estimulación cognitiva en adolescentes con un trastorno de la conducta alimentaria: un estudio piloto. *Psicología Conductual*, 25(1), 147-164. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6001430>
- Pérez, C. M. R., Cuadrado, A. M. M., y Marín, B. S. L. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 37-44. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235139639005.pdf>
- Pilco-Ushiña, K., y Larzabal-Fernández, A. (2022). Relación entre autoeficacia, estrés percibido y malestar psicológico en una muestra de adolescentes de Tungurahua. *Psicología UNEMI*, 6(10), 86-95. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss10.2022pp86-95p>
- Pollatou, E., Bakali, N., Theodorakis, Y., & Goudas, M. (2010). Body image in female professional and amateur dancers. *Research in Dance Education*, 11(2), 131-137. <https://doi.org/10.1080/14647893.2010.482980>
- Ravaldi, C., Vannacci, A., Bolognesi, E., Mancini, S., Faravelli, C., & Ricca, V. (2006). Gender role, eating disorder symptoms, and body image concern in ballet dancers. *Journal of Psychosomatic Research*, 61(4), 529-535. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.04.016>
- Rodríguez Espínola, S. (Ed.). (2021). *Privaciones estructurales en el desarrollo humano. Argentina urbana 2010-2020 bajo el escenario COVID-19. Desigualdades en recursos psicosociales, condiciones sanitarias y representaciones ciudadanas frente al contexto de pandemia. Documento Estadístico- Barómetro de la Deuda Social Argentina*. EDUCA. Obtenido de: <https://wadmin.uca.edu.ar/>
- Rodríguez-Davila, N., y Soto-González, M. (2017). El papel de la Fisioterapia en los trastornos de la

- conducta alimentaria, una revisión sistemática. *Fisioterapia*, 39(6), 257-268. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2017.07.001>
- Rojo, T. (2020). *Perfil psicológico de un bailarín de alto nivel: rasgos vocacionales del bailarín profesional*. Caligrama.
- Rutzstein, G., Scappatura, M. L., y Murawski, B. (2014). Perfeccionismo y baja autoestima a través del continuo de los trastornos alimentarios en adolescentes mujeres de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 5(1), 39-49. Obtenido de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-15232014000100006
- Santoncini, C. (2013). Las destrezas mentales como atributos protectores frente al riesgo de los trastornos alimentarios en bailarines. *Salud Mental*, 36(3), 267-268. Obtenido de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252013000300012
- Scappatura, M. L., Bidacovich, G., Banasco Falivelli, M. B., y Rutzstein, G. (2017). Dimensiones del perfeccionismo (adaptativo y desadaptativo) en adolescentes con trastorno de la conducta alimentaria. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 8(2), 131-141. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/4257/425752776006.pdf>
- Swami, V., & Harris, A. S. (2012). Dancing toward positive body image? Examining body-related constructs with ballet and contemporary dancers at different levels. *American Journal of Dance Therapy*, 34(1), 39-52. <https://doi.org/10.1007/s10465-012-9129-7>
- Zoletić, E., & Duraković-Belko, E. (2009). Body image distortion, perfectionism and eating disorder symptoms in risk group of female ballet dancers and models and in control group of female students. *Psychiatria Danubina*, 21(3), 302-309. Obtenido de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19794346/>

HABILIDADES METACOGNITIVAS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA 2017-2022

Adiela Zapata Zapata¹, Grace Judith Vesga Bravo²
(Recibido en julio 2022, aceptado en agosto 2022)

¹Adiela Zapata Zapata, estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Antonio Nariño. Magister en Educación de la Universidad Antonio Nariño. Profesional en Terapias psicosociales y profesora asistente de la Facultad de Terapias Psicosociales de la Universidad Antonio Nariño ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8739-241>. ²Grace Judith Vesga Bravo, Dra. En Educación Matemática de la Universidad Antonio Nariño| Magister en Ciencias Matemáticas de la Universidad Nacional de Colombia, Matemática de la Universidad Nacional, Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9990-360X>

adizapata@uan.edu.co; gvesga@uan.edu.co

Resumen: La metacognición cada vez capta mayor interés en el campo de la educación, ya que permite analizar procesos de pensamiento, su funcionamiento y estructura. Se posiciona como un elemento imprescindible en la comprensión del aprendizaje en la actualidad, al generar conciencia, control y autonomía, incentivando al estudiante a descubrir su forma de aprender, lo cual conduce a la investigación de diversas variables como el conocimiento, habilidades, estrategias, motivación, entre otras, y sus efectos en el aprendizaje. El objetivo fue determinar las estrategias metacognitivas que emplean los estudiantes universitarios en su proceso de aprendizaje, a través de una revisión sistemática entre los años 2017 a 2022. La metodología se basó en la Declaración PRISMA y la búsqueda se desarrolló en las bases de datos Springer y Taylor; con base en los criterios de depuración se analizaron 50 artículos. En los artículos revisados se encontró que las estrategias de aprendizaje que se emplean con mayor frecuencia entre estudiantes universitarios corresponden a la retroalimentación, diarios de reflexión, aprendizaje entre pares, entre otros. Estos resultados permitieron concluir que es necesario determinar y profundizar la efectividad de algunas estrategias como la retroalimentación, aunque se emplea con frecuencia su efectividad ha sido cuestionada.

Palabras clave: Metacognición; Estrategia de Aprendizaje; Educación superior.

METACOGNITIVE SKILLS IN LEARNING PROCESSES IN HIGHER EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW 2017-2022

Abstract: Metacognition is attracting more and more interest in the field of education, since it allows analyzing thought processes, their functioning and structure. It is positioned as an essential element in the understanding of learning today, by generating awareness, control and autonomy, encouraging the student to discover their way of learning, which leads to the investigation of various variables such as knowledge, skills, strategies, motivation, among others, and its effects on learning. The objective was to determine the metacognitive strategies used by university students in their learning process, through a systematic review between the years 2017 and 2022. The methodology was based on the PRISMA Declaration and the search was carried out in the Springer databases. and Taylor; Based on the purification criteria, 50 articles were analyzed. In the reviewed articles, it was found that the learning strategies that are used most frequently among university students correspond to feedback, reflection journals, peer learning, among others. These results allowed us to conclude that it is necessary to determine and deepen the effectiveness of some strategies such as feedback, although its effectiveness has been questioned frequently.

Keyword: Metacognition; Learning Strategy; Higher education.

INTRODUCCIÓN

La educación actual enfrenta desafíos sin precedentes, que surgen, entre otros aspectos, como resultado del avance tecnológico que envuelve el nuevo siglo y demanda la formación de ciudadanos con capacidad de innovar y criterios para resolver problemas en un mundo cambiante (Tibaná et al., 2018; Genc et al., 2019; Tavukcu, et al., 2020). En este sentido, se considera importante abordar el aprendizaje en estudiantes de educación superior, como individuos en formación que requieren la adopción de estrategias que les permitan desenvolverse en diferentes contextos y responder a las transformaciones emergentes (Yusuf y Widyaningsih, 2020; Pradhan y Das, 2021; Sendurur y Yildirim, 2018). Este cambio en los paradigmas en los procesos de aprendizaje requiere del desarrollo o fortalecimiento de habilidades metacognitivas como agentes que promueven la conciencia metacognitiva y por consiguiente contribuyen a la formación de individuos autónomos, con autocontrol y capaces de decidir, incluso sobre su propio aprendizaje (Yilmaz y Baydas, 2017).

En un esfuerzo por fortalecer las habilidades metacognitivas de estudiantes de educación superior, este constructo se convierte en un campo amplio de investigación, que en los últimos años se posiciona como una de las principales temáticas de investigación por parte de académicos de distintas áreas del conocimiento en diferentes Países (Vangsness y Young, 2021; Yu y Cheng, 2022). Se estudian elementos y variables, donde destacan las estrategias de aprendizaje y los instrumentos que miden la metacognición. (Yuruk et al., 2019; Zou y Ou, 2020; De Backer et al., 2017; Hayat et al., 2020).

El análisis de estrategias que conduzcan a fortalecer los procesos de aprendizaje en la educación superior también genera interrogantes que cuestionan el uso de algunas estrategias e instrumentos, lo cual lleva a estudiar ciertas variables que en otras décadas no se habían incluido. Es así, como surge la necesidad de realizar un análisis en torno a las investigaciones actuales sobre habilidades metacognitivas, a través de una revisión sistemática, donde se establecen las tendencias conceptuales y se brinda una visión

objetiva. En ese sentido, el objetivo del presente estudio consiste en determinar las estrategias metacognitivas que emplean los estudiantes universitarios en su proceso de aprendizaje, a través de una revisión sistemática entre los años 2017 a 2022

Marco referencial

Para diversos investigadores, la metacognición tiene sus principios en la psicología del desarrollo, corriente de la que Piaget y Vygotsky son sus representantes (Braten, 1991; Fisher, 1998; Fox y Riconscente, 2008; Johnson, 2002). Piaget se refería al conocimiento de los propios pensamientos, mientras que Vygotsky se refería al control y dirección de la consciencia de los sujetos sobre los procesos de pensamiento (Fox y Riconscente, 2008). Los anteriores planteamientos, componen el hilo conductor del concepto de metacognición, al estudiar el conocimiento de los propios pensamientos y procesos de aprendizaje, generando capacidad en el estudiante de dirigir, evaluar y controlar los procesos cognitivos hacia metas u objetivos concretos.

Por su parte, Flavell (1976) expresa que la metacognición se refiere al conocimiento que un sujeto tiene sobre su propio proceso cognitivo y el control que ejerce sobre este. Considera que la metacognición tiene dos componentes: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. El primero, se refiere al conjunto de ideas, creencias y conocimientos, que tienen las personas acerca de su actividad cognitiva. El segundo, tiene que ver con los procesos de monitoreo y control frente a la construcción de aprendizaje (Flavell, 1976, 1979; Flavell, et al., 2002).

Actualmente, la metacognición se ha convertido en un campo de interés de estudio, por referirse al control consciente de la actividad cognitiva (Cera, et al., 2013; Dawson, 2008) lo cual conduce a la investigación de las variables implicadas y su impacto en el aprendizaje (Keefe, 1988). Una de estas líneas de investigación se enfoca en el fortalecimiento de habilidades metacognitivas a través del uso de estrategias metacognitivas como elemento primordial en los procesos de aprendizaje.

Método

La metodología se basó en la Declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (Moher D et al., 2009).

Búsqueda

Las bases de datos utilizadas para selección de los artículos fueron Springer y Taylor. La búsqueda se realizó entre abril y julio del año 2022. El proceso de revisión sistemática se realizó a través de la opción avanzada en los campos título, resumen, o palabra clave, y usando el operador booleano 'and'. El proceso de búsqueda se realizó mediante la ecuación de búsqueda "metacognition and higher education" en el período 2017 a 2022. El resultado inicial fue n= 914.

Los criterios de inclusión y exclusión se configuraron teniendo en cuenta los siguientes requisitos: (a) artículos completos sobre el tema habilidades metacognitivas; (b) textos con acceso abierto; (c) publicaciones en español e inglés; (d) periodo de publicación entre 2017 a 2022; (e) investigaciones centradas en educación universitaria. En relación con las exclusiones efectuadas, estas hacen referencia a: (a) temáticas no afines a la metacognición; (b) metaanálisis o revisiones sistemáticas; y, (c) artículos sin acceso al texto completo.

Luego de revisar la totalidad de los documentos encontrados, 50 artículos cumplieron con los criterios establecidos. En la figura 1 se muestra el diagrama de flujo sobre la búsqueda efectuada.

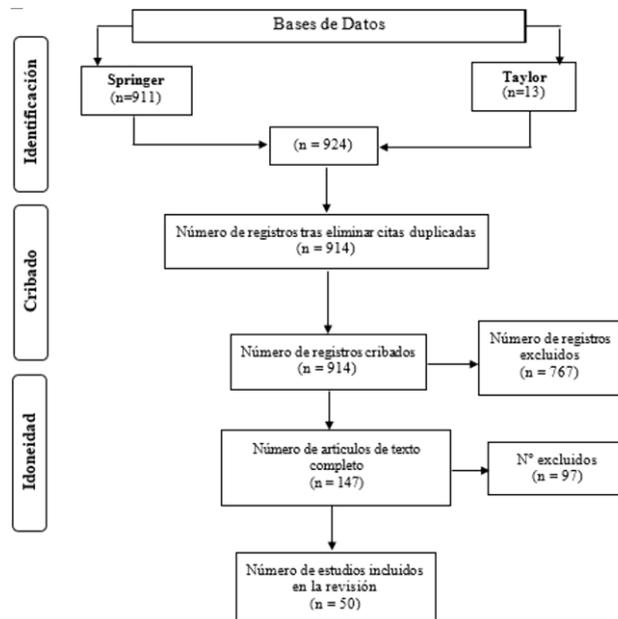


Figura 1. Búsqueda y selección de las fuentes analizadas.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se presentan las bases de datos con los criterios consultadas y el número de artículos que cumplieron

Tabla 1. Base de datos consultadas y artículos

Base de datos	Nº de artículos	Nº de artículos que cumplen criterios de inclusión
Taylor	13	3
Springer	911	47
Total	925	50

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

En la tabla 2, se describen los estudios incluidos en

el análisis de acuerdo con el reporte de estrategias, instrumento, enfoque y principales conclusiones.

Tabla 2. Análisis de los estudios incluidos en la revisión

Orden	Instrumento	Generalidades de la investigación	Estrategias	Conclusiones
1	Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI) Formularios de Actividad de Estrategias Metacognitivas	El objetivo fue indagar la conciencia de los estudiantes universitarios sobre la metacognición y estrategias metacognitivas que utilizaban en su aprendizaje y la incidencia en su rendimiento académico. Fue un estudio cuantitativo con una muestra conformada por 47 estudiantes de pregrado.	Formularios Imágenes Gráficos Juegos educativos Mundos virtuales 3D	Las estrategias metacognitivas son un predictor importante del rendimiento del aprendizaje. Las actividades para el uso de estas estrategias deben incluirse en los cursos de aula invertida.
2	Formulario RPT_MCR	Este estudio tuvo como objetivo investigar la regulación de la cognición en relación con el aprendizaje colaborativo en una muestra de estudiantes de una universidad. Se empleó la investigación Cualitativa	Entorno colaborativo	Esta investigación demostró que se alcanza un mejoramiento significativo del potencial metacognitivo a través de entornos de aprendizaje colaborativo.
3	Cuestionario MALQ	El propósito de este estudio consistió en evaluar el efecto de la conciencia metacognitiva y la puntuación de pruebas ante la ansiedad, en una muestra de 402 estudiantes de inglés, en una universidad de China. El enfoque de la investigación fue cuantitativo	Escucha activa Pruebas de escucha Noticias cortas Conversaciones largas	La conciencia metacognitiva de escuchar media la relación entre la ansiedad de escuchar y la puntuación de pruebas de comprensión auditiva, así como la relación entre la ansiedad ante los exámenes y la puntuación de prueba de comprensión auditiva.
4	Encuesta Grupo focal	Se desarrolló una Investigación Cualitativa, orientada a diseñar e implementar un tablero de análisis de aprendizaje, como apoyo al aprendizaje en línea de estudiantes de educación superior.	Tablero de análisis de aprendizaje	Los tableros de análisis de aprendizaje (LAD) brindan comentarios, recomendaciones y/o visualizaciones en tiempo real a los estudiantes para apoyar la reflexión de los estudiantes y la conciencia del conocimiento o procesos metacognitivos en entornos en línea.

5	Prueba de rendimiento	Este estudio se enfocó en determinar los juicios metacognitivos de segundo orden y el efecto en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Se empleó un enfoque mixto.	Retroalimentación	Un estudiante de bajo rendimiento carece de conciencia metacognitiva, lo que le impide reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje o diferenciar entre aciertos y falsa alarma.
6	Protocolo de pensamiento en Voz alta Taxonomía de O'Malley y Chamot Entrevista	Esta investigación tuvo como objetivo comparar el conocimiento metacognitivo y el uso de estrategias metacognitivas de 8 estudiantes universitarios, en una clase de inglés. Se desarrolló una Investigación Cualitativa.	Planificación Atención dirigida Autosupervisión Problema de identificación Autoevaluación	Las estrategias metacognitivas cumplen una función ejecutiva sobre las estrategias cognitivas, las cuales, a su vez, impactan en el desempeño de las pruebas de lectura.
7	Cuestionario SORS (Survey of Reading Strategies) OSORS (Online Survey of Reading Strategies) Protocolos de pensamiento en voz alta	Este estudio tuvo como propósito, medir el uso auto percibido de estrategias metacognitivas de estudiantes de medicina taiwaneses, en el ejercicio de lectura y comprensión de textos. El enfoque empleado fue cuantitativo.	Resolución de problemas Estrategias globales Leer lentamente Averiguar palabras desconocidas	El factor clave que afecta el rendimiento de comprensión lectora de los estudiantes está fuertemente asociado con su metacognición.
8	Cuestionario MAWQ	Este estudio se llevó a cabo con el fin de medir la conciencia metacognitiva de estudiantes universitarios y la relación con el éxito en la escritura. La investigación Mixta.	Escritura de ensayos en idioma no nativo	A través de la buena escritura en idiomas extranjeros, se genera fortalecimiento en la conciencia metacognitiva de los estudiantes.
9	Cuestionario MAI	Tuvo como propósito abordar las deficiencias del MAI y se propuso modificaciones en el cálculo de las puntuaciones del MAI, con base en los datos de 622 estudiantes universitarios. La investigación fue cuantitativa.	Intervención de entrenamiento de estrategias metacognitivas	Los autores confirman la validación del MAI como instrumento para medir la metacognición, no obstante, cuestionan los métodos para calificar las respuestas.
10	Escala autoinformada (habilidades metacognitivas en grupo)	El estudio presentó la construcción y validación de una escala cuantitativa de 20 ítems para medir la metacognición de grupos a partir de sus conocimientos de cognición, planificación, seguimiento y evaluación. La herramienta se aplicó a 362 estudiantes universitarios.	Aprendizaje colaborativo Diseño de proyectos	La metacognición debe considerarse en una dimensión grupal en lugar de solo como un reflejo del comportamiento individual, y debe ser una construcción relevante para comprender los procesos colaborativos en línea.

11	Encuesta Stanton	Este estudio buscó medir el nivel de regulación metacognitiva de estudiantes de posgrado en ciencias de la salud. Se desarrolló bajo un enfoque Cualitativo.	Discutir, organizar en sus propias palabras, hacer preguntas con retroalimentación en el estudio grupal, supervisión, planificación, evaluación	Los estudiantes que emplean estrategias de aprendizaje activas o de alto impacto con motivadores positivos tienen más probabilidades de seguir y mantener un nuevos planes de estudio.
12	Envolturas de examen de estrategias metacognitivas Entrevista estructurada	Este estudio tuvo como objetivo investigar el rendimiento académico de estudiantes de posgrado, las estrategias metacognitivas que utilizan y sus puntajes de diseño infográfico mientras estudian con infografías. el estudio tuvo un enfoque Mixto.	Infografías, mapas conceptuales, pinturas	Con este estudio se concluye que un proceso de formación basado en la creación de infografías tiene un efecto significativo sobre el rendimiento académico y las habilidades metacognitivas, especialmente al facilitar la gestión del proceso de aprendizaje.
13	Grupo de enfoque	Esta investigación indagó las experiencias de estudiantes universitarios en el uso de nubes de etiquetas para desarrollar y promover estrategias metacognitivas y potenciar su conocimiento. El estudio fue Cualitativa	Etiquetas y nubes de etiquetas	Las etiquetas como las nubes de etiquetas facilitaron la comprensión y el aprendizaje y promovieron estrategias metacognitivas
14	Escala de Metacognición de Adultos	Este estudio tuvo como objetivo explorar la dificultad (monitoreo) que tuvieron estudiantes de fisiología de una universidad Japonesa en el aprendizaje en el aula virtual. Se empleó un enfoque cualitativo.	Aula invertida	El nivel de metacognición de los estudiantes ejerce una mayor influencia en sus calificaciones que la cantidad de esfuerzo invertido en revisar los objetivos de aprendizaje para la preparación previa a la clase.
15	Cuestionario de estrategia de lectura estatal de Phakiti Entrevista "Uso de estrategias metacognitivas"	El estudio midió el efecto de la prueba de lectura basada en dispositivos móviles en estudiantes de EFL de diferentes actitudes a partir de su percepción del uso de estrategias metacognitivas y el impacto en cadena en los resultados de la prueba. Se empleó un enfoque investigativo mixto.		Los aprendices efectivos son más capaces de monitorear sus estrategias, preferencias y posibles consecuencias de acuerdo con diferentes formas de prueba, y regular las direcciones de su proceso de realización de pruebas.

<p>16</p> <p>Rúbrica de calificación de Discusión de pensamiento crítico basada en lógica (LBCTD)</p>	<p>El propósito de esta investigación fue probar los efectos de dos andamios metacognitivos en la cognición de los estudiantes mediante la evaluación del desempeño de las habilidades de pensamiento crítico de 257 estudiantes universitarios, en un foro de discusión asíncrono y el logro en un módulo de aprendizaje combinado. La investigación fue Cuantitativa.</p>	<p>Lectura basada en dispositivos móviles. Foros de discusión asincrónicos</p>	<p>Los foros de discusión asincrónicos, tal como se utilizan en este estudio, contribuyen al fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior</p>
<p>17</p> <p>Cuestionario alemán LIST</p>	<p>Este estudio investigó los efectos en 70 estudiantes universitarios de las indicaciones cognitivas y metacognitivas sobre el uso de estrategias y los resultados del aprendizaje. Se empleó un enfoque mixto.</p>	<p>Blog de notas Indicaciones cognitivas y metacognitivas</p>	<p>El efecto de las indicaciones en los resultados del aprendizaje depende de la autoeficacia de los alumnos durante el aprendizaje</p>
<p>18</p> <p>Cuestionario regulación metacognitiva socialmente compartida (RPT_MCR)</p>	<p>El objetivo de esta investigación consistió en comprobar si los eventos de regulación metacognitiva socialmente compartida difieren entre sí al comparar sus características. Se empleó la Investigación Cualitativa.</p>	<p>Tutoría entre pares</p>	<p>Este estudio determinó que la variedad de entornos de aprendizaje colaborativo contribuye a la regulación metacognitiva de los estudiantes, fortaleciendo sus procesos educativos.</p>
<p>19</p> <p>Prueba de recuerdo libre</p>	<p>Este estudio investigó cómo la retroalimentación y la provisión de sugerencias metacognitivas a través de un agente conversacional pedagógico, pueden mejorar el proceso de aprendizaje. Se llevó a cabo un estudio mixto y participaron 80 estudiantes.</p>	<p>Aprendizaje colaborativo Retroalimentación Sugerencias metacognitivas</p>	<p>Las actividades de explicación de la colaboración entre pares facilitan la reflexión y la metacognición</p>
<p>20</p> <p>El Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje Motivado (MLSQ)</p>	<p>Esta investigación tuvo como objetivo investigar los efectos de las estrategias de aprendizaje metacognitivo y las emociones en el aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico de 279 estudiantes de medicina de la Universidad de Ciencias Médicas de Shiraz. Se empleó un enfoque Cuantitativo.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje metacognitivos Emociones</p>	<p>Esta investigación respalda fuertemente los vínculos predictivos entre la autoeficacia académica, las emociones positivas, y especialmente las estrategias de aprendizaje metacognitivo y el rendimiento académico.</p>

21	MAI JOL	Esta Investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la precisión absoluta de los juicios de aprendizaje y el inventario de conciencia metacognitiva MAI. El estudio fue Cuantitativo.	Listas de palabras pares concretas y abstractas	Las habilidades metacognitivas como los componentes de conocimiento y regulación de la metacognición están relacionadas con la precisión metacognitiva específica de la tarea, mostrando que cuanto mayor es la conciencia metacognitiva de los alumnos, más precisa es su calibración de JOL
22	Cuestionario	Esta Investigación examinó la efectividad de una intervención metacognitiva, a través de textos de refutación para mejorar la cognición y la metacognición de 161 estudiantes de medicina. Se empleó un enfoque Cuantitativo.	Textos de refutación y textos estándar	Nuestros resultados mostraron que los textos de refutación aumentaron significativamente las habilidades metacognitivas de los estudiantes.
23	MAI AGWD	Esta investigación se enfocó en demostrar la asociación entre la conciencia metacognitiva y la motivación para aprender entre los estudiantes de medicina de 3er y 4to año. Estudio transversal con enfoque Mixto.	Aula invertida Tutoría retroalimentación constructiva	La conciencia metacognitiva y la motivación para aprender están estrechamente relacionadas.
24	Reflexión experiencias (tutoría Fellow2)	Esta Investigación se realizó con el fin de promover la identidad científica y el desarrollo metacognitivo en estudiante mentores de pregrado. La investigación Cualitativa fue su enfoque investigativo.	Establecimiento de metas Identificación de barreras Proceso de reflexión	Los alumnos-tutores que usan estrategias metacognitivas que incluyen la reflexión y el refuerzo del contenido, establecimiento de metas, contribuyen en el fortalecimiento de habilidades metacognitivas de los estudiantes.
25	Inventario metacognitivo (MCI)	Este estudio examinó la contribución de la regulación metacognitiva autoinformada de la lectura, en la comprensión de textos digitales y expositivos en un entorno de aprendizaje electrónico con 129 estudiantes universitarios. Se empleó un enfoque cualitativo.	Comprensión de textos digitales	Una contribución de la presente investigación es la construcción y validación de una medida de autoinforme para la actividad metacognitiva en una tarea de comprensión digital

<p>26 MAI Inventario de resolución de problemas</p>	<p>Esta investigación tuvo como objetivo determinar la influencia que ejerce en la conciencia metacognitiva el planteamiento y resolución de problemas. Participaron estudiantes de diferentes universidades de Turquía que pertenecían a programas de física y química. El estudio fue cuantitativo.</p>	<p>Planteamiento de problemas</p>	<p>El enfoque de planteamiento de problemas desempeña un papel eficaz no solo en el aprendizaje de conceptos matemáticos sino también en la mejora de las habilidades de resolución de problemas y la conciencia metacognitiva</p>
<p>27 Enfoque VPA informal</p>	<p>Esta investigación se enfocó en la construcción de un modelo conceptual de procesos metacognitivos a partir de datos cualitativos. La muestra fue tomada de una universidad de la región del Atlántico medio de Estados Unidos, para estudiantes de Diseño arquitectónico.</p>	<p>Construir un modelo conceptual detallado de procesos metacognitivos en el pensamiento de diseño y la creación de diseño de los estudiantes.</p>	<p>A través de esta investigación se desarrolló un nuevo modelo conceptual de pensamiento metacognitivo que permite comprender los procesos de metacognición reflexiva que surgen en el aprendizaje del diseño.</p>
<p>28 Cuestionario</p>	<p>Investigación cuyo objetivo se enmarcó en determinar la influencia del conocimiento metacognitivo en el desempeño de estudiantes de un programa de diseño de primer año. Estudio cualitativo.</p>	<p>laboratorio de diseño</p>	<p>Los estudiantes de alto rendimiento tienden a centrarse más en el pensamiento metacognitivo, a diferencia de los estudiantes de bajo rendimiento, los cuales se centran en mayor medida en actividades cognitivas.</p>
<p>29 Entrevista</p>	<p>El objetivo de esta investigación se enfocó en determinar las estrategias de estudio empleadas con mayor frecuencia en 37 estudiantes de medicina de alto rendimiento de primer y segundo grado. Esta investigación fue cualitativa.</p>	<p>Explorar las estrategias metacognitivas de estudio centrales informadas por estudiantes de alto rendimiento.</p>	<p>Esta investigación concluyó que la práctica de recuperación y el uso de recursos externos fueron las únicas dos estrategias respaldadas por la mayoría de los alumnos de alto rendimiento; sin embargo, más de un tercio también apoyó el uso de la práctica y la elaboración espaciadas.</p>
<p>30 Lección de repaso</p>	<p>Esta investigación tuvo como objetivo analizar la influencia de la retroalimentación inmediata en la precisión de los procesos metacognitivos de 68 estudiantes de un programa de diseño industrial en una universidad del este de Estados Unidos. El enfoque fue de tipo cuantitativo.</p>	<p>Retroalimentación inmediata</p>	<p>No es suficiente una retroalimentación inmediata, los estudiantes requieren de monitoreos precios y constantes en su proceso de aprendizaje, de modo que fortalezcan estrategias metacognitivas.</p>

31	ReciprocalPeerTutoring groups' MetaCognitiveRegulation	Esta investigación analizó el impacto que genera en los procesos metacognitivos la reflexión socialmente compartida. La muestra de este estudio correspondió a 72 estudiantes de ciencias de la educación. Se empleó la investigación cuantitativa	Tutoría entre pares Tareas Entrenamiento Videos	Las contribuciones activas en la regulación metacognitiva compartida crean más oportunidades para que el grupo intercambie, reestructure o profundice tanto el conocimiento relacionado con el contenido como el conocimiento procedimental sobre la organización del aprendizaje.
32	Pretest y postest de Engagement	El propósito de esta investigación fue implementar y evaluar el efecto de la retroalimentación personalizada en 68 estudiantes de primer grado de una universidad de Turquía con modalidad virtual para un curso de informática. La investigación fue cuantitativa.	Retroalimentación metacognitiva basada en análisis de aprendizaje a los estudiantes del grupo experimental.	El diseño de retroalimentación utilizado en la investigación actual tiene un efecto en el compromiso de los estudiantes, contribuyendo así a promover la conciencia metacognitiva en entornos de aprendizaje.
33	Cuestionario	Esta investigación se centró en analizar el efecto de las palabras clave en los procesos metacognitivos de 213 estudiantes de una universidad de Estados Unidos. El estudio fue mixto.	Análisis de textos expositivos a través de palabras clave y títulos	Hacer uso de palabras clave, es una estrategia metacognitiva que genera mayor conciencia en el proceso de aprendizaje.
34	Taxonomía de Bloom	Esta investigación se centró en estudiar el efecto de indicaciones metacognitivas aplicadas a 57 estudiantes universitarios de habla alemana en sus propios procesos de aprendizaje en un ambiente hipermedia. El estudio fue cuantitativo.	Indicaciones metacognitivas creadas por estudiantes de educación superior como un medio para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y mejorar su desempeño en el aprendizaje.	Este estudio demuestra que las indicaciones de creación propia facilitan en parte el proceso de aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje.
35	Motor de juego Unity (Unity Technologies 2019) y Cuestionario PISA	Esta Investigación se centró en analizar cómo influye la frecuencia de indicaciones abiertas en los procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios, específicamente en el rendimiento académico y precisión de juicios metacognitivos. El enfoque fue cuantitativo.	Tarea experimental de búsqueda visual virtual y retroalimentación inmediata con indicaciones abiertas	Las indicaciones abiertas frecuentes en un entorno de aprendizaje reducen la precisión metacognitiva en una tarea visual, y en un examen estandarizado, demostrando así, que el uso de señales no guiadas afecta el monitoreo metacognitivo en el estudiante.

36	Se utilizó un Cuestionario de Creencias sobre el Aprendizaje y la Enseñanza (BALT)	Esta investigación tuvo como objetivo analizar las relaciones entre tres variables metacognitivas, el saber aprender a aprender, estrategias de estudio y el rendimiento académico en 366 estudiantes de un programa de pedagogía. El estudio fue Cuantitativo.	Análisis de creencias sobre autorregulación del aprendizaje, estrategias de estudio y rendimiento académico.	Los resultados demostraron que el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas es un predictor estadísticamente significativo del desempeño académico de los futuros maestros.
37	Cuestionario de rendimiento	Este estudio tuvo como objetivo estudiar la influencia o efecto de la cantidad de exámenes y evaluaciones en la ansiedad académica de los estudiantes, en relación con el rendimiento académico y precisión metacognitiva. Estudio cuantitativo.	Análisis de los efectos del estado de ansiedad Entorno de aula real	La precisión metacognitiva de los estudiantes parece estar influenciada por el rasgo de ansiedad cuando toman exámenes de bajo riesgo, mientras que el rendimiento está relacionado con el rasgo de ansiedad cuando toman exámenes de alto riesgo.
38	Escala de actitud Hoja de preguntas autometacognitivas (SMQS)	El objetivo central de este estudio fue determinar la influencia del autocuestionamiento metacognitivo en relación con las actitudes de los estudiantes frente a la temática del curso Esta investigación cuantitativa se llevó a cabo con estudiantes de segundo año de introducción a la física cuántica en la universidad Gazi de Turquía.	Preguntas autometacognitivas Mapas conceptuales Libro de texto Videos	El autocuestionamiento metacognitivo favorece las actitudes positivas de los estudiantes, permitiéndoles mejorar su rendimiento académico.
39	Cuestionario de objetivos de logro revisado (AGQ)	Este estudio tuvo como objetivo estudiar la precisión del monitoreo metacognitivo a través de la retroalimentación. Participaron estudiantes universitarios de cursos relacionados con la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, en esta investigación Cuantitativa.	Seguimiento y retroalimentación	Este estudio demostró que los estudiantes con el rendimiento más bajo eran los menos precisos y tenían un exceso de confianza constante, mientras que los individuos con el rendimiento más alto eran los más precisos y tendían a la falta de confianza.
40	Entrevistas orales y escritas	El objetivo de este estudio se centró en medir el impacto de una intervención metacognitiva a través de diarios de reflexión. La Investigación fue mixta, y la muestra estuvo conformada por 7 estudiantes japoneses que pertenecían a un curso de inglés.	Diarios de reflexión sobre las habilidades orales en una lengua extranjera.	Los estudiantes con habilidades metacognitivas preexistentes maduras pueden beneficiarse más de las intervenciones metacognitivas indirectas, como el uso de diarios de reflexión.

41	Encuesta	El objetivo del estudio consistió en analizar la satisfacción de los estudiantes en el aprendizaje electrónico, a partir de instrucciones metacognitivas. Esta Investigación tuvo lugar en Bosnia y Herzegovina, en 11 instituciones de educación superior. El enfoque fue Cuantitativo.	Análisis de la satisfacción de los estudiantes con el uso del e-learning en relación con el uso de estrategias metacognitivas	Los resultados obtenidos han demostrado que la variable Estrategias metacognitivas incide directamente en la satisfacción de los estudiantes al utilizar e-learning.
42	Inventario de conciencia metacognitiva sobre la escritura (MAIW)	El objetivo de esta investigación consistió en determinar los efectos de las indicaciones metacognitivas en la conciencia metacognitiva a través del aprendizaje grupal e individual. 170 estudiantes universitarios hicieron parte de esta investigación Cuantitativa.	Aprendizaje colaborativo con indicaciones metacognitivas.	Los alumnos expuestos a indicaciones metacognitivas en un entorno de aprendizaje cooperativo alcanzan mayores niveles de metacognición frente a los estudiantes que no están expuestos.
43	Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI)	El objetivo de este estudio se centró en analizar los efectos del coaching académico para fortalecer los procesos metacognitivos de los aprendices. La investigación fue Cuantitativa.	Coaching académico presencial, coaching académico en línea y control	Los resultados de esta investigación mostraron que los estudiantes que recibieron entrenamiento académico habían aumentado la metacognición según lo medido por las subescalas MAI.
44	Inventario de conciencia metacognitiva (MAI) y prueba de rendimiento académico utilizada como pretest y postest.	Esta investigación tuvo como objetivo estudiar el pensamiento crítico en el aprendizaje a partir de variables como la conciencia metacognitiva y el rendimiento académico de estudiantes universitarios en un entorno virtual de aprendizaje. La Investigación fue mixta.	formulario de opiniones	Las recomendaciones asistidas y la retroalimentación de orientación tienen un efecto significativo en la conciencia metacognitiva y el rendimiento académico de los estudiantes.
45	Manual de codificación de PISA	El objetivo de este estudio se centró en determinar el conjunto de habilidades metacognitivas requeridas para resolver un problema matemático de manera verbal. La Investigación fue cuantitativa y participaron 1282 estudiantes universitarios del área de matemáticas.	Problemas verbales complejos	Las habilidades verbales son un predictor consistente de la resolución exitosa de problemas, indicando que se requiere un conjunto de habilidades metacognitivas para comprender problemas y lograr expresarlos de manera verbal.

46	Taxonomía de Bloom	Este estudio tuvo como objetivo determinar si la composición de género de un grupo y el rendimiento académico, afectan el aprendizaje en línea y las indicaciones de procedimiento. En esta investigación cualitativa participaron 41 estudiantes universitarios de segundo año inscritos a una clase de inglés	Aprendizaje colaborativo	Este estudio proporcionó datos empíricos preliminares sobre las relaciones entre el rendimiento académico y el aprendizaje cooperativo en entornos virtuales.
47	Cuestionarios de habilidades metacognitivas y entusiasmo	Este estudio tuvo como propósito determinar la influencia de las habilidades metacognitivas y el entusiasmo en procesos metacognitivos. Se realizó con una muestra de 5056 de maestros chinos en formación, se llevó a cabo una investigación Cuantitativa.	Percepción motivación	Esta investigación confirma que el entusiasmo es un mediador importante de las relaciones concernientes a habilidades metacognitivas, instrucción adaptativa y la enseñanza.
48	Cuestionario	Esta investigación tuvo como objetivo determinar el efecto de la relación entre modelado de video e indicaciones metacognitivas y razonamiento científico en el aprendizaje indagatorio. Esta investigación fue realizada con una muestra de 127 estudiantes universitarios y fue de tipo Cuantitativo.	Aprendizaje guiado por indagación	Esta investigación demostró que a través del aprendizaje guiado por indagación se fomentan procesos metacognitivos.
49	Entrevista	El objetivo central de este estudio fue evaluar la confianza metacognitiva en la comprensión del aprendizaje y en su desempeño académico. El estudio fue cuantitativo, la muestra estuvo conformada por 127 estudiantes universitarios de psicología.	Reflexiones sobre la confianza metacognitiva	La confianza en el pensamiento metacognitivo ya sea medido o manipulado, puede aumentar el rendimiento en algunos, pero disminuir el rendimiento en otros casos, esto, dependiendo de los pensamientos positivos o negativos
	Cuestionario de estrategias de escritura académica metacognitiva (MAWSQ)	Esta investigación se enfocó en validar un instrumento metacognitivo en el área de la escritura, con el fin de determinar la influencia o impacto de diferentes estrategias metacognitivas en el rendimiento académico. participaron 664 estudiantes de una universidad de China continental y la investigación fue Cuantitativa.	Escritura académica de inglés como lengua extranjera (EFL)	Esta investigación proporciona evidencia referente a la escritura académica como estrategia para fortalecer las habilidades metacognitivas de los estudiantes Universitarios.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la anterior tabla, el 92 % de los artículos describen estrategias metacognitivas, y solo 8 % restante describen instrumentos que permiten determinar habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios. En cuanto a la metodología utilizada en las investigaciones, se encontró que el 20 % corresponden a estudios mixtos, 28 % a estudios de corte cualitativo y el 52 % son de corte cuantitativo.

Estrategias metacognitivas

Esta categoría hace referencia a la relación inherente que se forja entre la consciencia que adquiere un sujeto sobre sus procesos de aprendizaje a partir del uso de estrategias metacognitivas con los resultados que se obtienen en el desempeño académico (Garner, 1987; Pintrich, 1999; Tobias y Everson, 2009). En el 92 % de las investigaciones analizadas se hace referencia al uso de estrategias metacognitivas.

Varios autores señalan que la era tecnológica digital que envuelve a la actual sociedad, influye de manera directa en el desarrollo de habilidades metacognitivas que corresponden a los nuevos modelos de aprendizaje, en los cuales las estrategias metacognitivas se implementan con mayor control y facilidad a través de dispositivos que ofrecen mecanismos de instrucción y registro, a la vez que favorecen la integración y construcción de conocimiento (Yılmaz y Baydas, 2017; Shan, 2018; Yuruk, et al., 2018; Williams, et al., 2019; Lin y Xie, 2020).

Se evidencia que, cuando los estudiantes hacen uso de estrategias de aprendizaje direccionadas desde un enfoque metacognitivo en el desarrollo de actividades autónomas, fortalecen aspectos que involucran planeación, selección de información, monitoreo, incluso, evaluación de las propias estrategias, en aras de alcanzar los objetivos académicos (Fritzsche et al., 2018; Shih y Huang, 2018; Williams et al., 2019; Zou y Ou, 2020). La efectividad de estas estrategias para fortalecer los procesos de aprendizaje y las habilidades metacognitivas que se adquieren a partir de su ejecución, se demuestran a través del logro académico. Sin embargo, las investigaciones

(Clariana y Park, 2021; Morphew, 2021; Moreno et al., 2022; Yılmaz, 2022) señalan que algunas estrategias pueden tener escasa efectividad, tal es el caso de la retroalimentación inmediata sin el seguimiento adecuado, ya que puede impedir un mejoramiento en el rendimiento académico de los estudiantes.

Por su parte, algunos investigadores como Yılmaz y Baydas, (2017) y Shibukawa y Taguchi, (2019) consideran que sumergir a los estudiantes en estrategias metacognitivas como aulas invertidas sin las indicaciones, instrucciones o estrategias de aprendizaje previas por parte de los docentes, puede alimentar un aprendizaje deficiente, puesto que, no se identifican los puntos claves y se invierte un largo tiempo, donde el efecto en el logro académico no es el esperado.

Dentro de las principales estrategias metacognitivas, la retroalimentación ocupa el primer lugar, señalada en el 16 % de los estudios (Fritzsche, et al., 2018; Williams, et al., 2019; Hayashi, 2020; Siqueira, et al., 2020; Clariana y Park, 2021; Yılmaz y Yılmaz, 2021; Vangsness y Young, 2021; Morphew, 2021).

Otras estrategias metacognitivas utilizadas para fortalecer las habilidades metacognitivas de los estudiantes fueron:

- Diarios de reflexión (Paterson, 2021)
- Entornos colaborativos (De Back, et al., 2017; Shibukawa y Taguchi, 2019; Teng, 2021; Yu y Cheng, 2022)
- Preguntas autometacognitivas (Dökme y Koyunlu Ünlü, 2021)
- Análisis de textos expositivos a través de palabras y títulos clave (Lippmann, et al., 2021)
- Escritura de ensayos (Farahian y Avarzamani, 2018)
- Refutación de textos (Versteeg, et al., 2020)
- Averiguar palabras desconocidas (Shang, 2018)
- Mapas conceptuales (Yuruk, et al., 2019; Dökme y Koyunlu Ünlü, 2021)
- Tareas en entrenamiento de estrategias

metacognitivas (Harrison y Vallin, 2018; De Backer, et al., 2021)

- Pinturas (Yuruk, et al., 2019)
- Foros de discusión asincrónicos (Giacumo y Savenye, 2020)
- Tutoría entre pares (De Backer, et al., 2020; Jang, et al., 2020; De Backer, et al., 2021)
- Aula invertida (Shibukawa y Taguchi, 2019; Siqueira, et al., 2020)
- Indicaciones metacognitivas (Engelmann, et al., 2021; Teng, 2021)
- Infografías (Yuruk, 2019)
- Juegos educativos y mundos virtuales en 3D (Yilmaz y Baydas, 2017)
- Resolución de problemas (Shang, 2018; Akben, 2020)
- Coaching académico (Howlett, 2021); entre otras (Fritzsche et al., 2018; Shang, 2018; Williams et al., 2019; Yuruk et al., 2019; Hayashi, 2020; Siqueira et al., 2020; Dokme y Koyunlu Unlu, 2021; Howlett, et al., 2021; Strohmaier et al., 2022; Omarchevska, et al., 2022; Teng, et al., 2022).

Por otra parte, se muestran estrategias, como nubes de etiquetas (Lin y Xie, 2019) y tableros de análisis que constan de asistentes virtuales (Bodily, et al., 2018), herramientas que realizan seguimiento de los procesos de aprendizaje, que posteriormente brindan al estudiante recomendaciones sobre el uso de estrategias de aprendizaje según los resultados obtenidos. Se fortalecen así los procesos metacognitivos, al generar monitoreo y reflexión (Bodily et al., 2018; Lin y Xie, 2019; Hayashi, 2020).

En general, las investigaciones que atañen a esta categoría, afirman que las estrategias metacognitivas se integran como un elemento predictor del logro de aprendizaje, ya que, el grado de conciencia metacognitiva que alcanzan los estudiantes de educación superior depende del tipo de estrategia que empleen, además de los diversos factores que influyen, tales como el estilo de aprendizaje personal y colectivo, el contexto, área específica del conocimiento, entre otros, lo cual se refleja en el desempeño académico que reportan las calificaciones (Bodily, et al., 2018; De Backer, et al.,

2020; Vangsness, y Young, 2021).

Instrumentos

El uso de instrumentos para medir la metacognición pretende obtener evidencia confiable y válida que respalde un diagnóstico (Jaramillo y Osses, 2012; López y Avello, 2019).

En el 14 % de los estudios se empleó el Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI), planteado y propuesto por Schraw y Denninson (1994), el cual se convirtió en uno de los primeros instrumentos de autoinforme que demuestra la relación coherente entre las estrategias de aprendizaje y logro de aprendizaje (Yilmaz y Baydas, 2017; Farahian y Avarzamani, 2018; Jang, et al., 2020; Siqueira, et al., 2020; Akben, 2020; Howlett, et al., 2021; Yilmaz, 2022).

En el 18 % de los estudios se hizo uso de otros instrumentos:

- Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MLSQ), instrumento de autoinforme propuesto en 1991 por Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, para medir la metacognición a partir de creencias de valor y el uso de estrategias metacognitivas (Hayat, 2020);
- Cuestionario de Estrategias de Escritura Académica Metacognitiva (MAWSQ) validado por Teng, Qin y Wang como un instrumento de autoinforme cuyo objetivo es medir las estrategias metacognitivas en la escritura (Teng, 2022)
- Cuestionario de Conciencia Metacognitiva de la Escritura (MAWQ), el cual se construyó y desarrolló en el año 2018 para estudiar la metacognición en la escritura de lengua extranjera (Farahian y Avarzamani, 2018)
- Cuestionario de Escucha de Conciencia Metacognitiva (MALQ) validado por Vandergrift et al., 2006 para medir el impacto de las estrategias de escucha en la metacognición (Xu y Huang, 2018)
- Cuestionario alemán de Estrategias de Aprendizaje en la Universidad (LIST) propuesto por Wild y Schiefele (1994) para

medir estrategias metacognitivas (Gentner y Seufert, 2020)

- Cuestionario de Creencias sobre el Aprendizaje y la Enseñanza (BALT) validado por (Darmawan et al., 2020) (Vosniadou, et al., 2021).
- Cuestionario auto-metacognitivo (ASQPC) desarrollado por Kockulah y Kirtak (2010) para medir la metacognición en estudiantes universitarios a partir de ítems que incluyen la actitud frente al desarrollo de un curso. (Dokme, y Koyunlu Unlu, 2021);
- Cuestionario de objetivos de logro revisado (AGQ) revisado y validado por Elliot y Murayama, (2008) (Morphew, 2021).
- Inventario de conciencia metacognitiva sobre la escritura (MAIW), el cual representa una versión modificada del MAI, enfocado en el área de escritura (Teng, 2021).

Los artículos restantes que clasifican en esta categoría, es decir, el 26 % utilizaron otro tipo de instrumentos, más de orden cualitativo, como entrevistas orales y escritas, protocolo de pensamiento en voz alta, cuestionarios de rendimiento, lecciones de repaso, formularios de actividad de estrategias metacognitivas, entre otros (Fritzsche, et al., 2018; Shih y Huang, 2018; Farahian y Avarzamani, 2018; Harrison y Vallin, 2018; Biasutti y Frate, 2018; Yuruk, et al., 2019; Shibukawa y Taguchi, 2019; Zou y Ou, 2020; Kavousi, et al., 2020; Giacumo y Savenye, 2020; Silaj, et al., 2021; Moreno, et al., 2022; Huang, et al., 2022).

En general, se tiene una percepción aceptable en las investigaciones sobre el uso de instrumentos para determinar habilidades metacognitivas, ya que analizan las causas que generan diferencias en el rendimiento académico, así como las estrategias que se pueden implementar para mejorar dichos resultados. También resaltan dos características la primera, muestra que los instrumentos con enfoque específico se dirigen en mayor medida a la lectura y escritura. La segunda, evidencia que El Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI) es el instrumento que se aplica con mayor frecuencia en las investigaciones, con un 14 % de los artículos.

En dos investigaciones, de las siete en que se utilizó el MAI, cuestionaron su efectividad, al argumentar que las dos dimensiones que incluye este instrumento (conocimiento de la cognición y regulación de la cognición) no logran abarcar otros factores que deberían tenerse en cuenta para realizar un diagnóstico, tales como la ansiedad, estados de ánimo, entre otros, además señalan que la manera en que son calificadas las respuestas del autoinforme pueden sesgar los resultados sesgados (Harrison y Vallin, 2018; Howlett et al., 2021). En contraste, autores como (Farahian y Avarzamani, 2018, Jang et al., 2020, Siqueira et al., 2020; Akben, 2020) consideran que cuanto mayor es la conciencia metacognitiva de los alumnos, más precisa es la calibración del instrumento.

Se concluye, con base en estas investigaciones que es necesario desarrollar nuevos instrumentos que permitan determinar habilidades metacognitivas de los estudiantes incluyendo mayor número de variables como la experiencia, juicios de aprendizaje, procesos de control aprendidos, colectividad, entre otros (Harrison y Vallin, 2018; Jang, et al., 2020; De Backer, et al., 2020).

Discusión y conclusiones

El análisis de los artículos muestra que la propuesta de diferentes estrategias metacognitivas en conjunto con instrumentos para medir la metacognición, tienen como objetivo principal, la mejora de los procesos de aprendizaje a través de la conciencia metacognitiva que se espera forjar en los estudiantes.

Al analizar la amplia gama de estrategias metacognitivas utilizadas en los diferentes estudios, se encuentra que la retroalimentación figura como la de mayor uso, no obstante, en algunas investigaciones se evidencia que la retroalimentación inmediata no coadyuva a la mejora del logro de aprendizaje (Clariana y Park, 2021; Morphew, 2021; Moreno et al., 2022; Yilmaz, 2022). Igual sucede con la falta de preparación en aulas invertidas (Yilmaz y Baydas, 2017; Shibukawa y Taguchi, 2019). Esto se traduce en interesantes temas de investigaciones futuras para lograr el fortalecimiento de la planificación y ejecución de dichas estrategias.

Por otro lado, se muestra mayor efectividad en determinadas estrategias, entre estas se encuentran la resolución de problemas, aprendizaje colaborativo, textos de refutación y análisis de textos expositivos a través de palabras y títulos clave (Versteeg, et al., 2020; Akben, 2020; Lippmann, 2021; Teng, 2021). Los resultados al aplicar estas estrategias demuestran mejora en los procesos de reflexión, pensamiento crítico, planificación de pasos a seguir en actividades académicas y búsquedas concretas. Sin embargo, las investigaciones también señalan que los procesos metacognitivos requieren de la intervención de más de una estrategia metacognitiva, cuyo conjunto debe implementarse de manera consecutiva durante periodos considerados, a fin de garantizar que se cumpla el objetivo propuesto en el aprendizaje de estudiantes de educación superior.

En este sentido, (Montoya et al., 2022) indica que el uso de dichas estrategias mejora el aprendizaje sin discriminar entre dominio específico o general, lo que permite que el estudiante pueda desenvolverse en diferentes contextos, así como comprender la efectividad de las diferentes estrategias e identificar aquellas que se adapten a su estilo de aprendizaje, de modo que beneficie sus procesos académicos.

De otra parte, frente a los instrumentos utilizados para determinar las habilidades metacognitivas de los estudiantes, el MAI figura como el instrumento que se emplea con mayor frecuencia en las investigaciones. Si bien este es un instrumento que destacan la mayoría de los investigadores, para otros es necesario avanzar en el diseño y validación de nuevos instrumentos que integren otras variables, tales como la ansiedad, el entusiasmo, entre otras, a fin de obtener diagnósticos de mayor precisión, puesto que, el proceso de aprendizaje se reviste de complejidad e implica una perspectiva con mayor profundidad.

Se espera que esta sistematización, contribuya a obtener una visión general de algunos avances frente a las estrategias metacognitivas que se emplean, para fortalecer habilidades metacognitivas en los últimos cinco años, teniendo en cuenta la era digital y postpandemia que caracteriza a los

años recientes y obliga a cambiar estructuras en los procesos de aprendizaje que atañen a la educación superior. A su vez, se insta a los investigadores a profundizar en la efectividad de las estrategias de estudio que emplean los estudiantes universitarios, que permitan fortalecer habilidades metacognitivas que contribuyan al aprendizaje con conciencia y criterio.

Agradecimientos

La presente investigación fue financiada por medio de la convocatoria (PFAN) plan de formación de alto nivel 2021-2022 de la Universidad Antonio Nariño.

REFERENCIAS

- Akben, N. (2020). Effects of the Problem-Posing Approach on Students' Problem-Solving Skills and Metacognitive Awareness in Science Education. *Research in Science Education*, 50(3), 1143-1165. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9726-7>
- Biasutti, M., & Frate, S. (2018). Group metacognition in online collaborative learning: Validity and reliability of the group metacognition scale (GMS). *Educational Technology Research and Development*, 66(6), 1321-1338. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9583-0>
- Bodily, R., Ikaiahifo, T. K., Mackley, B., & Graham, C. R. (2018). The design, development, and implementation of student-facing learning analytics dashboards. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 572-598. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9186-0>
- Bråten, I. (1991). Vygotsky as Precursor to Metacognitive Theory: I. The Concept of Metacognition and Its Roots. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35(3), 179-192. <https://doi.org/10.1080/0031383910350302>
- Burin, D. I., Gonzalez, F. M., Barreyro, J. P., & Injoque-Ricle, I. (2020). Metacognitive regulation contributes to digital text comprehension in E-learning. *Metacognition and Learning*, 15(3), 391-410. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09226-8>
- Cera, R., Mancini, M., & Antonietti, A. (2013). Relationships between Metacognition, Self-efficacy and Self-regulation in Learning. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7, 115-141. <https://doi.org/10.7358/ecps->

- 2013-007-cera
- Clariana, R. B., & Park, E. (2021). Item-level monitoring, response style stability, and the hard-easy effect. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 693-710. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09981-8>
- Darmawan, E., Zubaidah, S., Susanto, R., Zamzami, M., & Wahono, B. (2020). Simas Eric Learning Model (SELM): Enhance Student' Metacognitive Skill Based on the Academic Level. *International Journal of Instruction*, 13. DOI:10.29333/iji.2020.13439a
- Dawson, T. (2016). *Metacognition and learning in adulthood*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2231.0649>
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2017). Is collaborative learners' adoption of metacognitive regulation related to students' content processing strategies and the level of transactivity in their peer discussions? *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 617-642. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0323-8>
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2020). Variations in socially shared metacognitive regulation and their relation with university students' performance. *Metacognition and Learning*, 15(2), 233-259. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09229-5>
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2021). Collaborative learning groups' adoption of shared metacognitive regulation: Examining the impact of structuring versus reflection-provoking support and its relation with group performance. *European Journal of Psychology of Education*, 36(4), 1075-1094. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00511-3>
- Dökme, İ., & Koyunlu Ünlü, Z. (2021). The Challenge of Quantum Physics Problems with Self-Metacognitive Questioning. *Research in Science Education*, 51(2), 783-800. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-9821-4>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Engelmann, K., Bannert, M., & Melzner, N. (2021). Do self-created metacognitive prompts promote short- and long-term effects in computer-based learning environments? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00148-w>
- Farahian, M., & Avarzamani, F. (2018). Metacognitive awareness of skilled and less-skilled EFL writers. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0052-4>
- Fernández, R. L., Martínez, R. A., Urquiza, D. E. P., Gálvez, S. S., & Álvarez, M. Q. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2(Sup)), 441-450. Recuperado de 19 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500011&lng=es&tlng=es.
- Fisher, R. (1998). Thinking About Thinking: Developing Metacognition in Children. *Early Child Development and Care*, 141(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/0300443981410101>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2>
- Fritzsche, E. S., Händel, M., & Kröner, S. (2018). What do second-order judgments tell us about low-performing students' metacognitive awareness? *Metacognition and Learning*, 13(2), 159-177. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9182-9>
- Garner R. Metacognition and reading comprehension. 1987. Norwood: Ablex. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255019720001.pdf>
- Genc, Z., Masalimova, A., Platonova, R., Sizova, Z., & Popova, O. (2019). Analysis of Documents Published in Scopus Database on Special Education Learning Through Mobile Learning: A Content Analysis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(22), 192-203. DOI:10.3991/ijet.v14i22.11732
- Giacumo, L., & Savenye, W. (2019). Asynchronous discussion forum design to support cognition:

- Effects of rubrics and instructor prompts on learner's critical thinking, achievement, and satisfaction. *Educational Technology Research and Development*, 68. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09664-5>
- Harrison, G., & Vallin, L. (2018). Evaluating the Metacognitive Awareness Inventory using empirical factor-structure evidence. *Metacognition and Learning*, 13. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9176-z>
- Hayashi, Y. (2020). Gaze awareness and metacognitive suggestions by a pedagogical conversational agent: An experimental investigation on interventions to support collaborative learning process and performance. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 15(4), 469-498. <https://doi.org/10.1007/s11412-020-09333-3>
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: A structural equation model. *BMC Medical Education*, 20(1), 76. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Howlett, M. A., McWilliams, M. A., Rademacher, K., O'Neill, J. C., Maitland, T. L., Abels, K., Demetriou, C., & Panter, A. T. (2021). Investigating the Effects of Academic Coaching on College Students' Metacognition. *Innovative Higher Education*, 46(2), 189-204. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09533-7>
- Huang, X., Lin, C.-H., Sun, M., & Xu, P. (2022). Metacognitive skills and self-regulated learning and teaching among primary school teachers: The mediating effect of enthusiasm. *Metacognition and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09297-9>
- Huvad, H., Talbot, R. M., Mason, H., Thompson, A. N., Ferrara, M., & Wee, B. (2020). Science identity and metacognitive development in undergraduate mentor-teachers. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 31. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00231-6>
- Jang, Y., Lee, H., Kim, Y., & Min, K. (2020). The Relationship between *Metacognitive Ability and Metacognitive Accuracy*. *Metacognition and Learning*, 15(3), 411-434. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09232-w>
- Jaramillo, S., & Osses, S. (2012). Validation of an Instrument on Metacognition for Second Cycle General Basic School Pupils. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 117-131. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200008>
- Johnson, C. (2002). Drama and Metacognition. *Early Child Development and Care*, 172(6), 595-602. <https://doi.org/10.1080/03004430215101>
- Karaoglan Yilmaz, F. G. (2022). The effect of learning analytics assisted recommendations and guidance feedback on students' metacognitive awareness and academic achievements. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(2), 396-415. <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09304-z>
- Karaoglan Yilmaz, F. G., & Yilmaz, R. (2022). Learning Analytics Intervention Improves Students' Engagement in Online Learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(2), 449-460. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09547-w>
- Kavousi, S., Miller, P. A., & Alexander, P. A. (2020a). Modeling metacognition in design thinking and design making. *International Journal of Technology and Design Education*, 30(4), 709-735. <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09521-9>
- Kavousi, S., Miller, P. A., & Alexander, P. A. (2020b). The role of metacognition in the first-year design lab. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3471-3494. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09848-4>
- Keefe, J. W. (1988). *Learning Style Profile Technical Manual*. National Association of Secondary School Prin. Recuperado de: https://webs.um.es/rhervas/miwiki/lib/exe/fetch.php%3Fmedia%3Dlscy_rimanual_v1.pdf
- Kirtakad, V. N., & Sabri, K. (2014). Can pre-service physics and science teachers detect the difference? An example of centre of mass and centre of gravity concepts. *Journal of Turkish Science Education*, 10, 56-74. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/286538971_Can_pre-service_physics_and_science_teachers_detect_the_difference_An_example_of_centre_of_mass_and_centre_of_gravity_concepts
- Landoll, R. R., Bennion, L. D., & Maggio, L. A. (2021). Understanding Excellence: A Qualitative Analysis

- of High-Performing Learner Study Strategies. *Medical Science Educator*, 31(3), 1101-1108. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01279-x>
- Lin, S.-Y., & Xie, Y. (2019). College students' use of self-generated tagclouds for knowledge integration: Evidence from reflections. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(1), 56-80. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9191-3>
- Lippmann, M., Danielson, R. W., Schwartz, N. H., Körndle, H., & Narciss, S. (2021). Effects of keyword tasks and biasing titles on metacognitive monitoring and recall. *Metacognition and Learning*, 16(1), 233-253. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09246-4>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moreno, L., Briñol, P., & Petty, R. E. (2021). Metacognitive confidence can increase but also decrease performance in academic settings. *Metacognition and Learning*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09270-y>
- Morphew, J. W. (2021). Changes in metacognitive monitoring accuracy in an introductory physics course. *Metacognition and Learning*, 16(1), 89-111. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09239-3>
- Paterson, R. (2022). Prompting Metacognitive Reflection to Facilitate Speaking Improvements in Learners of English as a Foreign Language. *English Teaching & Learning*, 46(2), 157-177. <https://doi.org/10.1007/s42321-021-00086-2>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R., & Others, A. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Pradhan*, S., & Das, P. (2021). Influence of Metacognition on Academic Achievement and Learning Style of Undergraduate Students in Tezpur University. *Influence of Metacognition on Academic Achievement and Learning Style of Undergraduate Students in Tezpur University*, 10(1), 381-391. doi: 10.12973/euler.10.1.381
- Şendurur, E., & Yildirim, Z. (2019). Web-Based Metacognitive Scaffolding for Internet Search. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(3), 433-455. <https://doi.org/10.1177/0047239518803291>
- Shang, H.-F. (2018). EFL medical students' metacognitive strategy use for hypertext reading comprehension. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(2), 259-278. <https://doi.org/10.1007/s12528-017-9156-y>
- Shih, H.-C. J., & Huang, S. C. (2018). EFL Learners' Metacognitive Strategy Use in Reading Tests. *English Teaching & Learning*, 42(2), 117-130. <https://doi.org/10.1007/s42321-018-0007-3>
- Silaj, K. M., Schwartz, S. T., Siegel, A. L. M., & Castel, A. D. (2021). Test Anxiety and Metacognitive Performance in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1809-1834. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09598-6>
- Siqueira, M. A. M., Gonçalves, J. P., Mendonça, V. S., Kobayasi, R., Arantes-Costa, F. M., Tempiski, P. Z., & Martins, M. de A. (2020). Relationship between metacognitive awareness and motivation to learn in medical students. *BMC Medical Education*, 20(1), 393. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02318-8>
- Strohmaier, A. R., Reinhold, F., Hofer, S., Berkowitz, M., Vogel-Heuser, B., & Reiss, K. (2022). Different complex word problems require different combinations of cognitive skills. *Educational Studies in Mathematics*, 109(1), 89-114. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10079-4>
- Tavukcu, T., Kalimullin, A., Litvinov, A., Shindryaeva, N., Abraukhova, V., & Abdikeev, N. (2020). Analysis of Articles on Education and Instructional Technologies (Scopus). *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(23), 108-120. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i23.18803>
- Teng, M. F. (2022). Effects of Individual and Group Metacognitive Prompts on Tertiary-Level Students' Metacognitive Awareness and Writing Outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(5), 601-612. <https://doi.org/10.1007/s40299->

- 021-00611-8
Teng, M. F., Qin, C., & Wang, C. (2022). Validation of metacognitive academic writing strategies and the predictive effects on academic writing performance in a foreign language context. *Metacognition and Learning, 17*(1), 167-190. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09278-4>
- Tibaná-Herrera, G., Fernández-Bajón, M. T., & De Moya-Anegón, F. (2018). Categorization of E-learning as an emerging discipline in the world publication system: A bibliometric study in SCOPUS. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0103-4>
- Tobias, S., & Everson, H. T. (2009). The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education. En *Handbook of metacognition in education* (pp. 107-127). Routledge/Taylor & Francis Group. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2010-06038-007>
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning, 56*(3), 431-462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
- Versteeg, M., van Loon, M. H., Wijnen-Meijer, M., & Steendijk, P. (2020). Refuting misconceptions in medical physiology. *BMC Medical Education, 20*(1), 250. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02166-6>
- Williams, C. A., Takaki, L. A. K., & LeFebvre, R. (2019). Measuring the Level of Metacognitive Regulation in Graduate Health Sciences Students: What Is the Value of a Prompt? *Medical Science Educator, 29*(2), 409-418. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00699-0>
- Xu, J., & Huang, Y.-T. (2018). The Mediating Effect of Listening Metacognitive Awareness Between Listening Test Anxiety and Listening Test Performance. *The Asia-Pacific Education Researcher, 27*(4), 313-324. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0388-z>
- Yilmaz, R. M., & Baydas, O. (2017). An examination of undergraduates' metacognitive strategies in pre-class asynchronous activity in a flipped classroom. *Educational Technology Research and Development, 65*(6), 1547-1567. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9534-1>
- Yusuf, I., & Widyaningsih, S. W. (2020). Implementing E-Learning-Based Virtual Laboratory Media to Students' Metacognitive Skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 15*(05), 63-74. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i05.12029>
- Zou, X.-L., & Ou, L. (2020). EFL reading test on mobile versus on paper: A study from metacognitive strategy use to test-media impacts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 32*(3), 373-394. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09320-0>

**PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA VERSIÓN EN ESPAÑOL DEL TEST
ADDICTION INTERNET EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Carol Barriga¹, Andrea Tobar Viera²

(Recibido en mayo 2023, aceptado en junio 2023)

¹Carrera de Licenciatura en Psicología Clínica, Universidad Técnica de Ambato ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0051-9119>.

²Psicóloga Clínica. Máster en investigación en psicología aplicada a las ciencias de la salud, docente ocasional Universidad Técnica de Ambato, PRCID: <https://orcid.org/0000-0001-8263-7440>

cbarriga1904@uta.edu.ec; as.tobar@uta.edu.ec

Resumen: La adicción al internet se caracteriza por la necesidad de estar en línea todo el tiempo, falta de iniciativa para realizar otras actividades, especialmente en estudiantes universitarios se ha incrementado el acceso al mismo, navegan por varias horas en sitios web y en aplicaciones de entretenimiento, esto lleva a la población estar expuesta a padecer adicción al internet, lo cual puede traer consigo problemas a nivel físico, psicológico y social. El objetivo principal del estudio fue determinar las propiedades psicométricas de la versión en español del Internet Addiction Test (IAT) en estudiantes universitarios. Se empleó un diseño de tipo instrumental, de carácter transversal, con un alcance descriptivo-correlacional. Se evaluó a 468 estudiantes, el 70,3 % fueron mujeres y el 29,7 % hombres. Los resultados indican que el IAT en su versión español tiene un Alfa de Cronbach de 0.915 y se divide en tres factores (interferencia en el estado emocional debido al excesivo uso del internet, afectación en el desenvolvimiento diario y pérdida de control de tiempo de conexión). Se concluye que es un instrumento válido y confiable, ya que, presenta adecuadas propiedades psicométricas para aplicar en el contexto ecuatoriano. Los hombres presentaron mayor adicción al internet en comparación con las mujeres.

Palabras clave: adicción, estudiante universitario, internet, psicometría.

**PSYCHOMETRIC PROPRIETIES OF THE SPANISH VERSION OF THE
INTERNET ADDICTION TEST IN UNIVERSITY STUDENTS**

Abstract: Internet addiction is characterized by the need to be online all the time, lack of initiative to perform other activities, especially in college students has increased access to it, they surf for several hours on websites and entertainment applications, this leads to the population being exposed to suffer from internet addiction, which can bring problems at physical, psychological and social level. The main objective of the study was to determine the psychometric properties of the Spanish version of the Internet Addiction Test (IAT) in university students. An instrumental, cross-sectional, descriptive-correlational design was used. A total of 468 students were evaluated, 70.3% were women and 29.7% were men. The results indicate that the IAT in its Spanish version has a Cronbach's Alpha of 0.915 and is divided into three factors (interference in the emotional state due to excessive use of the Internet, affectation in daily performance and loss of control of connection time). It is concluded that it is a valid and reliable instrument, since it presents adequate psychometric properties to be applied in the Ecuadorian context. Males present greater addition to the Internet compared to females.

Keyword: addiction, university student, internet, psychometrics.

INTRODUCCIÓN:

A partir de su aparición, el internet se considera una herramienta que está logrando tener influencia en la sociedad. Con el pasar de los años su índice de conectividad va en aumento; hoy en día es un medio de comunicación, trabajo, educación y entretenimiento, sin embargo, su uso inadecuado genera efectos desadaptativos como la adicción al internet (Brito et al., 2021).

La Unión Nacional de Telecomunicaciones ITU y GSMA Intelligence (2022), muestran que más de la mitad de habitantes del mundo usarán el internet al terminar el 2023. En la actualidad el 64,4 % del total de la población a nivel mundial son usuarios de internet, es decir, 5.160 millones de personas se encuentran en línea ahora. En comparación con datos del 2022, se evidencia un aumento aproximado del 1,9 % de nuevos cibernautas en el mundo (Datareportal, 2023).

A nivel de Latinoamérica desde el 2020 se dio un uso masivo del internet a causa del confinamiento por el COVID-19, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), países con mayor tráfico digital fueron Colombia con un incremento del 40 %, Ecuador con el 30 % y Argentina con el 25 %, el abuso de conectividad pone a los usuarios infantes, adolescentes y adultos en riesgos digitales (UNESCO, 2023). La Cepalstat (2023), en su última actualización, América Latina y el Caribe reflejan el 73,7 % de individuos que usan internet. Al realizar un análisis entre los años, se evidencia un aumento considerable. Por otro lado, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC (2022), Ecuador presenta el 69,7 % de personas que utilizan internet. Por zona geográfica, el 70,1 % de hogares tienen acceso a internet en la zona urbana y el 38 % pertenece a hogares de la zona rural.

Estas cifras son indicadores del gran uso que se le da al internet, como lo mencionan González y González (2022), la falta de control del uso de internet y las nuevas tecnologías generan un cambio en la conducta de los individuos, quienes de manera progresiva pierden el control. Cuando se presentan

interrupciones evidencian síntomas de ansiedad, agresividad o ira (Tur-Porcar et al., 2019), generan problemas de sueño, todas estas manifestaciones pueden causar un síndrome clínico, semejante a las adicciones por consumo de sustancias (Terán-Prieto, 2020).

Monteiro et al., (2020), dentro de su estudio, evidencian que las personas de género masculino y edades jóvenes presentan riesgo a padecer adicción a internet (AI), mientras que individuos neuróticos y poco responsables ya presentan AI. En la misma línea, Bakioğlu (2020), indica que, el pasar mucho tiempo en internet puede hacer que la persona se aleje del mundo real y evite iniciar y mantener relaciones sociales, afectando negativamente a la autoeficacia social.

Estudios muestran que la AI se encuentra relacionada con varios factores, como el estrés y niveles sintomatológicos de depresión (Monteiro et al., 2023). Existen patologías asociadas, como es, la hiperactividad, trastorno obsesivo compulsivo, estrés, déficit de atención, abuso de alcohol, trastornos alimenticios y del sueño (Díaz et al., 2020). Se ha realizado un estudio del AI y la relación que guarda con la autoestima e impulsividad, se ha encontrado que tiende a desarrollarse con mayor probabilidad donde se presenta impulsividad cognitiva y baja autoestima, así mismo, tiende a generar problemas interpersonales (Jiménez y Domínguez, 2019).

Por otro lado, factores predisponentes como la autoconciencia rumiativa (percepción negativa de sí mismo), es un riesgo para generar dependencia al internet y con ello desarrollar trastornos psicológicos, esto afecta a hombres y mujeres (Loss et al., 2021). También, según Díaz-Cárdenas et al., (2019), otros factores son la necesidad de alcanzar metas académicas, problemas sociales, falta de aceptación e incluso separarse del entorno familiar para una formación superior.

La AI se presenta en distintos grupos etarios, entre ellos la población universitaria de acuerdo con el estudio de Alba-Leonel et al., (2022), los estudiantes de nivel superior, profesionales, son una población

con mayor exposición a la adicción a internet, junto a los adolescentes (Tur-Porcar et al., 2019). Romero-Rodríguez et al., (2021), mencionan que el uso inadecuado y excesivo del internet incide de mayor manera en universitarios que presentan síntomas de ansiedad, depresión y estrés afectando su bienestar personal.

En otro estudio realizado por Navarro-Ibarra et al., (2020), se midió los niveles de adicción a internet en la población universitaria, se encontró un rango leve y moderado, no hubo diferencias en el género. Por otra parte, Affouneh et al., (2021), señalan la utilidad de programas de formación en habilidades sociales y patrones adictivos de uso de Internet en estudiantes universitarios.

Desde esta perspectiva se ha visto la necesidad de contar con instrumentos válidos que midan la AI para su detección. Entre las investigaciones se encontró el estudio realizado por Trisano et al., (2022), se evaluó la validez psicométrica del cuestionario de Uso Problemático del internet (PIUQ) traducido al español, se aplicó en estudiantes universitarios en Lima, se encontró que es útil en la muestra estudiada y posee buena consistencia interna.

En Bogotá, se llevó a cabo el análisis psicométrico de la Escala de Adicción al Internet de Lima (EAIL), en estudiantes de secundaria, muestran que el instrumento posee una confiabilidad de 0.798 (Berrio et al., 2018) y en adolescentes mexicanos (Lugo-Salazar y Pineda-García, 2021). En España, se aplicó en adolescentes la Escala de Uso Compulsivo de Internet (CIUS) en la versión español, para el análisis de validez y fiabilidad, la puntuación total tuvo 0,91 de coeficiente Omega de McDonald, siendo apropiado para medir el uso compulsivo de internet en la muestra (Ortuño-Sierra et al., 2022).

Entre los instrumentos más usados para medir la adicción a internet se encuentra el Internet Addiction Test (IAT), de origen inglés, creado por Young en 1998, se ha adaptado y validado en varios países como en Chile, se encontró que presenta buena consistencia interna (Contreras y Ottenberger, 2018). Ha mostrado propiedades psicométricas apropiadas

dentro de la población estudiantil en Brasil (Brito et al., 2021). En Cuba, encontraron buenas propiedades psicométricas y fiabilidad en todas las dimensiones del IAT en su versión adaptada y útil para la población universitaria (Portela y Castillo, 2019).

De acuerdo a la revisión realizada, hasta el momento en el Ecuador no se presenta estudios de propiedades psicométricas del Internet Addiction Test en la población universitaria pese a que es ampliamente estudiado y utilizado tanto para artículos, tesis de pregrado y posgrado. Además, por todo lo antes mencionado esta población se ve expuesta a padecer AI. De aquí surge la necesidad de contar con una herramienta validada que mida esta problemática para su detección. Asimismo, es fundamental realizar esta investigación para determinar las propiedades psicométricas de la Versión en español del Internet Addiction Test en estudiantes universitarios ecuatorianos. La literatura respalda la evidencia de validez apoyada en la estructura interna de medición del instrumento y por eso se plantea como objetivo comparar las puntuaciones de AI de acuerdo con el sexo.

MÉTODO

Diseño

Esta investigación emplea un diseño no experimental, de carácter transversal, con un alcance descriptivo-correlacional, factorial y de tipo instrumental. En esta se estudia las propiedades psicométricas del IAT, el cual se aplicó en un único momento a los universitarios.

Participantes

La muestra utilizada inicialmente fue de 493, sin embargo, se encontró respuestas no válidas por la falta de congruencia en las mismas. La muestra final se conforma por 468 estudiantes universitarios pertenecientes a distintas facultades de tres universidades ecuatorianas. Hubo un Total de 70,3 % de mujeres y el 29,7 % de hombres.

Los individuos fueron seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico por bola de nieve, el link del test se pasó a personas de las universidades, los mismos que, colaboraron compartiendo a otros

estudiantes universitarios que tenían las mismas características sociodemográficas. Los criterios de inclusión fueron pertenecer a una universidad ecuatoriana; estudiantes que tenga 18 años de edad en adelante; participantes que acepten el consentimiento informado y mantengan el deseo de participación en el estudio, además tener un dispositivo móvil u ordenador a su disposición con internet. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron estudiantes con discapacidad visual, física e intelectual que imposibilite realizar el test psicométrico; adultos que estén bajo los efectos de alcohol u otras drogas al momento de ser evaluado; persona que sienta incomodidad al momento de completar la prueba; participantes que, una vez firmado el consentimiento informado, deseen por voluntad propia, libre de coacción dejar de participar en el estudio.

Instrumento

El Internet Addiction Test (IAT) creado por Kimberly Young, consta de 20 ítems que miden las características patológicas del uso de internet (Young & Abreu, 2010). Se utilizó su versión adaptada al español (Puerta-Cortés et al., 2012). Tiene una escala de Likert de cinco puntos que van desde 1(rara vez) a 5 (siempre), cada ítem aporta a la puntuación total, en los resultados se clasifica en un rango de calificación de 20 hasta 100, el puntaje se divide en tres niveles: de 20 a 49 concierne a uso normal del internet; de 50 a 79 refiere un riesgo frecuente para controlar el uso del internet y de 80 a 100 la persona presenta problemas notables en su vida por el uso del internet. Se aplica de manera individual o grupal y es autoadministrable, el tiempo estimado para su aplicación es de 10 a 15 minutos.

Procedimiento

Se tomaron en cuenta aspectos éticos para la investigación, una vez aprobado el proyecto por el Comité de Bioética para Investigación en seres Humanos de la Universidad, se contactó con las autoridades de la institución y se realizó los permisos dirigidos hacia los mismos de manera presencial. Al contar con la carta de compromiso de la institución se coordinó con los representantes de las distintas carreras para la aplicación del test.

La recolección de datos se llevó a cabo de manera presencial cuando los estudiantes se encontraban en las horas académicas, para facilitar información del propósito del estudio e indicaciones del instrumento, asimismo, se explicó de manera sintetizada las normas éticas de la declaración de Helsinki y los criterios de confidencialidad. Posteriormente se pidió el consentimiento informado, el cual fue aceptado previamente por el comité de Bioética de la Universidad, este fue uno de los requisitos para continuar con la evaluación, los estudiantes aceptaron, se envió el link de Google Forms, el cual estuvo conformado por el consentimiento informado, datos sociodemográficos y el test de adicción a internet.

Finalmente, los individuos respondieron el test, se agradeció por su participación y se solicitó que compartieran con otros estudiantes universitarios; el período de recolección de datos duró dos semanas. Los resultados obtenidos fueron recopilados en una hoja de Excel para después procesar los datos en el paquete estadístico Jamovi versión 2.3.21.

Análisis de los resultados

Se realizó todos los análisis con el software estadístico Jamovi versión 2.3.21. Se aplicó el análisis factorial exploratorio para evaluar cuantos factores presenta la escala y la varianza que tienen en común estos, al emplear este análisis se hizo uso del método de máxima verosimilitud con rotación Oblimin (Lloret-Segura et al., 2014)., por medio del coeficiente de fiabilidad de alfa de Cronbach se obtuvo la consistencia interna del mismo. Se usó el coeficiente de correlación de Spearman para identificar la interacción y correlación entre las subescalas del cuestionario.

Se aplicaron el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Seguidamente, utilizando el método de máxima verosimilitud se realizó el análisis factorial confirmatorio (AFC) para designar que ítems pesan en cada factor (Kline, 2011). Sin contar el ítem en sí, se evaluó la bondad de ajuste del reactivo ocupando los valores de correlación corregida entre este y el total del instrumento, el valor alfa del ítem si se

elimina y su peso factorial. Asimismo, se proporciona el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), los cuales muestran un índice de ajuste idóneo cuando sus valores caen por debajo de 0,08 y, por último, como índices de ajuste se utilizaron el chi-cuadrado de Satorra-Bentler χ^2 y grados de libertad,

para ser un adecuado ajuste debe ser el valor de p χ^2 no significativo, mientras que, χ^2/df al ser menor a 5 se considera aceptable y para un excelente ajuste debe ser menor a 3 (Hu y Bentler, 1999).

RESULTADOS

Tabla 1. Confiabilidad por ítems de la versión en español del Internet Addiction Test

	Media	DE	Correlación del elemento con otros	Si se descarta el elemento
				α de Cronbach
1. ¿Con qué frecuencia se encuentra con que lleva más tiempo navegando del que pretendía estar?	3.21	1.054	0.307	0.914
2. ¿Desatiende las labores de su hogar por pasar más tiempo frente a la computadora navegando?	2.56	1.061	0.540	0.909
3. ¿Prefiere excitarse con fotos o videos a través de Internet en lugar de buscar intimidad con su pareja?	1.44	0.887	0.428	0.911
4. ¿Con qué frecuencia establece relaciones amistosas con gente que sólo conoce a través de Internet?	2.05	1.050	0.362	0.913
5. ¿Con qué frecuencia personas de su entorno le recriminan que pasa demasiado tiempo conectado a Internet?	2.35	1.066	0.547	0.908
6. ¿Su actividad académica (escuela, universidad) se ve perjudicada porque dedica demasiado tiempo a navegar?	2.26	1.078	0.662	0.906
7. ¿Con qué frecuencia chequea el correo electrónico antes de realizar otras tareas prioritarias?	2.39	1.081	0.288	0.915
8. ¿Su productividad en el trabajo se ve perjudicada por el uso de Internet?	2.13	1.046	0.670	0.906
9. ¿Se vuelve precavido o reservado cuando alguien le pregunta a qué dedica el tiempo que pasa navegando?	2.33	1.133	0.564	0.908
10. ¿Se evade de sus problemas de la vida real pasando un rato conectado a Internet?	2.82	1.242	0.581	0.908
11. ¿Se encuentra alguna vez pensando en lo que va a hacer la próxima vez que se conecte a Internet?	2.22	1.074	0.664	0.906
12. ¿Teme que su vida sin Internet sea aburrida y vacía?	2.28	1.129	0.556	0.908
13. ¿Se siente molesto cuando alguien lo/a interrumpe mientras esta navegando?	1.99	1.045	0.684	0.905
14. ¿Con qué frecuencia pierde horas de sueño pasándolas conectado a Internet?	2.55	1.049	0.610	0.907
15. ¿Se encuentra a menudo pensando en cosas relacionadas a Internet cuando no está conectado?	2.09	1.019	0.703	0.905
16. ¿Le ha pasado alguna vez eso de decir "solo unos minutitos más" antes de apagar la computadora?	2.77	1.183	0.553	0.908
17. ¿Ha intentado alguna vez pasar menos tiempo conectado a Internet y no lo ha logrado?	2.62	1.114	0.543	0.909

18. ¿Trata de ocultar cuánto tiempo pasa realmente navegando?	2.20	1.062	0.668	0.906
19. ¿Prefiere pasar más tiempo online que con sus amigos en la vida real?	1.96	1.059	0.597	0.907
20. ¿Se siente ansioso, nervioso, deprimido o aburrido cuando no está conectado a Internet?	2.04	1.062	0.660	0.906

Se determina la confiabilidad de los ítems mediante el estadístico alfa de Cronbach, donde se decide mantener todos los ítems que mostraron correlaciones superiores a 0.30 en relación con la escala, los ítems que se eliminaron fueron 2, el ítem 4 y 7 como indica la tabla 1. Con un total de 18 ítems y un valor de alfa de Cronbach de la escala total de 0.915 (ver tabla 2).

Tabla 2. Confiabilidad de factores y escala total

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Total, de la escala
Alfa de Cronbach	0.885	0.792	0.597	0.915

La escala total está agrupada en 3 factores, el factor 1 evidencia el alfa de Cronbach de 0.885, el factor 2 α 0.792 y el factor 3 α 0.597, este factor solo está agrupado por tres ítems y por eso su confiabilidad es baja.

con carga factorial mayor a 0.30. Se aplica el método factorial de máxima verosimilitud, así como el de rotación Oblimin. Los valores de KMO fueron adecuados con un valor de 0.90 y de la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2=3689$, $p<.001$), estos datos sugieren que es adecuado realizar un AFE (ver tabla 3).

Análisis factorial exploratorio AFE

Para realizar este análisis se considera los ítems

Tabla 3. Matriz de componentes rotados según el método Oblimin

	Factor			Unidad
	1	2	3	
12. ¿Teme que su vida sin Internet sea aburrida y vacía?	0.780			0.511
20. ¿Se siente ansioso, nervioso, deprimido o aburrido cuando no está conectado a Internet?	0.770			0.422
13. ¿Se siente molesto cuando alguien lo/a interrumpe mientras está navegando?	0.715			0.401
15. ¿Se encuentra a menudo pensando en cosas relacionadas a Internet cuando no está conectado?	0.597			0.431
19. ¿Prefiere pasar más tiempo online que con sus amigos en la vida real?	0.558			0.555
11. ¿Se encuentra alguna vez pensando en lo que va a hacer la próxima vez que se conecte a Internet?	0.515			0.476
18. ¿Trata de ocultar cuánto tiempo pasa realmente navegando?	0.395	0.305		0.507
14. ¿Con qué frecuencia pierde horas de sueño pasándolas conectado a Internet?	0.393		0.339	0.544
10. ¿Se evade de sus problemas de la vida real pasando un rato conectado a Internet?	0.380			0.619
3. ¿Prefiere excitarse con fotos o videos a través de Internet en lugar de buscar intimidad con su pareja?	0.347			0.710
6. ¿Su actividad académica (escuela, universidad) se ve perjudicada porque dedica demasiado tiempo a navegar?		0.758		0.376

8. ¿Su productividad en el trabajo se ve perjudicada por el uso de Internet?	0.652	0.426	
5. ¿Con qué frecuencia personas de su entorno le recriminan que pasa demasiado tiempo conectado a Internet?	0.558	0.618	
2. ¿Desatiende las labores de su hogar por pasar más tiempo frente a la computadora navegando?	0.426	0.323	0.595
9. ¿Se vuelve precavido o reservado cuando alguien le pregunta a qué dedica el tiempo que pasa navegando?	0.331	0.655	
4. ¿Con qué frecuencia establece relaciones amistosas con gente que sólo conoce a través de Internet?		0.801	
7. ¿Con que frecuencia chequea el correo electrónico antes de realizar otras tareas prioritarias?		0.909	
16. ¿Le ha pasado alguna vez eso de decir "solo unos minutitos más" antes de apagar la computadora?	0.471	0.549	
1. ¿Con que frecuencia se encuentra con que lleva más tiempo navegando del que pretendía estar?	0.422	0.763	
17. ¿Ha intentado alguna vez pasar menos tiempo conectado a Internet y no lo ha logrado?	0.390	0.593	

Nota. El método de extracción 'Máxima verosimilitud' se usó en combinación con una rotación 'oblimin'

Se obtiene una solución de tres factores agrupados ítems: 6, 8, 5, 2, 9 y el factor 3 con los ítems: 16, 1, de la siguiente manera, el factor 1 con los ítems: 12, 17 (ver tabla 3).
20, 13, 15, 19, 11, 18, 14, 10, 3; el factor 2 con los

Tabla 4. Varianza explicada

Resumen			
Factor	SC Cargas	% de la Varianza	% Acumulado
1	4.22	21.12	21.1
2	3.05	15.26	36.4
3	1.27	6.33	42.7

El factor 1 aporta un 21.12 % a la escala total, el factor 2 aporta el 15.26 % a la escala total, el factor 3 aporta el 6.33 %. La varianza total explicada es de 42.7 % (ver tabla 4).

Tabla 5. Correlaciones entre Factores

Matriz de Correlaciones				
		Factor 1	Factor 2	Factor 3
Factor 1	Rho de Spearman	—		
	valor p	—		
Factor 2	Rho de Spearman	0.720 ***	—	
	valor p	<.001	—	
Factor 3	Rho de Spearman	0.539 ***	0.572 ***	—
	valor p	<.001	<.001	—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

La matriz de correlaciones indica que los tres factores se correlacionan entre sí, el factor 1 tiene una correlación positiva con el factor 2 (rho=0.720 y p < .001), así mismo, se correlaciona positivamente con el factor 3 (rho=0.539 y p < .001) y el factor 2 con el factor 3 mantienen una correlación de (rho=0.572 y p < .001) (ver tabla 5).

Tabla 6. Covarianza de los Factores

		Estimador	EE	Z	p
Factor 1	Factor 1	1.000 ^a			
	Factor 2	0.850	0.0227	37.5	<.001
	Factor 3	0.751	0.0378	19.9	<.001
Factor 2	Factor 2	1.000 ^a			
	Factor 3	0.799	0.0390	20.5	<.001
Factor 3	Factor 3	1.000 ^a			

^a parámetro fijo

Para el análisis factorial confirmatorio se emplea el método de máxima verosimilitud para determinar la bondad de ajuste del modelo, obteniendo un modelo de tres factores con índices de ajuste adecuados (ver tabla 6).

Tabla 7. Índice de ajuste del modelo para medir adicción al internet

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% del RMSEA	
			Inferior	Superior
0.919	0.906	0.0672	0.0599	0.0746

Los factores obtenidos se prueban en un modelo confirmatorio, obteniendo índices de ajustes absolutos y comparativos buenos de acuerdo a los encontrados en la propuesta original (Satorra-Bentler $X^2=411$, $gl=132$ y $p= .001$; $CFI=0.919$,

$RMSEA= 0.0672$, 90 % de intervalo de confianza 0.0599-0.0746). Estos datos se deben de tomar con cautela, debido a las limitaciones que implica el cálculo de AFC sobre la misma muestra (ver tabla 7).

Tabla 8. Comparación de adicción al internet de acuerdo al sexo

		Estadístico	gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia	Tamaño del Efecto
AC	T de Welch	3.85	217	<.001	5.51	1.43	d de Cohen 0.406

Nota. $H_a \mu_{hombre} \neq \mu_{mujer}$

Al utilizar la prueba de normalidad de Shapiro Wilk se determina que la variable adicción al internet no satisface con los criterios de normalidad ($p < 0,01$), por lo cual, se aplica el estadístico no paramétrico. La prueba t de Welch's, se efectúa para un análisis de comparación de grupos y determina las diferencias estadísticas entre los grupos de estudio. Los hombres con una media de (50.1) fue notablemente diferente que de las mujeres quienes tienen una media en AI (44.6) ($t(217) = 3.55$, $p < .001$), con un tamaño del efecto según la d de Cohen de 40 % (ver tabla 8).

DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue

determinar las propiedades psicométricas de la versión en español del Internet Addiction Test (IAT) en estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que el test presenta una adecuada consistencia interna, por medio del coeficiente de fiabilidad de alfa de Cronbach, se evidenció un valor de 0.915 en la escala total, es decir, permite identificar el nivel de uso de internet en la población de estudio.

El IAT fue elaborado como un instrumento de una sola dimensión en la versión original, sin embargo, en la mayor parte de análisis psicométricos se encontró dividida a la escala en dos y tres factores, pero no existe un consenso en las mismas. Al realizar el análisis factorial exploratorio se obtuvo tres factores,

el primero con los ítems: 12, 20, 13, 15, 19, 11, 18, 14, 10, 3 podría explicarse a la interferencia que tienen en el estado emocional debido al excesivo uso del internet, el segundo, con los ítems: 6, 8, 5, 2, 9 designan la afectación en el desenvolvimiento diario y tercero, con los ítems: 16, 1, 17 la influencia en la pérdida de control de tiempo de conexión, estos factores demuestran la varianza total explicada de 42.7 % del test.

Este resultado de tres factores encontrados en esta investigación se asemeja al estudio realizado por (Brito et al., (2021), los autores ajustaron a la escala en preocupación emocional y cognitiva con internet, problemas de rendimiento y problemas de gestión del tiempo. En síntesis, encontraron al IAT en la traducción al portugués con un alfa de Cronbach de 0.906, es decir, presenta niveles de confiabilidad adecuados.

Resultados distintos se encuentran en otras investigaciones. Por su parte, Portela y Castillo (2019), en su estudio de propiedades psicométricas de la versión traducida al portugués del IAT en estudiantes universitarios, encuentra dos factores en la escala, factor 1, relaciones interpersonales y factor 2, pérdida de control y evitación de la realidad. En este análisis la varianza explica el 46.04 % de la escala total, a comparación con la varianza del presente estudio que presenta el 42.7 % de la versión al español. En general el test muestra validez y confiabilidad.

Otro estudio, realizado por Contreras y Ottenberger (2018), con el objetivo de evaluar estructuras factoriales del IAT propuestas en otros estudios y crear una versión abreviada del test en la población chilena, la cual resultó tener propiedades psicométricas convenientes, dedujeron a la escala en dos factores, pérdida de control y desregulación emocional, mismos que se asemejan al factor 1 y factor 3 del presente estudio. De igual manera, Pino et al., (2021), en su investigación llevó a cabo el estudio de la estructura factorial del IAT y evaluó la confiabilidad y validez de este con otras pruebas que miden AI, a partir de ello desarrolló una versión corta del mismo, esta tuvo dos factores, saliente

y abandono de la vida social; control y gestión de tiempo. El test original y la versión abreviada manifestaron una buena consistencia interna.

Otro de los objetivos planteados en esta investigación fue comparar la adicción al internet de acuerdo con el sexo, los resultados demuestran que los hombres tienen mayor adicción al internet, de forma similar un estudio realizado en estudiantes universitarios mexicanos, los hombres presentan niveles preocupantes y moderados de AI en comparación a las mujeres (Gabriela et al., 2021; Orozco-Calderón, 2021).

El mayor uso del internet en hombres podría deberse a la utilización de videojuegos, ya que, se ha encontrado que este género lleva a cabo esta actividad en niveles notorios en la etapa de adolescente y joven adulto (Sánchez, 2023; Sánchez-Domínguez et al., 2021; Toribio, 2019). Esto puede traer diversos problemas como conductas agresivas (Padilla et al., 2020), interferencias en su desenvolvimiento y responsabilidades tanto personales, académicas como laborales (López-Gorozabel et al., 2021).

CONCLUSIONES

En conclusión, la versión en español del Internet Addiction Test presenta adecuadas propiedades psicométricas, ya que, se realizó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, mediante los ajustes se determinó que el test es válido para ocupar en población universitaria ecuatoriana, lo cual contribuye a brindar un mejor diagnóstico y para mayores estudios que utilicen esta herramienta a nivel ecuatoriano. Además, se obtuvo el Alfa de Cronbach de 0.915 en la escala total, considerándose una consistencia interna satisfactoria. Mediante la prueba t de Welch's se compara la media de puntuación según el sexo y se encontró diferencias significativas entre el grupo de hombres y mujeres que presentaron una media de puntuación más baja. Como se evidenció en el desarrollo de esta investigación, existen varios estudios psicométricos de las versiones abreviadas del IAT, mismas que mostraron análisis satisfactorios, sin embargo, la versión en español no cuenta con muchos estudios recientes, así se refleja el valor de continuar

estudiando análisis instrumentales del IAT en la población ecuatoriana, además, es importante realizar estudios en adolescentes y jóvenes adultos ecuatorianos, ya que son una población también expuesta a presentar adicción al internet.

Dentro de la investigación se encontró limitaciones, una de ellas fue la muestra, la misma que no era aleatoria, se seleccionó a la población al acudir a las instituciones, utilizando un muestreo no probabilístico. Al ser aplicado el test en línea no se logra obtener una muestra representativa, por lo cual, se sugiere optar por estrategias que permitan que la población sea más extensa tanto en mujeres como hombres para lograr resultados más amplios. Finalmente, futuras investigaciones pueden desarrollar un estudio más a fondo sobre las características propias que tiene la adicción al internet, como esta se relaciona con los videojuegos y porque los hombres tienden a jugar más y utilizar en gran medida el internet.

REFERENCIAS

- Affouneh, S., Mahamid, F. A., Berte, D. Z., Shaqour, A. Z., & Shayeb, M. (2021). The efficacy of a training program for social skills in reducing addictive Internet behaviors among Palestinian university students. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 34, 19. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00185-w>
- Alba-Leonel, A., Papaqui-Hernández, J., Papaqui-Alba, S., & Montes-Rodríguez, B. G. (2022). *Tecnoadicción y uso compulsivo de internet en estudiantes universitarios Technology addiction and compulsive internet use in university students*. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2022/07/1379527/1253-7061-1-pb.pdf>
- Bakioğlu, F. (2020). Adicción a internet y autoeficacia social: El papel mediador de la soledad. *Anales de Psicología*, 36(3), 435-442. <https://doi.org/10.6018/analesps.36.3.394031>
- Berio, D. L. Á., Jaime, E. L. P., & Rojas, M. L. M. (2018). Escala de Adicción al Internet de Lima (EAIL): Análisis psicométrico. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11309>
- Brito, A. B., Pinho, L. de, Brito, M. F. S. F., Messias, R. B., Brito, K. D. P., Rodrigues, C. A. O., Reis, V. M. C. P., & Silveira, M. F. (2021). Propriedades psicométricas do Internet Addiction Test em estudantes de Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 37, e00212619. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00212619>
- Cepalstat. (2023, enero 18). *Estadísticas e indicadores: Temas Transversales—CEPALSTAT Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas [Corporativos]*. CEPAL. <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?theme=4&lang=es>
- Contreras, C. H., & Ottenberger, D. R. (2018). Adaptación Transcultural y Evaluación de las Estructuras Factoriales del Test de Adicción a Internet en Chile: Desarrollo de una Versión Abreviada. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 4(49), 143-155.
- Datareportal. (2023, enero 26). *Digital 2023: Global Overview Report—DataReportal – Global Digital Insights*. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report>
- Díaz Cárdenas, S., Arrieta Vergara, K., & Simancas-Pallares, M. (2019). Adicción a internet y rendimiento académico de estudiantes de Odontología. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 48(4), 198-207. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.03.002>
- Díaz, I. A., Kopecký, K., Rodríguez, J. M. R., Reche, M. P. C., & Torres, J. M. T. (2020). Patologías asociadas al uso problemático de internet. Una revisión sistemática y metaanálisis en WOS y Scopus. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 34(82), Article 82. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.82.58118>
- Gabriela, O.-C., Nacional, U., & México, A. (2021). *2021 genero y adiccion a internet estudiantes universitarios 2038-6038-1-SM*.
- González, S. P. E., & González, M. C. L. (2022). Adicción a Internet en tiempos de COVID-19. Programa de prevención. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 67, 191-216.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- INEC. (2022). *Tecnologías de la Información y Comunicación-TIC* [Gubernamental]. Instituto Nacional de Estadística y Censos. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>
- ITU, & GSMA Intelligence. (2022, octubre 20). *The Global State of Digital in October 2022* [Corporativos]. DataReportal - Global Digital Insights. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-october-global-statshot>
- Jiménez, M. de la V. M., & Domínguez, S. F. (2019). Uso problemático de internet en adolescentes españoles y su relación con autoestima e impulsividad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), Article 1. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5029>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Publications.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), Article 3. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López-Gorozabel, O. 1, Pinargote-Valdiviezo, C. 1, Cedeño-Palma, E. 2, Zambrano-Romero, W. 2, & Mendoza-Zambrano, M. 2 1 F. de C. H. y S. 2 F. de C. I. (2021). *El uso de videojuegos en el confinamiento y su incidencia psicológica y social en las personas*. 633-646.
- Loss, A., Guerra, V. M., & Souza, M. L. (2021). Associação entre uso de Internet, autoconsciência ruminativa e diferenças de gênero em universitários. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 39(1), Article 1. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8596>
- Lugo Salazar, J. K., & Pineda García, G. (2021). Escala de Adicción a Internet de Lima: Propiedades psicométricas con adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8(no 2), 23-28. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2021.08.2.3>
- Monteiro, A. P., Sousa, M., & Correia, E. (2023). Adição à Internet e relação com ansiedade, depressão, stress e tempo online em estudantes universitários. *CES Psicología*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.21615/cesp.6255>
- Monteiro, A. P., Sousa, M., Correia, E., Monteiro, A. P., Sousa, M., & Correia, E. (2020). Adição à internet e características de personalidade: Um estudo com estudantes universitários portugueses. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 159-176. <https://doi.org/10.21814/rpe.17699>
- Navarro-Ibarra, L., García-Santillán, A., & Molchanova, V. S. (2020). Addiction Levels toward the Internet: Empirical Evidence in College Students at Instituto Tecnológico De Sonora, México. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 378-393.
- Orozco-Calderón, G. (2021). Género y adicción a internet en universitarios mexicanos. *Ciencia & Futuro*, 11(1), Article 1.
- Ortuño-Sierra, J., Pérez-Sáenz, J., Mason, O., Albeniz, A. P. de, & Pedrero, E. F. (2022). Uso Problemático de Internet en adolescentes: Validación en español de la Escala de Uso Compulsivo de Internet (CIUS). *Adicciones*, 0(0), Article 0. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1801>
- Padilla, R. M. R., Morales, F. D. Á. P., Luévano, J. E. S., & Mercado, C. A. A. (2020). Videojuegos y su Impacto en la Salud Mental: Estudio Experimental Sobre Exposición a Videojuegos Violentos en Estudiantes Universitarios: Video Games and Its Impact on Mental Health: Experimental Study on Exposure to Violent Video Games in University Students. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.32671/terc.v7i1.12>
- Pino, M., Herruzo, J., Raya, A., Ruiz-Olivares, R., & Herruzo, C. (2021). Development of IAT-12, a reduced Spanish version of the internet addiction test. *Current Psychology*, 41. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01167-4>
- Portela, D. R. A., & Castillo, E. F. (2019). Propiedades psicométricas de la versión adaptada del Internet Addiction Test. *Salud & Sociedad*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-7475-2019-02-007>
- Puerta-Cortés, D. X., Carbonell, X., & Chamarro, A. (2012). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión en español del Internet Addiction Test. *Trastornos Adictivos*, 14(4), 99-104. [https://doi.org/10.1016/S1575-0973\(12\)70052-1](https://doi.org/10.1016/S1575-0973(12)70052-1)

- Romero-Rodríguez, J.-M., Martínez-Heredia, N., Soto, M. N. C., & Navas-Parejo, M. R. (2021). INFLUENCIA DE LA ADICCIÓN A INTERNET EN EL BIENESTAR PERSONAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 21(1). <https://doi.org/10.21134/haaj.v21i1.559>
- Sánchez, M. de J. Á. (2023). Construcciones de género y factores subyacentes al uso adictivo al Internet en universitarios de Nuevo León, México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), Article 26. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1394>
- Sánchez-Domínguez, J. P., Terrero, J. Y. T., & Arcos, L. del C. C. (2021). DESCRIPCIÓN DEL USO Y DEPENDENCIA A VIDEOJUEGOS EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS DE CIUDAD DEL CARMEN, CAMPECHE. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 21(1). <https://doi.org/10.21134/haaj.v21i1.558>
- Terán Prieto, A. (2020, febrero 14). Ciberadicciones. *Adicción a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC)*. Congreso de actualización en Pediatría, Madrid. [https://docplayer.es/182648765-Ciberadicciones-adiccion-a-las-nuevas-tecnologias-de-la-](https://docplayer.es/182648765-Ciberadicciones-adiccion-a-las-nuevas-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-ntic.html)
- Toribio, M. J. (2019). Videojuegos violentos, violencia y variables relacionadas: Estado del debate. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y El Ejercicio Físico*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.5093/rpadef2019a2>
- Trisano, S. O., Cortez-Vergara, C., & Vega-Dienstmaier, J. M. (2022). Validación psicométrica de la traducción al español del cuestionario original sobre el uso problemático de internet en jóvenes estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Persona*, 025(1), Article 025(1). [https://doi.org/10.26439/persona2022.n025\(1\).5643](https://doi.org/10.26439/persona2022.n025(1).5643)
- Tur-Porcar, A. M., Doménech, A., & Jiménez, J. (2019). Eficacia académica percibida, crianza, uso de internet y comportamiento en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(1). <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n1.5>
- UNESCO. (2023, abril 20). *Oportunidades y riesgos de internet en tiempos de aislamiento | UNESCO* [Corporativos]. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articulos/oportunidades-y-riesgos-de-internet-en-tiempos-de-aislamiento>
- Young, K. S., & Abreu, C. N. de. (2010). *Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*. John Wiley & Sons.

**UNA APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS DE CÓDIGOS ÉTICOS Y
BIOÉTICOS DE PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA**

Daniela María Terán Muñoz¹

(Recibido en enero 2023, aceptado en mayo 2023)

¹Licenciada en Psicología Clínica-Universidad Católica de Santiago de Guayaquil., Máster en Salud, Integración y Discapacidad- Universidad Complutense de Madrid., Instituto Superior Tecnológico ARGOS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4761-2771>

tdaniela@tecnologicoargos.edu.ec

Resumen: En este trabajo de investigación se abordó la diferencia entre ética y moral desde una perspectiva académica. Se exploró el origen etimológico de ambos términos y se analizó su evolución a lo largo de la historia. Se destacó que la ética se refiere a la rama de la filosofía que estudia la moral y que la moral se relaciona con las costumbres y formas de vivir. Se discutieron las ramas deontología y axiología como parte del estudio de la ética. Se enfatizó la importancia de los valores éticos como guías para la conducta y se examinó su aplicación en diferentes profesiones, especialmente en el campo de la salud. Se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica para identificar códigos éticos y principios morales en distintos países siguiendo la metodología PRISMA. Se resaltaron los documentos de organismos internacionales y se presentó un ejemplo de los códigos éticos en Ecuador. Se identificó que es necesario promover la reflexión ética y establecer principios morales en diversas profesiones para orientar la conducta y contribuir al bienestar de la sociedad. Como conclusión, se ofrece una visión general sobre la ética y la moral, destacando su importancia en el ámbito académico y profesional. Se enfatiza la necesidad de fomentar la reflexión ética y la aplicación de principios morales en diferentes contextos, con el fin de orientar la conducta de manera ética y promover el bien común.

Palabras clave: Ética, Deontología, Principios, Código Ético, Salud, Psicología.

**AN APPROACH TO THE CONCEPTS OF ETHICAL AND BIOETHICAL
CODES OF PROFESSIONALS IN PSYCHOLOGY**

Abstract: In this research paper, the difference between ethics and morality was examined from an academic perspective. The etymological origins of both terms were explored, and their evolution throughout history was analyzed. It was emphasized that ethics refers to the branch of philosophy that studies morality, while morality relates to customs and ways of living. The branches of deontology and axiology were discussed as part of the study of ethics. The importance of ethical values as guides for behavior was highlighted, and their application in various professions, particularly in the field of healthcare, was examined. A systematic review of the scientific literature was conducted to identify ethical codes and moral principles in different countries. The documents of international organizations were emphasized, and an example of ethical codes in Ecuador was presented. The conclusion was drawn that promoting ethical reflection and establishing moral principles in various professions is necessary to guide behavior and contribute to societal well-being. In summary, this paper provides an overview of ethics and morality, emphasizing their significance in academic and professional contexts. The need to foster ethical reflection and apply moral principles in different contexts is underscored, aiming to guide behavior ethically and promote the common good.

Keyword: Ethics, Deontology, Principles, Code of Ethics, Health, Psychology.

INTRODUCCIÓN

Entendiendo la ética y moral

Pese a que en el uso popular la palabra ética es empleada como sinónimo de moral, desde la academia, a menudo se emplea el término “ética” como la rama de la filosofía que estudia la moral. Esto proviene principalmente por la funcionalidad y la tradición (Oscar-Millán, 2016) que se puede hallar incluso desde los discutidos orígenes etimológicos de ambas palabras; ya que ambas hallan su origen en palabras polisémicas. Sin embargo y a pesar de no existir un consenso formal, la diferencia es frecuentemente notoria en el uso que le dan las universidades, artículos de revistas científicas, libros, entre otros, y se puede descubrir considerando tanto la etimología como los primeros trabajos influyentes en los que se emplean dichas palabras.

La palabra “*moralis*” empezó a ser empleada popularmente luego de Cicerón, cuyos trabajos tuvieron gran repercusión en el ordenamiento jurídico y, por ende, en todo el derecho romano y juristas posteriores. “*Ēthikós*” en latín o “*ἠθικός*” en griego, a su vez proviene de “*êthos*” o “*ἦθος*”. Cicerón empleaba la moral para hablar de “*ἦθη*” o “*êthē*”, es decir, desde el plural nominativo (Lewis & Short, 1879).

Al ser plural, el concepto se manejaba para referirse a una “costumbre” o “forma de vivir”. Así pues, Cicerón inspiró a que los estudios y trabajos de juristas posteriores a él, se plantearan cómo la costumbre “*consuetudines*”, que se pueden entender como “actos e interrelaciones comunes”; y que, a su vez, estos actos comunes sirvieran como base para proponer y crear normas legales que consideraran la moral y/o costumbre general permitiendo crear un ordenamiento jurídico que responda a la forma de vivir romana (Salvador Ale, 2020; Aránguez Sánchez, 2018; San Isidoro de Sevilla, 2010).

Así como el estudio de la moral tuvo repercusión en el derecho gracias uno de los juristas más influyentes de la historia, el trabajo de Aristóteles, “*Ethike*”, repercutió para siempre en la filosofía y el uso de la palabra. Al contar con el sufijo “*ico*”, cuyo significado es “relativo a...”, el término fue utilizado

por el filósofo para cuestionar la “costumbre” en relación a la virtud (Aristóteles & Lledó, 2019; Aránguez Sánchez, 2018).

Posiblemente, la influencia de estos autores sean una de las principales razones por las cuáles la ética es empleada como una rama de estudio que explora qué debería hacerse para obrar correctamente en relación a la virtud o al bien común, y no solo lo que se hace. Por la misma razón, autores como (López, 1994; Solano, 2005) distinguen a la moral de la ética, señalando a la ética como una “moral reflexiva” con un fin global y a la moral como algo vivido y concreto (González, y otros, 2007).

Por ello, los autores contemporáneos suelen emplear la ética para estudiar la moral y sus ramas para crear códigos éticos en los que expresan el “ideal” de cómo se debe regir un profesional según las implicaciones de su carrera (Lewis & Short, 1879) al punto que la distinción en los términos hoy puede hallarse en la Edición del Tricentenario del Diccionario de la lengua de la Real Academia Española.

A pesar de que en el lenguaje coloquial y de que, a través de la historia, algunos filósofos intercambian las definiciones presentadas, para el presente trabajo y como recomendación para el entendimiento general de la mayoría de publicaciones académicas en castellano sobre la ética y la moral, se deberá tener en cuenta dicha distinción (Pérez, 2019).

Conceptos iniciales

Deontología

La deontología es comúnmente mencionada al hablar de la ética profesional en las ramas de la salud y es que se puede entender, según su raíz etimológica, como un pacto, tratado o convenio mediante el cual se expresa el deber y la obligación. El significado actual es el mismo que el descrito por su origen etimológico, pero se utiliza casi exclusivamente en el ámbito profesional y laboral (Altisent, 2009).

Por ello, la deontología no solo se entiende como la ética que estudia el deber profesional en el ámbito académico, sino que también se emplea para hablar directamente de la normativa por la que

se rigen organizaciones destinadas a regularizar una profesión, es decir, como sinónimo de código deontológico; esta es una distinción por la que hay que tener en cuenta el contexto en el que habla cada autor (Bolívar, 2006).

Axiología

La axiología es el estudio y teorización acerca de la naturaleza de los valores. El concepto popularizado por Lapie, (2018) quien estudiaba los valores del espíritu desde la moral y ética, posteriormente autores como Von Hartmann, Humme y Kant pasaría de ser un término a una rama de la filosofía que se ampliaría a cuestionar incluso valores en relación a lo estético, sentimental y espiritual. La axiología profundizaba en el estudio de la ética porque buscaba identificar la razón detrás de que un valor sea considerado positivo o negativo, para Humme, por ejemplo, esta distinción provenía del sentimiento que, a su vez, provenía de la naturaleza del ser humano (Jaume et al., 2019).

Para Kant los valores eran subjetivos, por lo que se debía buscar orientar los valores desde la razón hacia un ideal; para Marx, por otro lado, estaban ligados a las condiciones socioeconómicas de la sociedad del sujeto por lo que, estableciendo su teoría de valores, defendió un ideal; Scheler pensaba distinto e intentó jerarquizar los valores y establecer una "ética axiológica". Estos estudios ligados a los intereses sociales, llevaron a (Jaume, y otros., 2019) a estudiar los valores, precisamente, desde la ciencia y no solo de forma teórica como la mayoría de sus predecesores. (Hofstede, 2010: Schwartz, (1992) realizaron estudios empíricos en diversos países generando información estadística amplia usada hasta la actualidad en distintos campos empresariales como ventas, talento humano, relaciones públicas y otros.

Desde los aportes de la psicología se puede extraer que, aunque hay valores comunes entre personas de distintas culturas, existen diferentes percepciones generales que cambian dependiendo el lugar; entonces, desde la evidencia empírica se puede entender a los valores como pautas normativas que generan sesgos cognitivos que influyen fuertemente

en el juicio de valor de los individuos (González, y otros, 2007).

Sin embargo, como se ha mencionado la axiología es fundamentalmente una rama de la filosofía que examina los valores desde la lógica y en sí misma no debe estar ligada a los estudios empíricos. Aunque la axiología haya conducido a toda una rama de psicología moral, no hay nada que obligue a un autor a escoger un camino de estudio u otro, desde la razón con argumentos o desde la experiencia con datos, pese a la metodología que se elija, la axiología hace referencia al mismo fin (Palencia, Ben, 2019).

Valores éticos

Aunque no existe un consenso formal, por valores se entienden al conjunto de referencias, anhelos y principios de comportamiento, creencias y/o abstracciones que una persona toma como propias para guiar su actuación (Rokeach, 2007; Sandoval, 2007; Jiménez, 2010).

Son guías que dan determinada orientación a la conducta, a la vida de cada individuo y de cada grupo social. Para el estudio de la ética profesional es necesario entender los valores éticos que le dan su carácter afirmativo, es decir, que la ética profesional conlleva una acción y se ejerce con base principios, perspectivas e ideales (Ibarra Rosales, 2007). Es por ello que el valor ético profesional se diferencia de una prohibición normativa, ya que involucra el ejercicio de reconocimiento del profesional para actuar con responsabilidad y compromiso conforme a la visión colectiva de su profesión (Camacho, 1995).

Tanto el trabajo de Berumen, y otros, (2006) como el de Hirsch & López, (2002) hacen énfasis en expectativas profesionales, es decir, de los que otros profesionales y clientes esperan; Hortal Alonso (2002), en los conocimientos y competencias adquiridas durante el estudio de la profesión; González (1991), en la visión individual o colectiva de los ideales de la profesión.

Independientemente del enfoque, todos los autores mencionados coinciden en que los valores conllevan un ejercicio individual, que obedece a un contexto

(Hortal Alonso, 2004; Berumen, Gomar, & Gómez, 2006); sin embargo, estos valores ético-profesionales deben alcanzar a ser comunes y para ello deben ser promovidos por el colectivo que ejerce la misma la profesión, solo así se puede alcanzar un estándar y orden donde se funcionen entidades e instituciones profesionales (Brunner, 2000; Osuna & Luna, 2008).

Principios y reglas

Desde su historia en filosofía y su origen etimológico, se comprende que el concepto “principios” es empleado para referirse al conjunto de ideales y conceptos que conducen la actuación de un ser humano (Rosental & Iudin, 1984); en el castellano actual, normalmente la palabra se entiende de forma similar como la “norma o idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta” (Real Academia Española, 2021).

El uso de las palabras “ideales”, “conceptos”, “ideas” y “normas”, entendidas como las actitudes que se viven responsablemente en relación a medidas establecidas (Costales, 2019), pero no necesariamente legales o punibles quiere decir que, en conceptos generales, un principio puede estar o no amparado en un reglamento formal.

Para filósofos y ensayistas de la ética y moral como López-Aranguren (1991), los principios son parte imprescindible de la moral, puesto a que, en conjunto con las costumbres, terminan conformando la misma para cada persona. Sin embargo, relacionado este tema es importante considerar desde qué contexto se habla de los principios puesto a que las implicaciones de los principios pueden tener distintos grados o niveles (Ferrero, 2000). El concepto de *principio* como parte de una norma común. Pero incluso en este contexto, los principios siguen siendo distintos a una regla tanto en grado y a la exactitud con que debe acatarse (Alexy, 1994; De Fazio, 2019; Hart, 1997).

Por esta razón los principios son, en buena medida, algo abstractos al ser sujetos a interpretación, (Rotondo de Cassinelli, 2018) por lo que, aunque conlleven obligaciones o repercusiones fácticas ligadas a un colectivo, estos pueden generar

situaciones que deriven en discusiones éticas (Juárez & Lira Mendiguren, 2020).

Códigos y meta-códigos de ética

Al hablar de principios éticos profesionales, los colectivos de distintos países eligen los principios que consideran más conveniente para formar sus propios Código de Ética Profesional. “Un código ético es una característica de profesiones consolidadas y la necesidad de una práctica ética es aplicable a todos psicólogos, sean investigadores o clínicos; por consiguiente, los códigos éticos deben contemplar toda la extensión de la práctica profesional” (Lindsay, Educational psychologists and Europe, 1992).

Otros nombres de documentos con efectos similares o iguales a los códigos éticos, son los códigos deontológicos y las guías o protocolos de principios éticos. También existen las declaraciones de principios éticos y metacódigos, como es en el caso de Europa, donde la institución con más asociados en respeto y promoción de la autonomía de sus miembros no forman un código puntual, sino un meta-código que sirve como base común para las asociaciones que lo conforman; pero, a su vez, dejan un espacio para que los códigos de los países puedan diferenciarse (Trujillo, 2018).

MÉTODO

Para la elaboración de este trabajo se ha seguido la metodología PRISMA para revisión sistemática. Se han seleccionado artículos científicos en las siguientes bases de datos: Pubmed, Dialnet, Rechergate y Cochrane.

Se introdujeron los descriptores en terminología Descriptores en Ciencias de Salud (DeCS) y Medical Subject Headings (MeSH) junto con el operador booleano AND. En una primera búsqueda se utilizaron: “ethics” AND “psychology” AND “bioethics” y se obtuvieron un total de 4.081 resultados en la base de datos de Pubmed. De esta muestra, se seleccionaron quince artículos que se ajustaban al contenido a tratar. Realizando una segunda búsqueda en Pubmed utilizando los términos: “deontology” AND “health” AND “principles” se obtuvieron veinte y siete resultados; siendo seleccionados ocho artículos.

Por otro lado, se realizó una búsqueda en la base de datos Dialnet, utilizando las palabras clave “código deontológico”, se obtuvieron 69 resultados, de los cuales se seleccionaron diez artículos. También, se utilizaron las palabras clave “ética ” donde se obtuvieron 235 resultados, siendo seleccionados 11 artículos.

Es importante remarcar que se ha utilizado bibliografía clásica para analizar y explicar sobre aspectos relacionados con la ética y la moral; esto es así puesto que se trata de información científica estudiada por expertos e incorporada por otros autores en diferentes trabajos. Se fueron excluyendo aquellos que: no contenían los descriptores empleados, no trataban el tema propuesto, no incluían ninguna información relevante al tema seleccionado, no se trataban de textos completos sino únicamente los Abstracts y fueron publicados antes del 2010.

RESULTADOS

Existen diversos documentos que promueven principios y reglas morales para la práctica profesional de la psicología en el mundo. Entre los más influyentes se encuentran la “Declaración Universal de Principios Éticos para psicólogas y psicólogos” de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica o IUpsyS (The International Union of Psychological Science , 2022), los “Principios éticos de los psicólogos y código de conducta” de la APA (American Psychological Association, 2022), el “Protocolo de acuerdo marco de principios éticos para el ejercicio profesional de los psicólogos en el Mercosur y países asociados” (Sociedad Interamericana de Psicología, 2015) y el “Meta código de ética de la European Federation of Psychologists Associations (EFPA - Ethics, 2022). Los principios presentes en cada documento son:

Tabla 1. Códigos éticos

Declaración Universal de Principios Éticos para psicólogas y psicólogos	Código de ética de la APA (American Psychological Association)	Protocolo de principios éticos del Mercosur y países asociados	Meta código de ética de la EFPA (European Federation of Psychologists Associations)
Respeto por la Dignidad de las Personas y los Pueblos	Respeto a los derechos y dignidad de las personas	Respeto por los derechos y la dignidad de las personas.	Respeto a los derechos y dignidad de las personas.
Cuidado competente del Bienestar de los otros (Cuidado y competencia)	Beneficencia y no-maleficencia	Competencia.	Competencia.
Integridad (Incluye confidencialidad)	Integridad	Integridad	Integridad.
Responsabilidades Profesionales y Científicas con la Sociedad	Responsabilidad	Responsabilidad social	Responsabilidad
	Justicia	Compromiso profesional y científico	

Fuente: Elaborado con base a las fuentes IUpsyS (2022), APA (2022), EFPA (2022), la Sociedad Interamericana de Psicología (2015) y Trujillo (2018).

La EFPA se conforma por asociaciones de todos los países de la Unión Europea, Rusia y de otros 12 países, Mercosur es integrada por asociaciones de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y otros 7 países, incluido Ecuador; y la IUpyS incluye asociaciones de 93 países todo el mundo.

señalados en la formación de los códigos de ética de los países mencionados con fines de guiar y regular éticamente las prácticas (Lindsay, Ética profesional y psicología, 2009; Trujillo, 2018). Un ejemplo de ello y de los temas para los que las asociaciones nacionales de psicólogos de cada país buscan establecer reglas éticas profesionales se presenta a continuación en la Tabla 2:

Estos documentos, a su vez, se encuentran citados,

Tabla 2. Contenido de códigos éticos por país

	Alemania	Argentina	Austria	Chile	Colombia	Cuba	España	Hungría	México	Países Nórdicos	Panamá	UK	USA	Venezuela
Responsabilidades y principios generales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Deberes y competencias	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Relación cliente-paciente	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Confidencialidad y secreto profesional	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Métodos psicológicos, investigaciones y declaraciones, incluyendo informe de investigación	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Declaraciones públicas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
Relaciones profesionales y/o con empleados	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Investigaciones, enseñanza	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Nombramiento profesional, titulación y cualificaciones	✓		✓	✓			✓	✓		✓		✓	✓	
Formación o entrenamiento	✓													
Honorarios y remuneración				✓	✓		✓		✓				✓	✓
Condiciones de trabajo			✓										✓	
Comportamiento personal													✓	✓
Obtención de consentimiento		✓											✓	✓

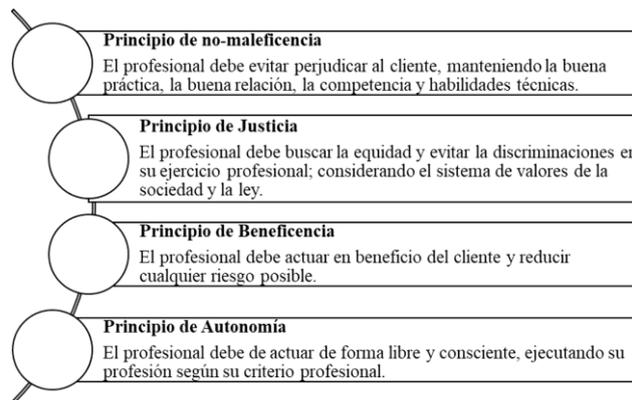
Nota: Elaborado con base a Caicedo, Vera, & Sornoza (2020), Lindsay (1992, 2009)

Discusión de los resultados.
Aplicación de los principios y reglas en los códigos éticos del mundo
Principios y reglas morales en la salud

a las profesiones relacionadas a la bioética y la salud (Rotondo de Cassinelli, 2018; Juárez & Lira Mendiguren, 2020). Los principios morales generalmente aceptados son los siguientes:

Existen principios que, de forma general, guían

Figura 1. Códigos éticos



Nota: Elaborado con base a (Juárez & Lira Mendiguren, 2020)

De los principios mencionados, se crean reglas morales. Las reglas, a diferencia de los principios, son exactas. Estas reglas son la veracidad, la confidencialidad, privacidad, fidelidad y el consentimiento informado o válido (Rotondo de Cassinelli, 2018; Vivas-Elias, P. & otros., 2022).

La veracidad y el consentimiento informado son necesarios para la justicia y la autonomía ya que el paciente debe saber lo ocurre; la confidencialidad, privacidad y fidelidad son fundamentales para el principio de beneficencia; a su vez, todas estas normas responden al principio de no maleficencia al ser parte de las buenas prácticas profesionales de la salud (Rotondo de Cassinelli, 2018; Molina, 2020).

Aplicación de principios en los códigos de ética en el Ecuador

En el caso de Ecuador, la Federación Nacional de Psicólogos Clínicos conocida también por sus iniciales FEPSCLI, se rige, en teoría, tanto por la Ley de la Federación Ecuatoriana de Psicólogos Clínicos para el Ejercicio, Perfeccionamiento y Defensa Profesional; como por sus estatutos, reglamentos y un Código de Ética Profesional (Presidencia Constitucional del Ecuador, 1979).

Es decir que seguir los códigos éticos es una obligación legal para los psicólogos clínicos a nivel nacional expresada en la ley mencionada, en su artículo 2. Por la misma razón, el código de ética no solo debe contar con la aprobación del directorio central y los colegios provinciales de la FEPSCLI, sino también con la del Ministerio de Salud Pública y la Asamblea Nacional. Según la misma ley, los colegios provinciales están llamados no solo a la formación de un Código Ético, sino a la elaboración de un Tribunal de Honor para su control y la regulación del ejercicio en estos estándares (Presidencia Constitucional del Ecuador, 1979).

A pesar de lo escrito, y de los esfuerzos por el Ministerio de Salud Pública de Ecuador por regular a través de sus reglamentos y código ético, no se lleva una regulación específica para los profesión de psicología como marca la ley (Guano & Costales, 2021; Caicedo, Vera, & Sornoza, 2020). Aunque la

ley señala que debería existir un Colegio en cada provincia donde residan 10 o más personas que ejerzan activa y legalmente la profesión de psicología y estos, además, deberían tener una asamblea, directorio, Tribunal de Honor, reglamentos y código provinciales (Presidencia Constitucional del Ecuador, 1979). El esfuerzo más consolidado de un Código Ético Provincial en Ecuador fue el del Colegio de Pinchincha hace más de dos décadas, sin embargo, este no fue aceptado por el resto de profesionales del país (Colegio de Psicólogos Clínicos de Pichincha, 1997).

CONCLUSIONES

Los resultados encontrados lleva a reflexiones finales en relación al tema, aunque no existe un consenso real de la teoría establecida sobre los conceptos de ética y moral, en general, las publicaciones de ética hablan de la misma como la rama de la filosofía que persigue el ejercicio reflexivo de estudiar la moral. En ese sentido, la deontología es la rama que se usa para explorar la ética y sus normas en el ámbito profesional.

Las normas éticas profesionales son definidas y socializadas como principios por asociaciones internacionales como la Unión Internacional de Ciencia Psicológica, la Sociedad Interamericana de Psicología o la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos; sobre estos principios, las asociaciones de diversos países suelen establecer códigos éticos propios que incorporan o adicionan principios de códigos internacionales y establecen reglas para el ejercicio profesional ético.

Pese a que todos los países estudiados toman, al menos, cuatro principios en común, las normativas son distintas. En el caso de Ecuador, a pesar de que existe referencia a los principios éticos en la ley que busca regular la profesión del psicólogo en el país y de que el Ministerio de Salud posee un código ético propio general, no para la profesión en cuestión, aún no existe una verdadera aplicación de la ley ni un consenso de Colegios Provinciales que establezcan un Código Ético propio. Es debido a esta carencia que es fundamental el estudio de las referencias internacionales hasta la formación

de un código ético propio, aceptado y promovido por los profesionales a nivel nacional o de varios códigos por provincia como lo señala la ley. A partir de este estudio se puede fortalecer la relación entre la academia y las asociaciones de psicología para contribuir al bienestar ciudadano por medio de la ética y la bioética. Partiendo del estudio de la ética se puede contribuir a la formulación de políticas, definición de estrategias y ejecución de acciones.

El estudio presenta algunas limitaciones que es importante considerar. En primer lugar, el alcance del estudio se centró principalmente en los conceptos de ética y moral en el campo de la salud, lo que puede limitar la generalización de los hallazgos a otras áreas y disciplinas profesionales. Además, la revisión se basó en literatura disponible en español e inglés, lo que podría haber excluido investigaciones relevantes en otros idiomas, lo que limita la diversidad de perspectivas.

A partir de este estudio, surgieron posibles áreas de investigación futura. Sería beneficioso llevar a cabo un análisis comparativo de códigos éticos y principios morales en diferentes profesiones y países para comprender mejor su aplicación en distintos contextos culturales. Además, investigar dilemas éticos específicos que enfrentan los profesionales en diferentes campos y examinar cómo se guían por los marcos éticos y los principios morales en la toma de decisiones sería valioso. También sería necesario explorar las perspectivas transculturales sobre la ética y la moral, así como el impacto de la tecnología en estos conceptos éticos. Por último, realizar estudios longitudinales que rastreen los cambios en los valores éticos y los códigos de conducta profesional a lo largo del tiempo proporcionaría información sobre la evolución de la ética y la moral en respuesta a los cambios sociales y los desafíos éticos emergentes. Estas posibles direcciones de investigación pueden contribuir a una comprensión más completa y enriquecedora de la ética y la moral en diversos contextos profesionales.

REFERENCIAS

- Alexy, R. (1994). *Theorie der Grundrechte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Altisent, R. (2009). Ética, bioética y deontología. *Revista Bioética*, 363-375. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3615/361533251003.pdf>
- American Psychological Association. (2022). APA Org. Obtenido de APA Org: <https://www.apa.org/ethics/code>
- Aránguez Sánchez, T. (2018). Ética de la virtud y profesiones jurídicas. *Problema anuario de filosofía y teoría del derecho*, 169-197.
- Aristóteles, & Lledó, E. (2019). Ética a Nicómaco. Ética a Eudemo Tapa dura - 18 Abril 2019. (J. P. Bonet, Trad.) Barcelona: Editorial Gredos SA.
- Berumen, N., Gomar, S., & Gómez, P. (2006). Berumen, N. (2001). Ética del ejercicio profesional. México: CECSA (Novena ed.). México D.F.: CECSA COMPAÑÍA EDITORIAL CONTINENTAL.
- Bolívar, A. (2006). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Red Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 93-123.
- Brunner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. *Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Seminario de la UNESCO.*, 2-35.
- Caicedo, L., Vera, M., & Sornoza, W. (2020). Code Of Ethics Of Latin American Countries. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 102-110.
- Camacho, I. (1995). La ética y su proyección sobre algunos aspectos de la economía. *Orientaciones Básica*, 39-56.
- Colegio de Psicólogos Clínicos de Pichincha. (1997). COLEPSCLI-P Estatutos, Reglamento Interno, Código de Ética. Quito: COLEPSCLI-P.
- De Fazio, F. (2019). Teoría de los principios: Strengths and Weaknesses fortalezas y debilidades. *Derecho PUCP*, 305-327.
- EFPA - Ethics. (2022). Ethics Efpa. Obtenido de Ethics Efpa: <http://ethics.efpa.eu/metaand-model-code/meta-code/>
- Ferrero, A. (2000). La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. *Fundamentos en humanidades*, (2), 21-42.
- González, J. (1991). Para comprender la Sociología. Navarra: Verbo Divino. Obtenido de https://www.academia.edu/34876673/Gonzalez_Anleo_Juan_Para_Comprender_La_Sociologia
- González, M., Gómez, L., Espinosa, J., Cárdenaz, D.,

- Garzón, Y., Montoya, E., . . . Tarquino, J. (2007). valoración por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia. *Diversitas*, 11-24.
- Guano, L., & Costales, A. (2021). Regulación Deontológica del Ejercicio Profesional de los Psicoterapeutas y Psicólogos Consultantes del Ecuador. *Revista Profundidad Psicológica*. Obtenido de <https://repositorio.uisek.edu.ec/bits/tream/123456789/35211/1/regulaci%C3%B3n%20deontol%C3%B3gica%20del%20ejercicio%20profesional%20de%20psic%C3%B3logos%20y%20psicoterapeutas%20del%20Ecuador.pdf>
- Hart, H. (1997). *La decisión judicial*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Hirsch, A. (2003). Ética Profesional como Proyecto de Investigación. *Revista Teoría de la Educación*.
- Hirsch, A., & López, R. (2002). *Ética Profesional e Identidad Universitaria*. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Hofstede, G., Hofstede, G., & Minkov, M. (2010). *Culture's and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill. Obtenido de https://edunorth.files.wordpress.com/2019/10/g.hofstede_g.j.hofstede_m.minkov-cultures-and-organizations-software-of-the-mind-3rd-edition-2010.pdf
- Hortal Alonso, A. (2004). *Ética General de las Profesiones*. Bilbao: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús. Obtenido de <https://fliphtml5.com/kkzq/zzfl/basic/101-150>
- Ibarra Rosales, G. (2007). Ética y valores profesionales. *Reencuentro*, 43-50.
- Jaume, L., Roca, M., Quattrocchi, P., & Biglieri, J. (2019). Aporte de la Axiología desde la Psicología Social. *Anuario de Investigaciones*, 131-135.
- Jiménez, J. (2010). *El valor de los valores en las organizaciones*. Caracas: Cograf Comunicaciones.
- Juárez, J. R., & Lira Mendiguren, G. (2020). Buenas prácticas, tensiones y desafíos ético-deontológicos en la evaluación psicológica forense del maltrato y abuso sexual infantil. *Revista de Bioética y Derecho*, 41-58. Obtenido de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1886-58872020000200004
- Lapie, P. (2018). *Lógica de la voluntad*. Wentworth Press.
- Lewis, C., & Short, C. (1879). *A Latin Dictionary: Founded on Andrews' edition of Freund's Latin Dictionary*. Oxford: the Clarendon Press .
- Lindsay, G. (1992). Educational psychologists and Europe. En S. Wolfendale, T. Bryans, M. Fox, & A. Labram, *The profession and practice of educational* (pág. 195). London: Cassell.
- Lindsay, G. (2009). Ética profesional y psicología. *Papeles del Psicólogo*, 184-194.
- López Aranguren, J. (1994). *Ética: Vol. 02*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- López-Aranguren, J. (1991). *De Ética y de Moral. Lo que sabemos de moral. Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Molina, P., & Pasini, M. (2020). La pratica etica della buona ricerca: inchiesta sulle pratiche dei ricercatori italiani in psicologia. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24(3), 541-550.
- Oscar-Millán, G. (2016). *DISTINCIÓN ENTRE ÉTICA Y MORAL*. *Isonomía*, 113-139.
- Osuna, C., & Luna, E. (2008). Los Valores Ético-profesionales que Promueven los Documentos Rectores de una Universidad Pública en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-40.
- Palencia, M. L., & Ben, V. P. (2019). Ética en la investigación psicológica: una mirada a los códigos de ética de Argentina, Brasil y Colombia1. *Revista de Psicología*, 9(17), 53-65.
- Presidencia Constitucional del Ecuador. (1979). *REGLAMENTO GENERAL A LA LEY DE LA FEDERACIÓN ECUATORIANA DE PSICÓLOGOS CLÍNICOS PARA EL EJERCICIO, PERFECCIONAMIENTO Y DEFENSA PROFESIONA*. Quito: Registro Oficial.
- Pérez, G. C. (2019). Aportes desde la psicología educativa para el desarrollo de los valores y ética profesional. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 11-37.
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española.
- Rokeach, M. (2007). *The Nature of Human Values*. Michigan: Free Press.
- Rosental, M., & Iudin, P. F. (1984). *Diccionario filosófico*. Moscú: Editorial Progreso. Obtenido de <http://www.une.edu.pe/formacion-docente/wp-content/uploads/2020/09/Diccionario-Filosofico.pdf>

- Rotondo de Cassinelli, M. T. (2018). Principios morales y metodología de la Bioética. *Revista Uruguaya de Cardiología*, 13-17. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4797/479760085004/>
- Salvador Ale, P. (2020). Cicerón: la voz juiciosa del Imperio Romano. En P. Salvador Ale, *Conversaciones sobre ética* (págs. 65-78). Mexico D.F.: UNAM.
- San Isidoro de Sevilla. (2010). *The Etymologies of Isidore of Seville*. (S. Barney, S. Lewis, J. Beach, & O. Berghof, Trads.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandoval, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Última década*, 95-118. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362007000200006>
- Sociedad Interamericana de Psicología. (septiembre de 2015). *sipsych.org*. Obtenido de [sipsych.org](https://sipsych.org/wp-content/uploads/2015/09/MERCOSUR_y_Paises_Asociados.pdf)
- Solano, E. (2005). *Módulo de ética, especialización en administración y gerencia de sistemas de calidad*. Colombia: ICONTEC.
- The International Union of Psychological Science . (2022). *iupsys.net*. Obtenido de [iupsys.net](https://www.iupsys.net/about/declarations/universal-declaration-of-ethical-principles-for-psychologists/): <https://www.iupsys.net/about/declarations/universal-declaration-of-ethical-principles-for-psychologists/>
- Trujillo, S. (2018). *Ética: Código Deontológico en Psicología*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Vivas-Elias, P., López-Catalán, Ó., Sánchez-Naudin, J., Cámara-Menoyo, C., & Paricio-Cárceles, A. (2022). Elementos ético-políticos en investigación e intervención: reflexiones desde la psicología social. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 52(1).

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA:
EDUCATIVA, PSICOPATOLÓGICA, Y DE SATISFACCIÓN LABORAL**

Carlos Fernando Moya López¹, Erika Lizbeth Urgilés Lozada², Mirian Lucrecia Ulloa Espín³,
Mirella Margarita Gaibor Sangache⁴, Karina Estefanía Condor Masapanta⁵,
Verónica del Rocío Ramos Granda⁶, Christopher Alfonso Galindo Almeida⁷
(Recibido en octubre 2022, aceptado en mayo 2023)

¹Psicólogo Educativo y Orientador Vocacional, Magíster en Diseño Curricular y Evaluación Educativa, Máster Universitario en Terapias Psicológicas, Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1029-1484>. ²Psicólogo Educativo y Orientador Vocacional, Universidad Técnica de Ambato. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8011-1497>. ³Lic. En Psicopedagogía, Universidad Técnica de Ambato. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4233-3941>. ⁴Lic. En Psicopedagogía, Universidad Técnica de Ambato. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3232-980X>. ⁵Lic. En Psicopedagogía, Universidad Técnica de Ambato. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6310-2027>. ⁶Ingeniera comercial, Universidad Técnica de Ambato, Master en administración de empresa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9133-1398>. ⁷Lic. En Psicopedagogía, Universidad Técnica de Ambato. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2429-2971>

cfmoya3@espe.edu.ec; eurgiles2789@uta.edu.ec; mulloa5140@uta.edu.ec;
mgaibor2007@uta.edu.ec; kcondor2290@uta.edu.ec; vramos8799@uta.edu.ec; cgalindo5572@uta.edu.ec

Resumen: Este artículo trata de aportar una visión de conjunto que ayude a contextualizar las principales esferas en la que está implícita la inteligencia emocional. El objetivo de la presente investigación fue, aportar hallazgos relevantes de la inteligencia emocional en diversos ámbitos. Por tanto, se abordó: el área educativa, psicopatológica, y de satisfacción laboral. La metodología está basada en revisiones teóricas de bases científicas de alto impacto, revistas: WOS, Scopus, y revistas catálogo 2.0. Por medio de un análisis minucioso del: conocimiento, habilidades, y rasgos como componentes esenciales de la inteligencia emocional. Entre los resultados se encontró que la IE tiene una connotación tanto social como emocional. Por otra parte, las habilidades sociales compuestas por: autoconciencia, autorregulación, motivación, habilidades sociales están basadas en empatía. Se concluye que, el rol fundamental de la regulación de emociones como rasgos de personalidad, pueden influir en el cotidiano de las personas, en los ámbitos: educativo, salud mental, y satisfacción laboral.

Palabras clave: Conocimiento, habilidades, rasgos, emociones, personalidad.

**EMOTIONAL INTELLIGENCE FROM AN EDUCATIONAL, PSYCHOPATHOLOGICAL,
AND JOB SATISFACTION PERSPECTIVE**

Abstract: This article tries to provide an overview that helps to contextualize the main spheres in which emotional intelligence is implicit. The objective of this research was to provide relevant findings of emotional intelligence in various fields. Therefore, the following were addressed: the educational, psychopathological, and job satisfaction areas. The methodology is based on theoretical reviews of high-impact scientific bases, journals: WOS, Scopus, and catalog 2.0 journals. Through a thorough analysis of: knowledge, skills, and traits as essential components of emotional intelligence. Among the results, it was found that EI has both a social and an emotional connotation. On the other hand, social skills composed of: self-awareness, self-regulation, motivation, social skills are based on empathy. It is concluded that the fundamental role of emotion regulation as personality traits can influence the daily life of people, in the fields: education, mental health, and job satisfaction.

Keyword: Knowledge, skills, traits, emotions, personality.

INTRODUCCIÓN

El concepto de inteligencia emocional ha sufrido varios cambios a lo largo de su estudio. Por su parte (Sánchez y Grane, 2022) manifiestan que, desde un modelo multidimensional, la inteligencia social es la capacidad que tienen las personas para entender, tratar y llevarse bien con la gente que le rodea. La inteligencia emocional permite relacionarse con efectividad. (Villagran y Martín, 2022). La definición inicial de Inteligencia Emocional de Goleman fue la que quedó arraigada en la cultura popular. Cabe señalar que existen múltiples definiciones similares y superpuestas, incluso del propio Goleman. A lo largo de los años, las construcciones académicas de la IE han cambiado del énfasis de Salovey y Mayer en la IE como una inteligencia social para incluir construcciones de la IE como un conjunto de habilidades y rasgos, lo que en última instancia conduce a una formulación popular tripartita de la IE como conocimiento, habilidades y rasgos.

(Joseph y Glerum, 2022) conciben a la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades individuales para: percibir, entender, y regular emociones. Por su parte (González, 2022) menciona que La inteligencia emocional es considerada como una habilidad para reconocer e identificar distintas emociones y entender los sentimientos de los demás. Reduce el estrés, minimiza conflictos, e incrementa la satisfacción por la vida, y de la vida de los demás.

La inteligencia emocional es la habilidad para: reconocer, entender, y regular las emociones. Así como responder a esas emociones de una manera constructiva, que permita: comunicar, empatizar con los demás, y sobre llevar desafíos (Sivan y Thomas, 2022). Por su parte (Yildirim y Arslan, 2022) defienden que la inteligencia emocional se refiere a la habilidad para entender, regular, gestionar, controlar y lidiar con las emociones en la toma de decisiones. (Sutrisna, et al., 2022) consideran que los indicadores de inteligencia emocional son las habilidades personales basadas en: autoconciencia, autorregulación, motivación, y habilidades sociales basadas en empatía. A criterio de Han et al., (2022) La inteligencia emocional juega un papel fundamental para determinar el estrés laboral y

controlar las emociones que aumentan el estrés laboral. Para (Bano y Vasantha, 2022) la inteligencia emocional incluye la habilidad para motivarse uno mismo, persistencia, pasión, y autocontrol. Por su parte (Usmani, Chaudhy et al., 2022) definieron la inteligencia emocional como una habilidad para obtener y aplicar el conocimiento de la experiencia propia y de los demás para lograr una vida nutritiva.

(Robin y Lara, 2022) consideran que la IE se desarrolla durante la niñez y se forma por factores biológicos y socioculturales como: genes, interacciones bebé-cuidador, discursos emocionales con padres y compañeros, y programas de refuerzo y modelado. Iqval et al., (2022) sostienen que las dimensiones de la inteligencia emocional regulan las emociones a través de varias estrategias que alivian situaciones de estrés. Mientras que Cheung et al., (2022) propusieron que la IE consta de tres dimensiones: (1) evaluación y expresión de la emoción en uno mismo y en los demás, (2) regulación de la emoción en uno mismo y en los demás, y (3) utilización de la emoción.

Rueda et al., (2022) referente a la inteligencia emocional, divide en 4 habilidades: percepción de emociones, uso de emociones para apoyar el pensamiento, comprensión de las emociones y regulación de las emociones. Estas habilidades ocurren tanto a nivel intra e interpersonal. Por otra parte, Naseer et. al., (2022) consideran que las emociones son el elemento más significativo de la personalidad, por lo que no se puede ignorar su importancia y vitalidad en el bienestar, comodidad y el éxito. Desde otra perspectiva Marti et al., (2022) manifiestan que las emociones son procesos que se experimentan en el cuerpo/cerebro, y los aspectos de pensamiento vinculado a estos se denominan sentimientos. Las emociones son repertorios instintivos que favorecen un dinamismo positivo en las relaciones interpersonales. Las emociones son acciones razonablemente complejas. Sin embargo, Nastasa et al., (2022) definen que la inteligencia emocional implica: la evaluación, expresión y regulación de la emoción en uno mismo y en los demás. Siendo la emoción, esencial en la resolución de problemas. Asociado al concepto de inteligencia

emocional, según (Saraff y Tripathi, 2022) Las emociones son un patrón complejo que envuelve lo comportamental, psicológico, y elementos experienciales. Por tanto, el abordaje actual de las emociones se lo realiza mediante terapias psicológicas contextuales, desde una regulación de emociones; y no desde la modificación de conductas no deseadas. Otro concepto de relevancia es el propuesto por (Daderman y Kajonius, 2022) en el campo de la psicología organizacional, debido a que predice resultados importantes en las estaciones de trabajo. Siendo estos: éxito en la selección y posicionamiento de personal, desempeño laboral, y satisfacción en el trabajo.

Por su parte Erasmus et al., (2022) concluyeron que la inteligencia emocional se define como el autoconocimiento que posee una persona, autoconsciencia, sensibilidad social, empatía y habilidad de comunicarse adecuadamente con otros. La inteligencia emocional es de vital importancia para: el bienestar psicológico y la satisfacción frente a la vida. Concomitante a ello Da Silva et al., (2022) sostiene que la inteligencia emocional se concibe como un factor importante en el trabajo de equipo y por consecuencia en su calidad. Por otra parte, Flores et al., (2022) consideran que la inteligencia emocional es una variable que se ha relacionado con el consumo de alcohol y marihuana, los niveles bajos de inteligencia emocional se relacionan con el consumo de ambas drogas.

Entre otras definiciones de importancia está la de Firdous et al., (2022) quienes hacen énfasis en que la inteligencia emocional es uno de los factores cruciales que contribuyen al éxito profesional y personal, al igual que la perseverancia en la vida. La IE es una integración de competencias sociales y personales. Por otra parte, Ononye et al., (2022) conciben a la inteligencia emocional como la habilidad y capacidad para hacer trabajar las emociones, las que permitan esperar resultados a nivel comportamental y permite establecer capacidades y competencias que impactan en las habilidades de los estudiantes para manejar las variadas presiones y demandas académicas.

En lo que respecta a las emociones (Salceanu y Agapie, 2022) mencionan que son un complejo sistema de reacción que involucra múltiples áreas del sistema psicológico, como: lo cognitivo, lo psicológico, y lo motivacional. Tanto las emociones como la inteligencia fueron vistas como opuestas, debido a que se creía que las emociones no tenían un componente de razonamiento. Tanto así, la inteligencia emocional, está estrechamente relacionada con las habilidades cognitivas que son necesarias para procesar y usar la información emocional. Por su parte, (Ampa, 2022) considera que la emoción juega un papel muy importante en nuestras vidas. Por tanto, es fundamental conocer cómo afectan en la vida personal y ajustes sociales. El ajuste es un factor primordial para completar la meta de una persona con éxito.

La inteligencia emocional en el ámbito educativo Para (Bano y Vasantha, 2022) Las dimensiones de la inteligencia emocional tienen un efecto directo positivo sobre la empleabilidad de los estudiantes del último año de estudios. En otro estudio (Robin y Lara, 2022) consideran que si los padres desean mejorar el conjunto de habilidades emocionales de sus hijos. Deben dar oportunidad para la mediación emocional, o para hablar de las emociones y podrían tener beneficios duraderos en las relaciones interpersonales. Iqval et al., (2022) consideran que la autoconsciencia, la automotivación, la regulación de la emoción, y las habilidades sociales tienen una influencia positiva en el compromiso cognitivo.

En un estudio desarrollado en educación primaria Rueda et al., (2022) determinó que la Inteligencia Emocional sí está asociada con menos bullying porque los adolescentes con puntajes más altos de IE también eran los que estaban menos implicados en el bullying, ya sea como agresor o víctima. A pesar de que el bullying es un fenómeno complejo y multicausal, se puede afirmar que tener habilidades emocionales adecuadas tiene un impacto positivo en la no implicación del estudiante en este problema. En cuanto al rendimiento académico Naseer et al., (2022) concluyeron que las puntuaciones de rendimiento académico de los estudiantes de pregrado fueron determinadas por sus niveles de

inteligencia emocional y rasgos de personalidad. En el pasado reciente, los estudios han reportado que el componente afectivo tiene una contribución significativa en el ajuste y los logros educativos del individuo y en la forma en que los estudiantes soportan y ejecutan los proyectos esperados. Por otra parte, Arias et al., (2022) consideran que existe una relación fuerte y positiva entre inteligencia emocional y motivación.

(López y Extremera, 2022) demostraron que la inteligencia emocional se relacionó negativamente con el estrés percibido y las intenciones de retiro. A través del análisis de mediación moderada, hubo hallazgos mixtos con respecto a los efectos moderadores de la inteligencia emocional en el modelo propuesto. Los hallazgos indicaron que la inteligencia emocional moderó solo la asociación entre el estrés percibido y las intenciones de retiro. Mientras que (Skura y Swiderska, 2022) determinaron que las dificultades declaradas por los docentes que trabajan con ciertos tipos de estudiantes con necesidades educativas especiales pueden estar relacionadas con su nivel de inteligencia emocional o competencias sociales. Erasmus et al., (2022) analizan las variables enseñanza y aprendizaje en las escuelas y sus componentes sociales y emocionales. Mientras que Firdous et al., (2022) analizan la educación convencional y la educación virtual y sugieren que tanto el grupo experimental como el grupo control no muestran diferencias significativas en la efectividad del aprendizaje en línea. (Padmashree y Mamatha, 2022) mencionan que las prácticas de enseñanza, incluido el soporte emocional por parte de los docentes, influyen en la actitud y el comportamiento de los estudiantes.

Ononye et al., (2022) incorporan las variables de la resiliencia académica y la inteligencia emocional con factores de antecedentes en el desempeño académico, la resiliencia académica está positivamente relacionada con la inteligencia emocional. En la investigación de (Agbaria, 2022) los hallazgos revelaron que los estilos de crianza autoritarios (alta exigencia, poca calidez) y no involucrados (baja exigencia, poca calidez) y la baja inteligencia emocional de los padres se asociaron

con mayores comportamientos desafiantes en los niños (informes de padres y maestros). En particular, el estilo de crianza autoritario (alta exigencia, alta calidez) se relacionó con menos comportamientos desafiantes en los niños, lo que sugiere que esto puede ser un factor protector para los niños. Los hallazgos son ampliamente paralelos a la investigación previa en todas las culturas.

En el estudio de Maruhawa et al., (2022) se hace énfasis en dos conceptos actuales: inteligencia emocional e inteligencia espiritual. Conceptos aplicados a la educación, se considera que la inteligencia intelectual no lo es todo. Con base a varias investigaciones se ha demostrado que la capacidad de una persona para sobrevivir y triunfar en la vida, no solo está determinado por la inteligencia intelectual, sino también por la capacidad de autogestión. La que se fundamenta en valores trascendentales. Por otra parte, en el estudio de (Salceanu y Agapie, 2022) se demostró la relación entre: inteligencia emocional, extraversión, y autonomía. Sin embargo, no se encontraron correlaciones significativas entre: inteligencia emocional, conciencia, y estabilidad emocional.

En cuanto a actividades académicas de aula Khoshakhlagh et al., (2022) establecieron la relación significativamente positiva entre creatividad y estrategias motivacionales en el desempeño académico de estudiantes. También existe una relación significativamente positiva entre las variables de inteligencia emocional y las estrategias motivacionales en el desempeño académico de estudiantes.

Braimah et al., (2022) establecieron que la inteligencia emocional ayuda a los estudiantes a mantener un balance entre su salud mental, relaciones interpersonales, éxito académico, y su bienestar psicológico. De acuerdo a los hallazgos de Chunga et al., (2022) se encontró que las variables inteligencia emocional y motivación intrínseca están asociadas a la satisfacción laboral. Por su parte Salam et al., (2022) conciben a la inteligencia emocional como una variable cognitiva que predice la adaptabilidad social y reduce la ansiedad social.

Otro componente de la inteligencia emocional es la autoconciencia (Kaushik, 2019) la define como la habilidad para reconocer y entender una emoción y sentimiento, como estos ocurren, está consciente del estado de ánimo y los pensamientos del estado anímico. Finalmente (Lee et al., 2022) menciona que la inteligencia emocional (IE) es considerada como una habilidad blanda personal interrelacionada entre la emoción y cognición, e implica competencias psicológicas mixtas para: observar, identificar, comprender, y manejar con éxito las emociones en uno mismo y en los demás.

Inteligencia emocional y salud mental

En el estudio de Zhang et. al. (2022) Se ha encontrado que existe una relación negativa entre la inteligencia emocional y los trastornos alimentarios. Por tanto, las personas con mayor inteligencia emocional tienen menos probabilidades de padecer de Trastornos Alimentarios (TA). (Khosravi y Hassani, 2022) consideran que Pocos estudios han examinado únicamente la asociación entre la IE y el Trastorno Límite de Personalidad en una población clínica hasta el momento, en los que se comparó el nivel medio de IE entre pacientes con TLP y controles sanos. Sin embargo, ningún estudio ha intentado investigar el efecto protector de la IE sobre las tendencias suicidas entre los pacientes con TLP. En cuanto a la investigación de Arrivillaga et al., (2022) se consideró que la mediación mostró un efecto indirecto significativo de la angustia psicológica a la Prueba de Selección Universitaria a través de la rumia. Además, la IE fue un moderador significativo de este efecto. Así, en los adolescentes con mayor IE, el efecto del malestar psicológico sobre la PSU a través de la rumiación no fue significativo.

En un estudio llevado a cabo con profesores Mérida et al., (2022) Los resultados presentaron que los profesionales de la educación se perciben a ellos mismos más cualificados al momento de percibir, usar y regular sus propias emociones. En contraste (Sumithra & Komalavalli, 2022) en población delincuente juvenil se han encontrado desafíos en términos: sociales, económicos e individuales. Los jóvenes inmersos en delincuencia padecen de un rango excesivo de problemas de salud mental. Entre

las problemáticas más comunes que desencadenan en detención están: asaltos, robo, compra y venta de sustancias ilegales, violación.

En cuanto al uso problemático del teléfono móvil Aranda et al., (2022) se encontraron altos niveles de dependencia en mujeres que en hombres. Los hombres utilizan el móvil para: juegos, videos, escuchar música. Por otra parte, las mujeres utilizan su dispositivo para: aplicaciones sociales y de comunicación.

(Lim & Yeom, 2022) consideran que las estrategias para incrementar inteligencia emocional, disposición de gratitud, métodos activos de afrontamiento de estrés, son necesarios para mejorar las habilidades de comunicación en los estudiantes de enfermería. En otro estudio Han et al., (2022) se encontró que la inteligencia emocional tuvo un efecto directo sobre el burnout. El desarrollo de la inteligencia emocional es necesario para reducir los niveles de burnout en el personal general administrativo del hospital. Punia et al., (2022) en un estudio desarrollado en el contexto educativo determinó que la mayoría de estudiantes tienen altos niveles de ansiedad, bajos niveles de inteligencia emocional. En lo que respecta a la competencia emocional, los resultados fueron promedio. No existen diferencias significativas entre: ansiedad, inteligencia emocional, y competencia emocional.

Inteligencia emocional en el ámbito laboral

(Sivan & Thomas, 2022) sugieren que tanto la inteligencia emocional, como la inteligencia espiritual juegan un rol importante en fortalecer la satisfacción con el trabajo entre el grupo de académicos investigados. El desarrollo de la inteligencia emocional se incrementa en la madurez. En otro estudio Usmani et al., (2022) concluyen que el desempeño laboral y el estrés laboral tienen una relación débil pero significativa. El desempeño laboral se ve fuertemente afectado por la inteligencia emocional que tiene una relación significativa, y la correlación entre el estrés y el desempeño laboral fue moderada por la inteligencia emocional. (Agbelie & Aliyu, 2022) los resultados del estudio también encontraron que los gerentes de nivel medio

son competentes en todas las competencias de Inteligencia Emocional que son: la autoconciencia, la autogestión, la motivación, las habilidades sociales y la empatía. (Hadi, 2022) concluyó que la habilidad de los empleados para la mediación del efecto de la inteligencia emocional sobre el compromiso organizacional y de recursos humanos basado en el conocimiento del desempeño del empleado minorista.

(Rutelioné et al., 2022) conciben que La relación entre inteligencia emocional y bienestar subjetivo ha sido bien documentada, así como el vínculo entre materialismo y bienestar subjetivo. Sin embargo, falta el examen simultáneo de la relación entre inteligencia emocional, bienestar subjetivo y materialismo. El estudio actual se suma a la comprensión del materialismo no solo al examinar el efecto del antecedente poco investigado, como la inteligencia emocional, sino también al explicar el mecanismo subyacente del bienestar subjetivo mediante el cual la inteligencia emocional se conecta con el materialismo. En contraste Nastasa et al., (2022) Las emociones negativas y el manejo de las emociones de los demás influyen en la intención de abandono, mientras que la resiliencia académica influye en el ECTS al final del primer año de estudios. (Yildirim & Arslan, 2022) los jóvenes adultos con niveles altos de inteligencia emocional, tienden a experimentar más bienestar y salud mental, por tanto, la inteligencia emocional es una fuente importante de salud mental. Desde la perspectiva de Bokaie et. al., (2022) La función sexual se ve afectada por muchos factores psicológicos y por las emociones.

Por su parte Pan et al., (2022) sostienen que los rasgos de atención plena pueden predecir directamente el bienestar subjetivo. Por otra parte, la inteligencia emocional juega un rol de mediador en la relación entre los rasgos de atención plena y bienestar subjetivo. Durante tiempos de Covid - 19 las investigaciones muestran que la inteligencia emocional puede jugar un rol importante en cuanto a los efectos psicológicos producidos por la pandemia Dhieni et al., (2022). Por otra parte (Reyes, 2021) En el contexto de educación superior, ha demostrado

que existe una estrecha relación entre inteligencia emocional y depresión. La inteligencia emocional predice negativamente la ansiedad y depresión, y de manera positiva autoeficacia y resiliencia.

En lo que respecta a la teoría de apego y la inteligencia emocional Walker et al., (2022) en edad adulta se considera que existe una estrecha relación entre inteligencia emocional superior y los estilos de apego. Se definen dos formas distintas de medir la IE: Escalas de capacidad y escalas de calificación, y múltiples estilos de apego como: seguro, ansioso, evitativo, desdeñoso, preocupado. Por su parte Marti et al., (2022) consideran que el comportamiento pro social deriva de patrones de personalidad estables. El estudio presente confirma la existencia de habilidades emocionales que se configuran como rasgos distintivos de los mayores adultos que tienen una marcada tendencia a comportarse de manera pro social, independientemente de los aspectos culturales que podrían moldear este comportamiento.

Blasco et al., (2022) determinaron que el optimismo modera la relación entre la fragilidad de la felicidad y la felicidad, pero solo en individuos con bajos niveles de optimismo. Esto sugiere que la falta de expectativas futuras positivas puede reducir el bienestar subjetivo. Aswin et. al., (2022) encontraron que los estilos de gestión de conflictos pueden ayudar a resolver conflictos y que la inteligencia emocional puede ser un medio clave en este sentido, estos hallazgos permiten desarrollar una imagen más clara del estado actual de la investigación dentro de la inteligencia emocional y la gestión de conflictos para proponer futuras líneas de investigación para complementar los vacíos existentes en el campo.

RESULTADOS

El estudio de la Inteligencia Emocional, es de gran interés considerando sus implicaciones en los diferentes contextos del cotidiano. A lo largo del presente artículo se analizó ámbitos tan amplios como: la educación, las complicaciones psicopatológicas como las complicaciones que puede generar una inteligencia emocional poco trabajada. Entre los aportes más significativos de este estudio se pueden mencionar: que la inteligencia emocional

tiene un componente social, y también emocional, para alcanzar la efectividad en las labores diarias que realicen las personas. Tomando como base los diversos conceptos se concluye que, el éxito en la vida está en identificar las emociones propias como las de los demás, pero también regular las mismas.

En la inteligencia emocional también están implícitos: el conocimiento, habilidades, y rasgos de personalidad. Desde esa perspectiva, se considera a la IE como un aspecto significativo en el campo de la intervención psicológica. Específicamente, en la psicoterapia focalizada en el manejo de emociones o también conocida como (TFE) Terapia Focalizada en Emociones, desde la evolución de la primera y segunda ola de tratamientos psicológicos. Actualmente, la aplicación de terapias psicológicas de tercera generación como las terapias contextuales basadas en el análisis funcional de la conducta, hacen énfasis en la aceptación, y no en la modificación de conducta. El trabajo terapéutico se centra en la regulación de emociones, y no en el conductismo tradicional. Por tanto, se concluye que el trabajo terapéutico con emociones, es una de las herramientas más eficaces para trabajar con pacientes que padecen de Trastorno Límite de Personalidad (TLP).

Para corroborar lo expuesto en esta reflexión final, se toma como referencia a trabajos desarrollados por Sutrisna et al., (2022) quienes manifiestan que tanto la inteligencia emocional como las habilidades personales van de la mano. Partiendo de la: autoconciencia, autorregulación, motivación, y habilidades sociales basadas en empatía. Por su parte (Robin & Lara, 2022) se centran en los factores asociados a la niñez tanto de forma biológica como socio cultural, concibe que la inteligencia emocional es en parte heredada, pero en parte también adquirida o aprendida del contexto en el que se desarrolla el individuo. Siendo los primeros años de vida primordiales para la formación de la personalidad, que se consolida con un adecuado manejo de emociones, frente a diversos eventos de la vida. En contraste Rueda et al., (2022) se centra más en el aspecto socio cultural, en el contexto. Dando énfasis al manejo de emociones, las mismas

que están ligadas estrechamente a los rasgos de personalidad de los individuos.

En los distintos trabajos de investigación, tomados de bases de datos de alto impacto. Se encontraron evidencias contundentes de como la inteligencia emocional tiene gran injerencia sobre: la cognición, el bullying, la motivación, la personalidad, y el estrés, datos de gran utilidad metodológica para estudios futuros. Tomando como base los diversos conceptos y resultados expuestos a lo largo de este manuscrito. El objetivo principal de este trabajo es brindar un estudio actualizado de la evolución del concepto inteligencia emocional, con el fin de ser una fuente de estudio para: estudiantes, investigadores, estudiantes, padres de familia, empleadores, empleados, y demás personas.

REFERENCIAS

- Agbaria, Q. (2022). Parental Styles and Parental Emotional Intelligence as Predictors of Challenging Behavior Problems Among Children in Israel. *Topics in early childhood special education*. <https://doi.org/10.1177%2F0271121420918650>
- Agbelie, D., & Aliyu, U. (2022). The Effect of Age on Emotional Intelligence Among Middle Level Managers in the Ghanaian Insurance Industry. *International Journal of Research Publication and Reviews*. <https://ijrpr.com/uploads/V3ISSUE9/IJRPR7033.pdf>
- Ampa, T. (2022). A study on the relationship of Emotional Intelligence and Adjustment of Secondary School Student of Papumpare District (A.P.) . *Dera Natung Government College Research Journal*. <https://doi.org/10.56405/dngcrj.2019.04.01.03>
- Aranda, M., García, M., Fuentes, V., & Linares, R. (2022). Emotional intelligence and adult attachment: Effects on problematic smartphone usage. *annals of psychology*. <https://doi.org/10.6018/analesps.463101>
- Arias, J., Soto, J., & Pino, M. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicología: Reflexão e Crítica*. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>
- Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2022). Psychological distress, rumination and problematic smartphone use among Spanish adolescents: An emotional intelligence-based conditional process

- analysis. *Journal of Affective Disorders*. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.021>
- Aswin, M., Prentice, C., & Weaven, S. (2022). Systematic literature review on emotional intelligence and conflict management. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*. <https://doi.org/10.1080/21639159.2020.1808847>
- Bano, Y., & Vasantha, S. (2022). Role of Emotional Intelligence on Final Year Students' Employability. *LNNS*. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-0976-4_27
- Blasco, A., Rogoza, R., Torelles, C., & Alsinet, C. (2022). Differentiating Optimists from Pessimists in the Prediction of Emotional Intelligence, Happiness, and Life Satisfaction: A Latent Profile Analysis. *Journal of Happiness Studies*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-022-00507-4>
- Bokaie, M., Ahmadi, Z., Reisi, M., & Asadi, L. (2022). The relationship between sexual function and emotional intelligence and its components based on fertility status in women referring to health centers in Yazd. *Journal of Education and Health Promotion*. chrome-extension://dagcmkpagjilhakfdhnbomgmjdpkdklfff/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Fwww.ncbi.nlm.nih.gov%2Fpmc%2Farticles%2FPMC8893091%2Fpdf%2FJEHP-11-36.pdf
- Braimah, M., Takyi, E., Sarpong, A., Dogbey, E., & Segbefia, S. (2022). Academic stress and emotional intelligence among undergraduate students in selected universities in Ghana. *Hybrid psychology*. <https://royalliteglobal.com/psychology/article/view/865/449>
- Cheung, C., Tung, V., & Goopio, J. (2022). Maximizing study abroad learning outcomes through cultural intelligence and emotional intelligence development. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100359>
- Chunga, T., Denegri, M., Quispilay, G., Ugarte, S., & Polo, B. (2022). Incidence of emotional intelligence and intrinsic motivation on teacher job satisfaction. *Journal of Positive School Psychology*. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/8471/5536>
- Da Silva, C., Onome, J., Andrade, E., & Renda, L. (2022). Effects of Emotional Intelligence on the Relationship Between Individual and Contextual Factors on the Quality of Internal Auditing in Federal Educational Institutions in Brazil. *International Journal of Finance & Banking Studies*. <https://doi.org/10.20525/ijfbs.v11i2.1902>
- Daderman, A., & Kajonius, P. (2022). An item response theory analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short-Form (TEIQue-SF) in the workplace. *Heliyon*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08884>
- Dhieni, N., Mayuni, I., & Juriana, J. (2022). Emotional Intelligence of Early Childhood Parents During the Covid-19 Pandemic in Indonesia. *Psychosophia*. <https://doi.org/10.32923/psc.v4i1.1857>
- Erasmus, S., Van Eeden, R., & Ferns, I. (2022). Classroom factors that contribute to emotional intelligence in the case of primary school learners. *South African Journal of Childhood Education*. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1072>
- Firdous, N., Govindasamy, P., Rahmatullah, B., & Purnama, S. (2022). Emotional Intelligence Online Learning and its Impact on University Students' Mental Health: A Quasi-Experimental Investigation. *Social Sciences and Humanities*. <https://doi.org/10.47836/pjssh.30.2.13>
- Flores, P., López, K., Vásquez, I., Alarcón, D., & Armendariz, N. (2022). Perceived Emotional Intelligence and Intention of alcohol and marijuana consumption in adolescents. *Originales*. <https://doi.org/10.54108/10017>
- González, M. (2022). How to Boost Your Emotional Intelligence. Springer link.
- Hadi, T. (2022). The mediation effect of emotional intelligence on knowledge-based human resource and organizational commitment of the employee performance retail. *Syntax Literate: Jurnal Ilmiah Indonesia*. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-0324-3_4
- Han, W., Kim, J., Park, J., & Lee, M. (2022). Influential Effects of Emotional Intelligence on the Relationship between Job Stress and Burnout among General Hospital Administrative Staff. *Healthcare*. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020194>
- Iqbal, J., Zaheer, M., Azeem, M., & Yi, X. (2022). The Impacts of Emotional Intelligence on Students' Study Habits in Blended Learning Environments: The Mediating Role of Cognitive Engagement during COVID-19. *Behavioral sciences*. <https://doi.org/10.3390/bs10020194>

- org/10.3390/bs12010014
- Joseph, D., & Glerum, D. (2022). Emotional Intelligence and Its Relevance for Coaching. *International Handbook of Evidence-Based Coaching*. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-81938-5_25
- Kaushik, V. (2019). Teacher Effectiveness of Degree College Teachers in Relation to their Emotional Intelligence. *RJPSS*. <https://anubooks.com/wp-content/uploads/2022/02/RJPSSs-Vol.-XLV-No.-1-June-2019-36.pdf>
- Khoshkhalagh, H., Zarehneyestanahk, M., Fardoe, Z., & Sadrabadi, F. (2022). Investigating the Relationship between Creativity and Emotional Intelligence with Motivational Strategies and Academic Performance of Students in Nain. *Educational and Scholastic Studies*. http://pma.cfu.ac.ir/mobile/article_2015_04eb90676033043ba27d1a420ec26359.pdf?lang=en
- Khosravi, M., & Hassani, F. (2022). The protective effect of emotional intelligence on suicidality: A multiple mediation model among patients with borderline personality disorder. *Personality and Individual Differences*. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111488>
- Lee, J., Hsiao, R., Tseng, W., Storti, K., Tseng, K., & Alman, R. (2022). A Cross Cultural Study of Emotional Intelligence and Preferred Coaching Leadership in Collegiate Student-Athletes. *International Journal of Business in Sports, Tourism & Hospitality Management*. <https://www.gaics.org/Journal/JBSM>
- Lim, S., & Yeom, Y. (2022). The Effects of Stress Coping Method, Emotional Intelligence and Gratitude Disposition on Communication Competence in Nursing College Students. *Journal of Convergence for Information Technology*. <https://koreascience.kr/article/JAKO202210451567574.pdf>
- López, S., & Extremera, N. (2022). Student aggression against teachers, stress, and emotional intelligence as predictors of withdrawal intentions among secondary school teachers. *Anxiety, stress and coping an international journal*. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1948020>
- Marti, M., Trejos, C., & Betancur, J. (2022). Emotional Intelligence as a Predictor of Prosocial Behaviors in Spanish and Colombian Older Adults Based on Path Models. *Healthcare*. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020284>
- Maruhawa, U., Zein, A., & Budianti, Y. (2022). The Relationship between Spiritual Intelligence and Emotional Intelligence with Learning Outcomes Akidah Akhlak Students in Madrasah Ibtidaiyah. *Scaffolding*. <https://doi.org/10.37680/scaffolding.v4i1.1250>
- Mérida, S., Quintana, C., Rey, L., & Extremera, N. (2022). Teachers' Subjective Happiness: Testing the Importance of Emotional Intelligence Facets Beyond Perceived Stress. *Psychology Research and Behavior Management*. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S350191>
- Naseer, S., Mussarat, R., & Malik, F. (2022). Personality Traits and Academic Achievements of Undergraduate Students: The Mediating Role of Emotional Intelligence. *Pakistan Journal of Psychological Research*. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2022.37.1.09>
- Nastasa, L., Cocorada, E., Voronvecii, I., & Curtu, A. (2022). Academic Success, Emotional Intelligence, Well-Being and Resilience of First-Year Academic Success, Emotional Intelligence, Well-Being and Resilience of First-Year Forestry Students. *Forestry Students*. <https://doi.org/10.3390/f13050758>
- Ononye, U., Ogbeta, M., & Ndudi, F. (2022). Academic resilience, emotional intelligence, and academic performance among undergraduate students. *Business perspectives*. [http://dx.doi.org/10.21511/kpm.06\(1\).2022.01](http://dx.doi.org/10.21511/kpm.06(1).2022.01)
- Padmashree, G., & Mamatha, H. (2022). Transference of teachers' emotional intelligence to students during adolescence. *Education and new developments*. https://www.researchgate.net/profile/Sam-Ramaila/publication/361664294_Education-and-New-Developments_2022_Vol_I/links/62bebcc87d27ac698c2a5953/Education-and-New-Developments-2022-Vol-I.pdf#page=423
- Pan, B., Wu, H., & Zhang, X. (2022). The Effect of Trait Mindfulness on Subjective Well-Being of Kindergarten Teachers: The Sequential Mediating Roles of Emotional Intelligence and Work-Family Balance. *Psychology Research and Behavior Management*. <https://www.dovepress.com/getfile.php?fileID=84339>
- Punia, P., Khokhar, S., & Phor, M. (2022). Relationship between anxiety, emotional intelligence and emotional competence among adolescents. *Towards*

- Excellence. <https://hrdc.gujaratuniversity.ac.in/Publication/article?id=4938>
- Reyes, M. (2021). Literature Review of Emotional Intelligence and Mental Health . International Journal of Research and Innovation in Social Science.
- Robin, N., & Lara, W. (2022). Does Digital Media Use Harm Children's Emotional Intelligence? Media and communication. <https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4731>
- Rueda, P., Pérez, N., Cerezo, V., & Fernández, P. (2022). The Role of Emotional Intelligence in Adolescent Bullying: A Systematic Review. *Psicología Educativa*. <https://doi.org/10.5093/psed2021a29>
- Rutelioné, A., & Otros. (2022). Emotional intelligence and materialism: the mediating effect of subjective well-being. *Emerald insight*. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JCM-01-2021-4386/full/html>
- Salam, S., Senin, S., & Sikandar, H. (2022). Impact of personality traits on career success: moderating role of emotional intelligence. *Advances in Social and Cultural Studies*. <http://metisjournals.com/index.php/ascs/article/view/38/45>
- Salceanu, C., & Agapie, M. (2022). Emotional Intelligence and Personality Traits in Higher education. *Technium social sciences journal*. <https://techniumscience.com/index.php/socialsciences/article/view/6965>
- Sánchez, R., & Grane, M. (2022). Emotional Intelligence Assessments in Primary Education: A Systematic Review. *Revista de Psicología y Educación* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8463082>
- Saraff, S., & Tripathi, M. (2022). Emotional Intelligence: Identifying Emotions from Facial Expressions. *Journal of Psychosocial Research*. <https://doi.org/10.32381/JPR.2022.17.01.9>
- Sivan, S., & Thomas, R. (2022). Relationship between emotional intelligence and spiritual intelligence in enhancing job satisfaction amongst academicians: a conceptual framework. *The 5th International Conference on Management and Entrepreneurship*.
- Skura, M., & Swiderska, J. (2022). The role of teachers' emotional intelligence and social competences with special educational needs students. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885177>
- Sumithra, M., & Komalavalli, S. (2022). An Analysis On Emotional Intelligence And Mental Health Of Juvenile Delinquents. *Journal of Positive School Psychology*. <https://www.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/7926/5166>
- Sutrisna, A., Ahman, E., & Wildan, D. (2022). Improving Student Competence Based on Emotional Intelligence and Technological Capital. *Advances in Economics, Business and Management Research*. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/gcbme-21/125976047>
- Usmani, S., Chaudhy, S., & Jawwad, M. (2022). An empirical study of the relationship between job stress and job Performance: a moderating role of emotional intelligence. *Bulletin of Business and Economics*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6361293>
- Villagran, M., & Martín, L. (2022). Academic librarians: Their understanding and use of emotional intelligence and happiness. *The Journal of Academic Librarianship*. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102466>
- Walker, S., Double, K., Kunst, H., Zang, M., & MacCann, C. (2022). Emotional intelligence and attachment in adulthood: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886921005535>
- Yildirim, M., & Arslan, G. (2022). Emotional Intelligence and Mental Health of Young Adults. *Post-Secondary Education Student Mental Health: A Global Perspective*. <https://cdspress.ca/wp-content/uploads/2022/08/ch-7-Murat-Yildirim-Emotional-Intelligence-1.pdf>
- Zhang, J., Wang, Y., Wu, C., & He, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and eating disorders or disordered eating behaviors: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*.

Revista
PSICOLOGÍA
UNEMI

Normas de Publicación de la Revista Psicología

Normas de Publicación de la Revista Psicología UNEMI

La Revista **PSICOLOGÍA UNEMI** es una revista científica indexada y arbitrada, de publicación semestral, dirigida a la población universitaria, que publica principalmente trabajos originales de investigación científica, divulgación de proyectos de vinculación, dossier, ensayos científicos y comunicaciones originales preferentemente en las áreas prioritarias de la revista. Su objetivo es divulgar los adelantos científicos y las últimas producciones científicas de las ciencias psicológicas y ciencias afines, tanto de la universidad Estatal de Milagro, como las que se realicen en otras universidades y centros de investigación nacional e internacional.

CONDICIONES GENERALES

Las contribuciones que se publiquen en **PSICOLOGÍA UNEMI** deben estar enmarcadas en los requisitos fijados en la presente Norma y aceptadas por el Comité Editorial. Todos los trabajos deben ser originales e inéditos, en idioma español o inglés y no estar en proceso de arbitraje por otras revistas. Los derechos de publicación de los trabajos son propiedad de **PSICOLOGÍA UNEMI**, se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, siempre y cuando se cumplan las condiciones siguientes: sin fines comerciales, no se realicen alteraciones de sus contenidos y se cite su información completa (nombre y apellido del autor, **Psicología UNEMI**, número de volumen, número de ejemplar y URL exacto del documento citado). Los autores deberán indicar nombre y apellido, título académico, lugar de trabajo o filiación laboral, cargo que desempeñan, código ORCID, dirección completa, incluyendo teléfono, fax y correo electrónico. Las opiniones de los autores son de su exclusiva responsabilidad y la revista no se solidariza con doctrinas, ideas o pensamientos expresados en ellos.

CONTRIBUCIONES

El Comité Editorial acepta contribuciones científicas originales e innovadoras para publicación en las distintas áreas de la Revista **Psicología UNEMI** como: Artículos científicos, artículos técnicos, artículos bibliométricos, dossier, artículos de revisión, ensayos científicos, entre otros.

Los Artículos Científicos son el resultado de trabajos de investigación, bien sea de revisión sistémica, aplicada, exploratoria, descriptiva, explicativa correlacional, cualitativa, cuantitativa o experimental, en el que se han obtenido resultados, se discutieron y se llegaron a conclusiones que signifiquen un aporte innovador en las ciencias sociales y del comportamiento.

Los Artículos Técnicos son el resultado de trabajos de grado o de investigación en el ámbito universitario, bien sea experimental y/o no experimental, que signifiquen un aporte a las ciencias sociales, ciencias psicológicas, y del comportamiento para la resolución de problemas específicos en el sector de la salud integral.

Los artículos bibliométricos son estudios descriptivos, evaluación y supervisión o monitoreo que proporcionan información sobre los resultados del proceso investigador, volumen, evolución, visibilidad y estructura, de manera que se pueda valorar la contribución científica y el impacto tanto de la investigación como de las fuentes, se aplica en tres niveles: micro o individual (investigador), meso (institución) y macro (país o región).

Dossier de investigación/Research dossier son documentos relevantes o conjunto de documentos, planes, procedimientos, informes, registros entre otros, que incluyen toda la información requerida sobre un tema concreto, que certifican que un determinado proceso se ha realizado conforme a los estándares de calidad científica. Esta sección compila un conjunto de artículos arbitrados que giran en torno a un tema central, el que es tratado con profundidad y desde distintos enfoques. Las convocatorias a presentación de artículos para esta sección tienen fechas de cierre, por lo que se sugiere consultar las distintas convocatorias.

Los Ensayos científicos de revisión sistemática, son aquellas contribuciones producto de investigaciones destinadas a informar novedades y/o adelantos en las especialidades que abarca la psicología en todas

las especialidades. Todos estos deben ser inéditos y no se aceptarán los que hayan sido ofrecidos a otros órganos de difusión.

PRESENTACIÓN

Todas las contribuciones deben ser enviadas en formato electrónico. La redacción del manuscrito debe realizarse en español en inglés. Éste debe ser redactado en tercera persona y tiempo verbal presente. El mismo debe ser escrito utilizando el procesador de texto Microsoft Office Word® tipografiadas a una sola columna, a interlineado simple, con un espaciado posterior entre párrafos de 6 puntos, en papel tamaño A4 (21,0 x 29,7 cm), tipo de letra Times New Román, tamaño 12, justificado, sin sangría y con márgenes de 2,5 cm en todos los lados: inferior, superior, izquierdo y derecho.

Los artículos científicos deben tener una extensión mínima de 4 páginas y 15 como máximo con 50 referencias como mínimo. Los artículos técnicos deben tener mínimo 30 referencias bibliográficas, de igual manera los artículos de divulgación, dossieres. Las ilustraciones, gráficos, dibujos y fotografías serán denominadas Figuras y serán presentadas en formatos jpg. Las figuras deben ser en original, elaboradas por los autores. No se aceptan figuras escaneadas. Las fotografías deben ser de alta resolución, nítidas y bien contrastadas, sin zonas demasiado oscuras o extremadamente claras. Las tablas y las figuras se deben enumerar (cada una) consecutivamente en números arábigos, en letra Times New Román, tamaño 10. Éstas deben ser incluidas lo más próximo posible a su referencia en

el texto, con su respectivo título en la parte superior si es una tabla o inferior si es una figura. En el caso de que la información contenida sea tomada de otro autor, se debe colocar la fuente. Todas las ecuaciones y fórmulas deben ser generadas por editores de ecuaciones actualizados y enumeradas consecutivamente con números arábigos, colocados entre paréntesis en el lado derecho. Los símbolos matemáticos deben ser muy claros y legibles. Las unidades deben ser colocadas en el Sistema Métrico Decimal y Sistema Internacional de Medida. Si se emplean siglas y abreviaturas poco conocidas, se indicará su significado la primera vez que se mencionen en el texto y en las demás menciones bastará con la sigla o la abreviatura.

COMPOSICIÓN

En el caso del artículo científico, técnico y bibliométricos, deberá ordenarse en las siguientes partes:

Título en español. Debe ser breve, preciso y codificable, sin abreviaturas, paréntesis, fórmulas, ni caracteres desconocidos. Debe contener la menor cantidad de palabras (extensión máxima de 15 palabras) que expresen el contenido del manuscrito y pueda ser registrado en índices internacionales.

Datos de los autores. Debe indicar el primer nombre y primer apellido. Se recomienda para una correcta indexación del artículo en las bases internacionales, la adopción de un nombre y un solo apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el nombre y los dos apellidos unidos por un guion para los más comunes (Ej. María Pérez-Acosta). En otro archivo se debe indicar la información completa de cada autor: nombre y apellido, título académico, lugar de trabajo, cargo que desempeña y dirección completa, incluyendo número de teléfono, fax e imprescindible correo electrónico y código Orcid.

Resumen en español y Palabras clave. Debe señalar el objetivo o finalidad de la investigación y una síntesis de la metodología o procedimiento, de los resultados y conclusiones más relevantes. Tendrá una extensión máxima de 200 palabras en un solo párrafo con interlineado sencillo. No debe contener referencias bibliográficas, tablas, figuras o ecuaciones. Al final del resumen incluir de 3 a 10 palabras clave o descriptores significativos, con la finalidad de su inclusión en los índices internacionales.

Título, Resumen y Palabras clave en inglés (Abstract y Keywords). Son la traducción al inglés del título, resumen y palabras clave presentadas en español.

Introducción. Se presenta en forma concisa una descripción del problema, el objetivo del trabajo, una síntesis de su fundamento teórico y la metodología empleada. Se debe hacer mención además del contenido del desarrollo del manuscrito, sin especificar los resultados y las conclusiones del trabajo.

Métodos (Metodología): se describe el diseño de la investigación y se explica cómo se realizó el trabajo, se describen los métodos y materiales desarrollados y/o utilizados.

Resultados: se presenta la información y/o producto pertinente a los objetivos del estudio y los hallazgos en secuencia lógica.

Discusión: En discusión de los resultados se presentan los argumentos que sustentan los resultados de la investigación. Se examinan e interpretan los resultados y se sacan las contribuciones derivadas de esos resultados con los respectivos argumentos que las sustentan. Se contrastan los resultados con los referentes teóricos, justificando la creación de conocimiento como resultado del trabajo.

Conclusiones. Se presenta un resumen, sin argumentos, de los resultados obtenidos.

Referencias/Bibliografía. Al final del trabajo se incluirá una lista denominada "Referencias"; la veracidad de estas citas, será responsabilidad del autor o autores del artículo. En caso de las referencias o bibliografía deben ser citadas en el texto, según normas APA Séptima edición. Debe evitarse referencia a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, no universalmente accesibles.

En el caso de Dossier de investigación, ensayo científico y artículo de revisión, deberá ordenarse de la siguiente manera: Título en español, datos de los autores, resumen y palabras clave en castellano; título, resumen y palabras clave en inglés; introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía.

INSTRUCCIONES DE ENVÍO

1. Recepción de artículos. El Comité Editorial efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar la adecuación del artículo a los objetivos de la revista, así como el cumplimiento de los requisitos establecidos en las normas de publicación. El Comité Editorial hará las correcciones pertinentes, sin alterar el contenido del mismo. Si encontrara fallas que pudieran afectarlo, las correcciones se harán de mutuo acuerdo con su autor. La recepción del artículo no supone su aceptación.

2. Sistema de revisión por pares (peer review). Los artículos preseleccionados serán sometidos a un proceso de arbitraje. Se asignarán dos o más revisores especializados en la materia, que evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego), en cuanto a su contenido, aspectos formales, pertinencia y calidad científica. La aceptación definitiva del manuscrito está condicionada a que los autores incorporen en el mismo todas las correcciones y sugerencias de mejora propuestas por los árbitros.

3. Decisión editorial. Los criterios para la aceptación o rechazo de los trabajos son los siguientes:

- a) Originalidad;
- b) Precisión en el tema;
- c) Solidez teórica;
- d) Fiabilidad y validez científica;
- e) Justificación de los resultados;
- f) Impacto;
- g) Perspectivas/aportes futuros;
- h) Calidad de la escritura;
- i) Presentación de las tablas y figuras; y
- e) Referencias según normas APA séptima edición. Finalizado el proceso de evaluación, se notificará al autor principal la aceptación o rechazo del trabajo.

Los autores del artículo recibirán una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo se les enviarán un (1) ejemplar de la Revista Psicología UNEMI respectiva y un certificado de haber publicado. Los trabajos no aceptados serán devueltos a sus autores indicándoles los motivos de tal decisión.

Revista

PSICOLOGÍA

Volumen 7 - Número 12, enero - julio, 2023

UNEMI

UNEMI

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

UNEMI

Dirección: Cda. Universitaria Km. 1 ½ vía Km.26

Conmutador: (04)2974317 – (04)2970881

UNEMI: MSc. Carmen Zambrano Villalba

Cel: 0984396325 - ext: 9169. Email: revistapsicologia@unemi.edu.ec

<http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi>