

ISSN 2602-8379 Electrónico

Revista

PSICOLOGÍA

Volumen 3 - Número 4, Enero-Junio, 2019

UNEMI



Revista universitaria de la Facultad Ciencias Sociales
de la Universidad Estatal de Milagro
Milagro - Ecuador

ojs.unemi.edu.ec

Revista Psicología UNEMI

Ciencias sociales y del comportamiento.

Vol. 3, N° 4, enero - junio 2019

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

INDIZACIÓN:

2602-8379 en línea

REGISTRO:

• Registro electrónico en Base "operated by Bielefeld University Library", Academic Resource Index, Actualidad Iberoamericana y Google scholar.

FINANCIAMIENTO:

• Dirección de Investigación, UNEMI

Administración de la revista:

Ps.Carmen Zambrano Villalba MSc.

Diseño Portada

Lic. Victor Zea Raffo

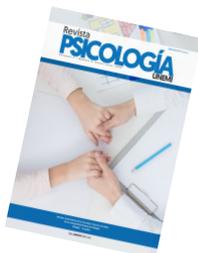
Composición:

Dra. Mayra D'Armas

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.



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 economía, comunicación, diseño gráfico y psicología, 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

Envios:<http://ojs.unemi.edu.ec/>

Autoridades:

Rector:

Ing. Fabricio Guevara Viejo, PhD.

Vicerrector académico y de investigación:

Ing. Richard Ramírez Anormaliza, PdD.

Vicerrector Administrativo:

Ing. Washington Guevara Piedra, MSc.

Secretaria General:

Lcda. Diana Pincay Cantillo

Decana FASO:

Ec. Leopoldo Pérez Jiménez

Directora de carrera:

Ps. Elka Almeida Monje, MSc.

**COMITE
EDITORIAL**

MIEMBROS EQUIPO EDITORIAL

MSc. Carmen Zambrano Villalba

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

PhD. María Richaud de Minzi

Pontificia Universidad Católica Argentina
richaudmc@gmail.com

PhDc. Marmo Julieta

Pontificia Universidad Católica Argentina
julietamarmo@yahoo.com.ar

PhD. Carlos Ramos Galarza

Universidad SEK
ps_carlosramos@hotmail.com

PhD. Leanet Alonso Jiménez

Universidad Estatal de Guayaquil
lianetalonsoj@ug.edu.ec

Dr. Alejandro Chávez Rodríguez

Universidad de Guadalajara, México
cualitativainvestigacionrev@hotmail.com

MSc. Shirley Arias Rivera

Universidad Estatal de Guayaquil
shirleyariasrivera@gmail.com

MSc. Patricia Gavilanes Yanes

Universidad Estatal de Guayaquil
pat_gav@hotmail.com

PhD. Bernardo Peña Herrera

Universidad Espíritu Santo, Guayaquil
vpherrera@uees.edu.ec

PhD. Alexis Lorenzo Ruiz,

Universidad de la Habana, Cuba
alexislorenzo64@gmail.com

MSc. Yasel Santisteban Díaz

Universidad Estatal de Guayaquil
yasel83@gmail.com

MIEMBRO DEL EQUIPO EVALUADOR

MSc. Verónica Silva

Universidad Estatal de Guayaquil
verito@gmail.com

MSc. Nadia Soria

Universidad Estatal de Guayaquil
nadia.soriam@ug.edu.ec

MSc. Cesar Valcacer

Universidad Estatal de Milagro
cvalcacers@unemi.edu.ec

MSc. Washington Miranda

Universidad Estatal de Milagro
wmirandav@unemi.edu.ec

MSc. Elka Almeida Monje

Universidad Estatal de Milagro
ealmeidam@unemi.edu.ec

MSc. Johana Espinel

Universidad Estatal de Milagro
jespinelg@unemi.edu.ec

MSc. Guillermo Del Campo

Universidad Estatal de Milagro
gdelcampos@unemi.edu.ec

Dr. Holguer Romero Urréa

Universidad Estatal de Milagro
hrmerou@unemi.edu.ec

MSc. Iván Pincay Aguilar

Universidad Estatal de Milagro
ipincaya@unemi.edu.ec

MSc. Luis Rosero

Universidad Estatal de Milagro
lroseroc@unemi.edu.ec

MSc. Edison Andrade Sanchez

Universidad Estatal de Milagro
eandrades@unemi.edu.ec

Contenido

| | |
|--|----|
| Editorial | 05 |
| Hogares disfuncionales y su incidencia en el desarrollo socio-afectivo de los escolares. Gustavo Valverde Peralta ¹ | 08 |
| Salud y bienestar: trastornos del estado de animo y suicidio en estudiantes de bachillerato. Jessenia Paredes-Bernal ¹ | 24 |
| Coficiente intelectual y su incidencia en conductas disruptivas en casos de infantes de 7-9 años de edad. Angélica Holguín-Silva ¹ | 32 |
| Miedo escénico y la superación psicológica en estudiantes universitarios. Israel Viejó Mora ¹ ; Enrique Quinto Saritama ² | 39 |
| El psicólogo como docente en el siglo XXI. Shirley Arias - Rivera ¹ | 50 |
| Normas de Publicación. | 62 |

Content

| | |
|--|----|
| Editorial | 05 |
| Dysfunctional homes and their incidence in the socio-afective development of schoolchildren. Gustavo Valverde Peralta ¹ | 08 |
| Health and well-being: Disorders of the State of Mind and Suicide in high school students. Jessenia Paredes-Bernal ¹ | 24 |
| Intellectual coefficient and its incidence in disruptive behavior in cases of infants 7-9 years of age. Angélica Holguín-Silva ¹ | 32 |
| Scenic fear and psychological overcoming in university students. Israel Viejó Mora ¹ ; Enrique Quinto Saritama ² | 39 |
| The psychologist as a teacher in the 21st century. Shirley Arias - Rivera ¹ | 50 |
| Publication Rules | 62 |

Revista
PSICOLOGÍA
UNEMI

Bienestar psicológico y Salud mental

El debate académico de los últimos años ha venido a reproducir desde una perspectiva científica dos antiguas orientaciones filosóficas para comprender el bienestar integral del ser humano: el hedonismo y la eudaimonia. Desde la perspectiva hedónica se entiende el bienestar como la presencia de afecto positivo y la ausencia de afecto negativo, mientras que desde la perspectiva eudaimónica se propone que el bienestar es consecuencia de un funcionamiento psicológico pleno a partir del cual la persona desarrolla todo su potencial.

El bienestar parece tener un papel en la prevención y en la recuperación de condiciones y enfermedades físicas, permitiendo posiblemente un incremento en la esperanza de vida. El bienestar psicológico comprende la salud integral del ser humano. Al principio el bienestar estaba asociado a tener condiciones económicas favorables para el desarrollo del ser humano. Actualmente se determina por bienestar psicológico el estilo de vida saludable y está asociada al mantenimiento de la salud mental y de la salud en general.

Las prácticas saludables y los estilos de vida de las personas son los que determinan el bienestar psicológico y buena salud mental de la comunidad. Las investigaciones actuales han demostrado que el bienestar psicológico, incluye dimensiones personales y sociales, así como de la salud física que lleva a las personas a tener comportamientos positivos y saludables.

La capacidad de afrontamiento, la creatividad e innovación para resolver problemas y la capacidad de resiliencia en

la vida cotidiana, permite un buen ajuste de las personas y por tanto estilos de vida saludable. Actualmente, el Bienestar Psicológico se define como el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, donde el individuo muestra indicadores de funcionamiento positivo, por lo que dicho bienestar puede considerarse el precursor de los actuales modelos de Psicología Positiva.

El bienestar cada día hay que fortalecer y potenciar para mantener una vida saludable. El bienestar es consecuencia de un funcionamiento psicológico pleno a partir del cual la persona desarrolla todo su potencial. De este modo, el bienestar tiene gran relevancia e influye en la salud integral del ser humano.

La Psicología clínica y de la salud, permite definir con mayor precisión el bienestar humano y está incorporando de pleno derecho el estudio de elementos positivos como las fortalezas, emociones positivas, pensamientos positivos, que sin duda amplían el marco de investigación y actuación de la Psicología (Vázquez y Hervás, 2008), en particular, los esfuerzos por comprender el bienestar y sus causas no son nuevos sino algo que, a lo largo de la historia, siempre ha suscitado interés (McMahon, 2006).

En cierto sentido, todas las intervenciones, médicas, psicológicas, pero también políticas, sociales o económicas tienen como uno de sus objetivos principales aumentar la calidad de vida de las personas (Vázquez, 2009b). El interés de los profesionales en psicología es contribuir al bienestar psicológico y mantener una buena salud mental de la comunidad.

MSc. Carmen Zambrano Villalba
Editora Principal
Universidad Estatal de Milagro

Revista
PSICOLOGÍA
UNEMI

Revista **PSICOLOGÍA** UNEMI

HOGARES DISFUNCIONALES Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DE LOS ESCOLARES

SALUD Y BIENESTAR: TRASTORNOS DEL ESTADO DE ANIMO Y SUICIDIO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

COEFICIENTE INTELECTUAL Y SU INCIDENCIA EN CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN CASOS DE INFANTES DE 7-9 AÑOS DE EDAD

MIEDO ESCÉNICO Y LA SUPERACIÓN PSICOLÓGICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

EL PSICÓLOGO COMO DOCENTE EN EL SIGLO XXI

HOGARES DISFUNCIONALES Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DE LOS ESCOLARES

Gustavo Valverde Peralta¹

(Recibido en septiembre 2018, aceptado en noviembre 2018)

¹ Psicólogo, Docente Técnico, Facultad Ciencias Sociales, Universidad Estatal de Milagro

¹ gvalverdep@unemi.edu.ec

Resumen: El presente trabajo de investigación propone la incidencia de los hogares disfuncionales en el desarrollo socio-afectivo de los escolares, se entiende que dentro de las familias la presencia de conflictos puede llegar a ser parte de un proceso, sin embargo estas exacerbaciones de los mismos al intensificarse desborda en una serie de situaciones negativas que recaen sobre los niños del hogar, el objetivo de este estudio es identificar la incidencia de los hogares disfuncionales sobre el desarrollo afectivo de los niños, en una muestra de 100 estudiantes del Séptimo Año de Educación General Básica, de la Unidad Educativa Milagro. La metodología utilizada fue cuantitativa, descriptiva y correlacional, y los instrumentos utilizados fueron la escala de clima, y la escala de afecto. Los resultados obtenidos indicaron que el 57,31% apunta a la presencia de hogares disfuncionales, con un clima familiar caracterizado por 57,17% de no cohesión, el 58,38% de no expresividad y el 56,36% de conflictos, frente a un 42,69%, que afirman no padecer de disfuncionalidad. Y la variable desarrollo socio-afectivo, el 61, 09% de escolares evidenciaron falta de afecto y vinculo comunicativo, y el 38, 91% demostraron recibir amor en sus hogares, y en la dimensión de critica-rechazo, el 53,28% percibieron malos tratos de sus padres, sin embargo el 46,72% no evidencia ningún tipo de acción. Todo esto llevó a saber que los escolares presentan un desarrollo socio-afectivo negativo en relación a la magnitud de un hogar disfuncional en el que se encuentran.

Palabras Clave: Hogares disfuncionales; Desarrollo socio-afectivo; Escolares.

DYSFUNCTIONAL HOMES AND THEIR INCIDENCE IN THE SOCIO-AFFECTIVE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

Abstract: This research paper proposes the incidence of dysfunctional homes in the socio-affective development of school children, it is understood that within families the presence of conflicts may become part of a process, however these exacerbations of they are intensified in a series of negative situations that fall on the children of the home, the objective of this study is to identify the incidence of dysfunctional homes on the affective development of children, in a sample of 100 students of the Seventh Year of Education General Basic, of the Milagro Educational Unit. The methodology obtained was quantitative, descriptive and correlational, and the instruments integrated in the family climate scale, and the scale of affect. The results indicated that 57.31% corresponded to the presence of dysfunctional homes, with a family climate and 57.37% of non-cohesion, 58.38% expressiveness and 56.36% of conflicts, compared to a 42.69%, who claim not to suffer from dysfunction. And the variable socio-affective development, 61, 09% of the students, evidence, lack of affection and communicative bond, and 38, 91%, demonstrate love in their homes, and the dimension of criticism and rejection, 53, 28%. However, 46.72% do not have any type of action. All this has a saber that schoolchildren a negative socio-affective development in the relation of the magnitude of a dysfunctional home in which they are.

Keyword: Dysfunctional homes; Socio-affective development; School children.

I. INTRODUCCIÓN

La sociedad ha sufrido una serie de transformaciones, por ende también la familia se involucra en una situación problemática, la cual se ha tomado como objeto de estudio. La familia considerada como un núcleo que está integrado por hombre y mujer, tal como está establecido según la naturaleza del individuo, donde se pueden manifestar diferencias que generen efectos sobre el mismo núcleo, (Carballo 2006).

El afecto como tal corresponde a una de las necesidades del individuo que requiere ser satisfecha, de tal forma contribuye a un óptimo desarrollo personal, a través de este elemento esencial, los hijos aprenden a comportarse con su medio social partiendo con su primer grupo de apoyo, estos sin lugar a duda conlleva a todo un proceso de vida, que en diferentes etapas se podrá desarrollar, todo esto dependiendo de su formación en el hogar, (Royo, T. 1988).

Según la Organización Mundial de la Salud, OMS (2006), define a la familia como “los integrantes del hogar emparentados mutuamente, bajo un grado determinado por la sangre, el matrimonio o la adopción”, es así como este presente trabajo apunta a dar importancia al núcleo sistémico, el mismo que es el responsable de la formación de descendientes que irán en su momento tomando independencia de sus padres, recalcando que una buena relación dentro de la misma, se verá o no reflejada en el comportamiento afectivo de los niños.

Esta investigación tiene como objetivo determinar la influencia de los hogares disfuncionales en el desarrollo socio-afectivo de los escolares, siendo así el pilar esencial para dar paso al estudio de esta problemática, así como también identificar las características de aquellos hogares disfuncionales, determinar la incidencia o impacto que generan este tipo de problemáticas sobre el desarrollo socio-afectivo en los escolares, y establecer los efectos que se desarrollan en los mismos.

Esta incidencia se puede precisar en hogares donde el sistema familiar ha tomado otro rumbo, esto indica que el ambiente y calor del hogar ha venido generando negatividad para los infantes. Se tiene por conocimiento general que los niños perciben todo lo que dentro del hogar sucede, tal es el caso de la presencia de conflictos, a más de ello existen hogares en los cuales la comunicación se ha visto afectada, todos estos factores han repercutido en los niños, interrumpiendo un óptimo desarrollo socio-afectivo. Al ser considerada

la familia como el principal grupo social donde el niño aprende y se desarrolla para su independencia futura, significa que los padres juegan un papel muy relevante sobre los infantes, y que son los mayores responsables de su evolución a nivel socio-afectivo. El estudio de los hogares, su disfuncionalidad y el desencadenante de incidencias que recaen sobre los niños y afectan su desarrollo socio-afectivo, son las principales prioridades de esta investigación, (Eguiluz, L. 2007).

Los niños requieren durante su etapa ese componente relevante que se denomina afecto, debido a que este será un factor determinante en el ciclo de sus relaciones interpersonales con su contexto social, por tal razón que la presencia de un hogar en estado de desequilibrio genera problemas a nivel afectivo en los hijos. Los infantes con este tipo de problemas se caracterizan por tener dificultades para entablar relaciones socioafectivas con sus compañeros, problemas en la expresividad mediante su lenguaje afectivo y una tendencia a aislarse de los demás, son entonces las variables principales que se consideran un objeto principal para este estudio. A través de los resultados obtenidos mediante el procedimiento estadístico establecido, se pretende comprender el fenómeno de estudio, para generar alternativas que vayan encaminadas a la erradicación de la problemática y a una mejor convivencia dentro del núcleo sistémico en beneficio de los escolares.

MARCO TEÓRICO

Durante el siglo X, en Europa occidental, el matrimonio era considerado un asunto civil que implica a las familias y parejas, en ese tiempo las acciones se basaban en rituales, en el caso de un beso o intercambio de algún elemento. También refería a la abstinencia al sexo que iba de 3 hasta 30 días posteriores al matrimonio, (Lorenzo, F. 2009).

Cabe recalcar que las familias nunca fueron estáticas en sus taxonomías, pues en ese tiempo era muy normal ver a un hombre con más de una mujer, inclusive el ser fiel era un requisito indispensable para ellas, pero para los hombres no, además de saber que en el momento en que tenía que definirse la consanguinidad en relaciones de parentesco, eran netamente maternas, y no específicamente saber quién era el padre.

Tiempo después fue tomando fuerza en el imperio romano, bajo sus normas introducía la relación entre la unión y los derechos que tenían como las herencias. Más adelante la iglesia tomaría el mando

de los matrimonios, con el objetivo de la procreación, declarándolo indisoluble, y monogámico, además de ello de regular la educación y la sexualidad, junto con ello implementan los deberes de los padres hacia los hijos como su sustento, educación, y viceversa, sus hijos deberían obedecer y respetar a sus padres. Etimológicamente la familia procede del latín "familus", que quiere decir, sirviente que es propiedad de un amo, concebían la idea de un sistema donde existía un ser que gobernaba y un esclavo, en este caso la mujer. En la era moderna la familia ha decrecido en tamaño, la adquisición de nuevas costumbres han dado un equilibrio más equitativo hacia los grupos familiares, siendo así la génesis de su creación y transformación hasta en la actualidad.

La familia como se la conoce es un núcleo formado por varón y mujer, que a través de su evolución va adoptando diferentes formas y estilos de vida, es así como se da las diversas manifestaciones de tipologías familiares, cada una con su ideología variada encaminada hacia un solo objetivo de subsistir dentro de un medio social, (Carbó, M. 2011). Se define también a la familia como los integrantes del hogar emparentados mutuamente, bajo un grado determinado por la sangre, el matrimonio o la adopción, dicho de otra forma, la familia es aquel conjunto representado por varias figuras quienes cumplen roles específicos con un objetivo de convivencia en armonía. También se considera a la familia como un microcosmo que puede ser objeto de estudio de sucesos críticos tales como confianza, autonomía, poder e intimidad de la misma. Dentro del plano familiar existen numerosas situaciones que pueden presentarse a lo largo de su desarrollo, unas diferentes de otras de las cuales fortificarán o debilitarán la convivencia dentro del hogar, autores señalaban que antes de la conformación de la familia, únicamente existían relaciones donde la unión era de carácter promiscuo, (Dueñas, B. 2009).

Como se conoce la mujer por su capacidad de reproducción, desde tiempos muy remotos, se ha considerado la encargada del cuidado de sus hijos; por su parte la labor del hombre, significa mantener el hogar a través de su trabajo para conseguir el sustento diario, es así como la mecánica familiar se ha venido formando hasta épocas actuales, (León, M. 1996). De esta forma, la familia se ve inmersa en el mundo laboral, generando recursos económicos para solventarse dentro de su sistema. En el momento en que se haya, una situación de riesgo en donde la familia se vea vulnerable a sufrir

algún tipo de problemática, surge la desestabilización familiar, es común la presencia de problemas dentro de la misma, pues no existe familia perfecta pero así mismo la exacerbación de estas situaciones puede llevar a una enfermedad dentro de la misma, la marcada presencia de conflictos conducen a frecuentes contiendas entre miembros del núcleo.

En tanto que la afectividad, según Steven Mithen (1996), y su teoría de arqueología de la mente, proviene de estudios que remontan a la época evolutiva del hombre, tomando en cuenta su transformación desde el mono, desde la perspectiva evolucionista, el avance del comportamiento afectivo se vio surgido frente a la presión que los primates en ese entonces sentían ante la demanda de supervivencia, este autor postula tipos de inteligencias, que se veía presenciada en cada esfera de la vida de los primates, ante cada situación surgía algún tipo de característica que sería objeto de estudio, luego de ello surge Miguel De Zubiría (2012), con su teoría modular evolucionista de la mente quien dio un agregado al postulado de Mithen (1996), cambiando las bases que el otro autor le llamaba inteligencia, por un término más específico llamándolos macromódulos que corresponde a cada tipo de inteligencia, es precisamente donde la inteligencia social llamada, De Zubiría (2012), lo llamó macromódulo psicológico, el define que su contenido procesa pensamientos, anhelos, creencias, angustias, de esta forma descubrió que esas cualidades de comportamiento del individuo se daban también de forma grupal.

La afectividad por años fue tomada desde diversas interpretaciones como algún tipo de patología relacionada al humano, sin embargo De Zubiría (2012), fue más allá al punto de cuestionar la era de las pruebas factoriales determinantes del CI, en aquellos tiempos, con el paso del mismo fue tomando fuerza el concepto que requería hallar sobre el tipo de inteligencia que desbordaría más allá de algo cuantificable, siguiendo los conceptos de Piaget (1932), sobre el desarrollo de la inteligencia y su maduración y evolución, en la era de Howard Gardner (1987), fue el inicio del descubrimiento y el énfasis que se pondría en la afectividad, tomando desde el hilo de la inteligencia intrapersonal refiere de ella como componente de elementos como los sentimientos. Poco después Robert Sternberg (1997), donde afirma que la verdadera inteligencia humana no está en su medición en los test, sino en la forma de interactuar con su medio.

Finalmente aparece Daniel Goleman (1996), con la teoría de la inteligencia emocional, donde condensó la inteligencia intra e interpersonal en su obra, no obstante De Zubiría (2012), hizo referencia a José Antonio Marina (1989), quien indica que toda ciencia debe ser precisada con veracidad incluyendo también la ciencia afectiva, así mismo en constante búsqueda de una terminología exacta para definir un universo de sensaciones, entre pasión, sentimiento, logra unificar en el término afectividad. De Zubiría (2012), ante todo esto propone 3 tipos de afectividad, práxica (lo manipulable), psicológica (deseos, angustias, fobias, ilusiones), y cultural (gustos). Es así como se articula la historia de la afectividad, hasta llegar a ser un estudio muy relevante y desde épocas remotas el motor de la existencia humana como lo afirma el autor.

Desde el punto de vista de las ciencias sociales se toma en cuenta a la familia como el lugar o habidad del hombre donde se desarrolla personal, social y afectivamente en la unión de una pareja y en la obtención de hijos como fruto de esa unión, considerada como la primera red social de enseñanza de donde se conforman diferentes estilos de aprendizaje social en el marco del núcleo del sistema. (Riezu, J. 2007). Augusto Comte (1848), considerado el padre de la sociología establece a la familia como un elemento fundamental básico considerado dentro del marco social, desde ahí parten otras concepciones, es decir el incremento de la sociedad a través de la familia.

Desde la teoría sistémica de Minuchin, S (1979), el sistema familiar está definido como un grupo complejo, que se compone de miembros que están en constante interacción y su contexto se ve regido por leyes instauradas por los mismos integrantes del núcleo, es decir que la familia es un pilar fundamental centrada en la comunicación como nexo afectivo y social para un desarrollo óptimo.

Al hablar de las familias disfuncionales hacemos énfasis en aquellos núcleos donde la presencia de conflictos desencadena un deterioro de salud mental en los miembros del hogar a raíz de un comportamiento inadecuado por algún integrante proveniente de dos factores, externo (estímulos negativos), e interno (temperamento, cultura). Cuando nos referimos a familia disfuncional hacemos hincapié en la autoridad difusa que se puede evidenciar dentro de ella, cuando los conflictos son latentes dentro del hogar entre los

miembros, estamos hablando de afectaciones que como se sabe recaen en los infantes del hogar, ante un comportamiento incorrecto de alguno de los integrantes principales, (Hunt, 2007).

Bertalanffy, L (1999), gestora de la teoría general de los sistemas, establece 3 subdivisiones de los sistemas familiares: El sistema abierto, el sistema cerrado y el sistema flexible. En el sistema abierto, el núcleo familiar, es donde la exposición a cualquier influencia procedente del medio externo, se apropia de la integridad del sistema, es decir que atraviesa la débil barrera del control y toma protagonismo para un desencadenante de conflictos entre miembros del conjunto, lo cual se puede evidenciar en familias donde no existe figura que oriente a los hijos, donde la libertad exacerbada es un diario vivir que debe ser permitido. Desde luego al hablar de este tipo de sistemas nos enfocamos en la ausencia de normas internas dentro del círculo que a su vez la marcan indiferencia dentro de los mismos padres hacia hijos.

Al analizar el sistema cerrado se menciona aquellas familias que se caracterizan por poseer una figura autoritaria, independientemente que sea padre o madre, su sistema de manejo es muy lineal y no existe interacción debida en los miembros, existen normas que evidentemente se refleja en su restricción y no permite un desarrollo social óptimo por la cárcel que dentro del núcleo se forma. Por último se describe al sistema familiar flexible, este modo de funcionamiento se da por la presencia de constante evolución de los integrantes hacia un bien común, donde la presencia de comunicación no hace nada más que fortalecer el vínculo afectivo, laboral, social entre otros. Las comunes limitaciones exacerbadas que se haya en la descripción de familias de sistema cerrado, se disuelven en esta última tipología en el plano de compartir no solo la norma sino el cómo y porque se la tomo como medida de prevención, el equilibrio es el arte que predomina en este tipo de hogares. Finalmente podemos reafirmar que esta taxonomía de sistemas familiares influye dentro del proceso afectivo de los infantes. Para Casasa, P (2016), manifiesta que un modelo determinado de comportamiento será definido por los estilos familiares de crianza que se manejen dentro del hogar, del funcionamiento que ejerza le familia dependerá mucho el bienestar de los integrantes. Esto quiere decir que la familia funcional es aquella donde prima el óptimo

desarrollo de interacciones y vínculos que hacen que el sistema se mantenga en regularidad.

La misma autora indica que la familia disfuncional hace hincapié en la autoridad difusa que se puede evidenciar dentro de ella, no existe relación alguna que proporcione calor afectivo. Cuando los conflictos son latentes dentro del hogar entre los miembros, se habla de afectaciones que recaen en los infantes del hogar perturbando su bienestar. Según Las familias disfuncionales poseen ciertos lineamientos que las describen como grupos problemáticos que pueden llegar a la desintegración de su sistema, siendo estas las características. (Schmidt, M. 2014). Las adicciones se suelen ver con más frecuencia dentro de los hogares, los padres que por alguna circunstancia consumen algún tipo de sustancia proveerá de problemas dentro de su núcleo, la presencia de agresiones tanto a su pareja como a sus hijos, como efecto de los factores derivados del propio consumo se generan estas manifestaciones.

La sobreprotección de sus padres da luz a las limitaciones que puede proponer a su hijo y como este va creciendo con una diferente percepción del mundo que lo rodea, existen padres que no permiten que sus descendientes compartan con sus compañeros, actividades propias de su edad, tomando en cuenta que la infancia es una etapa de descubrimiento y como lo menciona Erickson (1950), al no verse satisfecho las etapas socio-afectivas, las repercusiones recaen sobre el infante en una futura vida adulta.

La presencia de conflictos, como se sabe es normal dentro de cada núcleo, tomando cuenta que no existe familia perfecta, pero así mismo bajo cierta medida se puede considerar al conflicto como indicador dentro del plano de la normalidad funcional de la familia, o como agente patológico destructor del sistema, según su frecuencia, y sobre todo la incapacidad de la familia para reestructurarse a sí misma y sobrellevar situaciones.

El abuso ya sea físico o emocional puede darse dentro de un hogar disfuncional, no solamente entre los padres sino también entre los hijos o alguno de los miembros del hogar entre sí, la presencia de esto dificulta la interacción y desarrollo óptimo del grupo. Por otra parte existe también el perfeccionismo que aunque a simple vista no parezca una característica de un hogar disfuncional se puede lograr con eso lo suficiente como para interferir en el desarrollo de sus hijos, cuando los padres exigen siempre llegar al punto máximo de cada cosa que sus

hijos hagan, por lo general el perfeccionismo se ve más reflejado en padres que presionan a hijos en la escolaridad. (Morán, R. 2004). La pobre comunicación según Satir, V (2007), es uno de los factores de mayor repercusión dentro de un sistema familiar, lo que hace que los miembros se aislen unos de otros, puede darse el caso en el que hay comunicación inadecuada como también el hecho de que esta sea ausente en su totalidad, si la comunicación no es asertiva, por ende todo vínculo se verá obstruido. Pese a una distorsión de la comunicación, surgen también los malos entendidos, se da el caso de padres que creen que sus hijos hacen cosas indebidas, haciendo referencia a la falta de confianza, pues los hijos o su pareja tratan de evitar contacto verbal con esa persona.

Por su parte otro autor establece la ausencia de diversidad y aceptación de diferencias dentro del hogar, puede darse el caso en hogares disfuncionales donde haya una sola línea de funcionalidad, evitando salir del margen a conocer lo nuevo, cayendo en la monotonía, y sobre todo manteniendo una sola filosofía quizá rígida o demasiado flexible, en ese caso da constancia de que la autoridad es ejercida por un solo miembro desconociendo si los demás se sienten o no a gustos con la modalidad, (Bradshawn, J, 2000).

Por su parte el amalgamiento es otro factor propio de las familias disfuncionales, el concepto de amalgamiento apunta a la acción de mezclar, es decir donde miembros del hogar se meten en la vida de los demás, dejando de lado la intimidad y el espacio que cada uno merece, de esta forma los integrantes del núcleo tomarán distancia entre ellos mismos, por su parte existen los sistemas indiferentes, los mismos en los que no existe interés de sus padres a sus hijos y viceversa, esto genera aislamiento, (Bradshawn, J, 2000).

Ante crisis paranormativas, cabe recalcar que existen causas para que se dé la presencia de problemáticas de entre las cuales están consideradas las crisis familiares, específicamente hablando de las crisis paranormativas que son sucesos que para la familia no están dentro de su planificación familiar y que simplemente suceden. (Bezanilla, J. 2014). Dentro de las crisis podemos mencionar al factor afectivo como principal elemento que se ve afectado dentro del plano familiar, las situaciones desagradables que genera ansiedad en el sistema ante el suceso establecido. Es así como podría darse el ejemplo de un hogar

donde los padres se separan por motivos variados, sin duda alguna. La conducta que toman los hijos dependerá mucho de la problemática, de lo que si se está seguro es que su afecto y comunicación toman otro rumbo desde el instante en que sucede algún tipo de situación familiar. Dentro de los hogares disfuncionales podremos establecer también la presencia de conflictos a causa de una autoridad rígida como tal, eso se puede deber a aspectos culturales y si de estudios se trata hay incidencias de autoritarismo que recae más en los hombres en el contexto latinoamericano, así mismo existen casos donde la mujer es quien así mismo exagera de su autoridad causando la misma repercusión. Un hijo que no le es permitido expresarse libremente ante un sistema cerrado de familia, es un individuo que no tendrá un óptimo desarrollo afectivo, y como tal su círculo de relacionamiento social se verá minimizado o posterior a ello problemas en su vida personal cuando desee formar un hogar.

Como se ha venido mencionando en apartados anteriores, todo el proceso familiar desde sus principales funciones, hasta la presencia de problemáticas que traen efectos negativos. Al hablar del desarrollo socio-afectivo estamos mencionando al óptimo crecimiento del niño dentro de su sistema, y que alguna desestabilización del núcleo traerá deficiencias en el vínculo y por ende obstruirá su crecimiento saludable. (Morán, R. 2004). Los niños de pequeños requieren de esa necesidad de ser queridos, y nada mejor que recibiendo una buena dosis de afecto desde su nacimiento por parte de sus figuras parentales o de quienes hacen la labor de padres. Las relaciones entre los hijos y los padres serán un determinante único para su futuro desarrollo social, mencionando al aspecto sentimental, aquellos infantes que no recibieron la afectividad no solo crecerán con esa carencia, inclusive pueden presentarse serios problemas para poder enlazar sus lazos afectivos con una pareja en un futuro, precisamente por esa inseguridad que fue generando el haber estado solo emocionalmente durante su infancia, (Morán, R. 2004).

Una de las teorías más destacadas que determina el desarrollo afectivo óptimo de los niños, sin lugar a duda es la de John Bowlby, (1969), sus postulados apuntan al desarrollo de un vínculo afectivo, partiendo de experimentos realizados con animales, para poder llegar a concluir la importancia del apego con las figuras

esenciales, en ese caso la madre, que brindar seguridad, y protección al niño. El mismo autor destaca tipologías de apego, de entre las cuales está el seguro, el ansioso, el evitativo, el desorganizado y el ambivalente, cada uno de ellos con caracterizaciones diferentes que repercuten de forma diversa en el afecto de los niños.

Martí, M (2016), considera a la afectividad como la capacidad de la respuesta de un individuo ante la presencia de estímulos que surgen del medio donde se haya contextualizado y como efecto las sensaciones agradables o no, producidas por las emociones que trabajan mucho en la regulación de la conducta de las personas. El desarrollo afectivo bajo el concepto de Rodríguez, S (1971), lo define como el procesamiento que el niño atraviesa, el cual aprende una forma de comportamiento dentro del hogar, así mismo con sus compañeros y su círculo social, y junto con ello la serie de etapas que deberá cruzar para poder llegar al desarrollo óptimo, esto conlleva desde su dependencia en sus primeras instancias de vida e infancia hasta alcanzar la independencia y un encaje comportamental adecuado dentro del marco social.

Cabe recalcar que el desarrollo afectivo del niño es relevante, pues forma parte de su personalidad y colaboran en gran escala a que en su futuro tenga la capacidad de poder interactuar con los demás así como poder relacionarse con su medio social. Cuando el afecto ya está desarrollado en su totalidad el niño cuando sea adulto tendrá facilidad para comunicarse a través de su lenguaje emocional, el saber que le causa malestar y beneficio es parte de un desarrollo bien dado. El afecto según Hernández, I (1996), es un elemento de desarrollo óptimo inclusive en las situaciones donde las personas deban tomar decisiones en sus vidas, los mantiene seguros de cada paso, puesto que existe esa motivación interna que se ve evidenciada por una buena vivencia dentro de un hogar formado con valores.

La afectividad posee características, de entre las cuales tenemos: la polaridad, hace referencia a la percepción que puede tener el niño, que puede ser positivo o negativo, desagrado o agrado, se valora ambos extremos partiendo desde un estímulo; intimidad, declarada como la posición profunda del niño en cuanto al relacionamiento con su medio; profundidad, el significado o magnitud que el niño le da en relación al objeto; nivel, escalas que se presenten de la percepción; temporalidad, el límite que tiene el ciclo afectivo;

intensidad, al frecuencia de cada atracción en la que se vea inmerso el niño; amplitud, el proceso de afectividad se prolonga y forma parte de su personalidad, (Revista de Psicología Aplicada, 1991).

Como se sabe los infantes van adquiriendo comportamientos a medida que va creciendo, todo esto dependerá del hogar núcleo de donde provenga. Su interacción social, crecer, participar en actividades infantiles como juegos, la sociabilización con niños de su misma edad, la asistencia a los primeros centros educativos como jardines, hasta finalmente dar inicio a la escuela. Es relevante indicar que los primeros maestros de la enseñanza de los niños son sus padres, son su guía desde sus primeros pasos hasta cuando alcanzan la independencia, (Sánchez, F. 1999).

Ocaña, L (2011), manifiesta la presencia de dos factores que condicionan todo el proceso del desarrollo socio-afectivo de entre ellos tenemos; la maduración como componente principal para el progreso del desarrollo socio-afectivo, el comportamiento va ligado con los elementos madurativos del niño en su contexto. El temperamento, que como se sabe es una sección de la personalidad que puede ser normalmente heredada y que juega un papel muy determinante en el proceso de sociabilización afectiva. Estos efectos puede desembocar en conductas agresivas, o a su vez pasivas, la ausencia de afectividad puede recaer en un problema común conocido como dependencia emocional, que bajo el DSM IV esta categorizado como F 60.7, lo cual indica una necesidad imperante de ser atendido, sus características son la dificultad para tomar decisiones, que asuman responsabilidad por ellos, pobre expresividad, poca iniciativa, exacerbada voluntad, teme soledad, constante búsqueda de afectividad, temor al abandono. Para otros autores la falta de afectividad en hogares hace que los hijos tomen caminos de responsabilidades a temprana edad, como los compromisos de pareja, el asunto está en que el detonante de esto se basa en la búsqueda de afecto con el cual no crecieron en el hogar.

Se menciona que el desarrollo afectivo tiene relación muy estrecha con los elementos que conforman la socialización, de entre estos son el desarrollo cultural y el aspecto económico, existe entonces una conexión entre el medio ambiente donde el niño se ve rodeado, los agentes de sociabilización lo componen la familia como primer grupo, la escuela y la sociedad, sin lugar

a duda son los 3 pilares donde se desarrolla el niño, (Schaffer, R. 2000).

Sadurní, M (2008), postula etapas del desarrollo socio-afectivo, hablando de la primera infancia, él bebe se comunica a través de gestos como sonidos, llantos que son propiamente generados por las necesidades que él requiere, los balbuceos y las sonrisas son también características de un desarrollo afectivo y de una necesidad de afecto por parte de sus padres.

Cuando su vida infantil está trascendiendo a una edad de 7 meses hasta un año de edad, el lenguaje corporal como abrazos se van articulando para aún mejor proceso de comunicación. Dentro de la etapa de 1 a 2 años el niño ya viene desarrollando la capacidad de poder entablar comunicación a través del lenguaje y expresar libremente sus emociones y sentimientos. La definición más certera de comunicación con terminología más articulada y concreta la tienen los niños que a la edad de 2 y 6 años ya poseen estas características.

Erick Erickson, (1956), quien define 8 etapas del desarrollo socio-afectivo, dentro de las cuales el ser humano sufre una serie de crisis y modificaciones que deberá atravesar en su vida transitoria; confianza frente a desconfianza, esta etapa parte desde su nacimiento hasta un aproximado de 1 año de vida desarrolla la confianza básicamente en sus responsables de su crianza que son sus padres, el niño aprenderá a confiar en su entorno social, además de sentir seguridad de situaciones de su medio, en caso contrario, genera inseguridad y un considerable temor hacia su exterior.

Autonomía frente a vergüenza y duda, en esta sección el niño de 1 a 3 años da inicio a una elección de estímulos que a su alrededor se encuentran, se independiza de su madre para descubrir el mundo que lo rodea, es necesario que no haya interrupción en esta etapa del infante puesto que limitaría su conocimiento del mundo, y crearía dependencia de sus progenitores, inclusive su autoestima se vería afectada.

Iniciativa frente a culpa, en esta etapa que comprende desde los 3 a 7 años, los niños tienen capacidad para planificar juegos o alguna actividad de su atención, teniendo de esta forma capacidad para dirigir grupos y tomar decisiones, industriosidad frente a inferioridad, en esta etapa de 6 años hasta pubertad el niño desarrolla sus planes en otro nivel, dando paso a sus propios proyectos, sintiéndose orgullosos de sus logros,

identidad frente a confusión de papeles, en esta etapa en la cual el niño trasciende a ser un adolescente, ya dan inicio a la visión de otros intereses como su vida profesional, una familia.

Intimidad frente a aislamiento, en la edad adulta entre 20-25 años el ser humano experimenta nuevas sensaciones como una relación afectiva estable, cabe recalcar que si hubo dificultades en su recorrido tendrá problemas de sociabilización inclusive soledad, generatividad frente a estancamiento, en la edad adulta el ser humano decidirá ser más productivo en la sociedad, dando paso a elaboración de actividades encaminadas hacia sus hijos y su trabajo, en una mayor contribución de sí mismo, integridad del yo frente a desesperación, en esta última etapa en la vida adulta el ser humano percibe todo lo que ha logrado con gran satisfacción, en caso contrario sentirá culpa por no haber logrado todo en su vida o no haberlo hecho bien.

Marti, E (1991), hace referencia a Piaget, J (1963), quien propone el desarrollo afectivo, que esta entendido como una ruta en donde las personas establecen una forma de vivir, manifestando afectividad dentro de un proceso complejo en donde la influencia toma fuerza sobre el medio y determina en el ser una forma de relacionarse interpersonalmente bajo un estilo determinado. A su vez también manifiesta que el niño nace con la necesidad afectiva, esto es factor importante para su supervivencia, y través de la relación con el pecho materno, fortalecerá sus relaciones interpersonales con los demás.

Menciona a los niños en su primera esfera que es el apego, se da durante los seis meses de edad, ante las señales de llanto, ansiedad y nerviosismo enlaza esa conexión con su madre, en edades superiores son seres potencialmente sociales que se irán desarrollando en su medio. En esta etapa las emociones tanto positivas como negativas están desarrolladas, las mismas que toman más intensidad a medida que van creciendo. Stassen, K (2007), señala que Freud, S (1935), describe fases en las cuales se ve evidenciado el desarrollo emocional de los niños: la fase oral, en donde todo objeto que manipulan lo llevan a la boca, con el fin de percibir la sensación de bienestar que les causa. La fase anal se compone de manifestaciones de control de esfínteres, es decir aprender a deshacerse de las cosas y a su vez la posesión de las mismas. La fase fálica, el niño identifica su cuerpo y evidencia diferencia de los demás, así mismo el descubrimiento de un placer propio.

En la fase de latencia es cuando el niño tiene ya identificado sus pensamientos, sentimientos y creencias, dando paso a la formación de la personalidad. Finalmente la fase genital donde el placer ya no solo lo encuentra en sí mismo sino en sus alrededores, finalizando de esta forma la personalidad formada para su vida adulta. Es así como este autor divide el desarrollo emocional de los niños, en la cual el rol de sus padres juega un amplio papel al permitir o no el desarrollo libre de las etapas que colaboran al desarrollo personal y emocional. Vigotsky, L (1978), indica que el desarrollo afectivo del niño parte de dos premisas, la primera que apunta a su interacción social, o esquema interpsicológico, y la segunda la asimilación o interiorización de estas relaciones, estas dos esferas se fomentan en la práctica de actividades en relación al ámbito afectivo interpretado como arraigo cultural. En tanto que el afecto según sus posturas teóricas, apunta a que las interacciones sociales elaboran una relación mediadora entre el ámbito social y biológico, lo cual quiere decir que las emociones primarias (ira, desesperación, terror), son modificadas a través de este proceso interactivo para dar paso a emociones superiores como el amor.

Existen tipos de sociabilización, según Peter Berger y Thomas Luckmann, (1927), los cuales son la sociabilización primaria: sucede en la niñez, a través de ella se convierte en un miembro de la sociedad, caracterizado por una fuerte afectividad, proveniente del hogar, el niño se siente identificado con sus semejantes y adopta emociones como ejemplos. Por su parte la sociabilización secundaria entra en un plano más complejo del mundo social, donde la interacción se da en otros niveles más específicos adoptando formas nuevas y vocabulario más avanzado, va de la mano con interpretaciones y determinados comportamientos que el individuo tenga a lo largo de su desempeño en el marco social, en contraste con el primer concepto, se toma como ejemplo la enseñanza que recibió en su etapa infantil (sociabilización primaria), para luego impartir ese mismo rol enseñando como aprendió (sociabilización secundaria).

Se conoce que dentro del marco familiar en lo que concierne al desarrollo sociabilizador y afectivo se tienen en cuenta el vínculo de apego del niño que principalmente es la madre, o en ocasiones puede ser quien haga las veces de figura materna, se dice que es la relación de apego primario puesto que es en esta

etapa donde el niño da inicio a su desarrollo afectivo, personal y social.

No con esto se quiere dar a entender que el papel de los padres no es principal, según los estudios que demuestra Ocaña, L (2011), apuntan a que también el padre forma parte de ese vínculo de apego que colabora en el desarrollo afectivo y social del niño, a pesar de no contar con las mismas experiencias que la figura materna, son pilares básicos para su crecimiento, mientras que la madre aporta con el desarrollo en ámbito verbal, los cuidados y las atenciones que le prestan, el padre por su parte realiza algún tipo de actividad física como jugar con él, los elementos que aportan tanto el padre como la madre con nutrientes para su desarrollo óptimo.

Por su parte Goleman, D (2003), refiere desde un punto de vista neurobiológico del desarrollo emocional y social, que es mejor aprovechar el tiempo en el que su sistema neuronal esta en formación para poder nutrirlo de ese conjunto de habilidades que encierra la inteligencia emocional, y eso los preparará ante su contexto social, pues tendrán desarrolladas sus destrezas psicosociales y afectivas. Para Carballo, S (2006), manifiesta la importancia del crecer bajo la inteligencia emocional, afirma que esto implica un equilibrio en su comportamiento ante situaciones, adicional a esto manifiesta que para poder acceder a este conjunto de habilidades es primordial la educación.

Hess, R (1972), establece dos vínculos principales que determinan el desarrollo del niño; Vínculo de amistad: considerado un vínculo de apego de tipo específico donde se cumplen necesidades afectivas sociales, de la misma forma que cualquier otro tipo de apego, este implica mantener contacto y compartir intereses afectivos que fortalezcan el vínculo una relación de amistad muy bien llevadera y donde el accionar de cada uno a través de sus gestos sea de forma voluntaria, puede fomentarse hasta poder llegar a un nivel de apego como los vínculos familiares.

En el contexto de la amistad como contribuyente del desarrollo socio-afectivo de los niños, influye mucho el apoyo social, es decir la compañía de amigos en el caso de la escuela, el saber que se cuenta con un apoyo en el área social fortalece su personalidad y menos probabilidad de ser niños vulnerables, inclusive en situaciones donde se presente conflictos, este tipo

de niños fortalecidos a través del lazo del vínculo de amistad, son menos propensos a padecer de ansiedad y poseen alta estabilidad emocional. Vínculo de apego, considerado al apego como un estado normal dentro del desarrollo de la persona, hablando del niño específicamente, el apego esta conceptualizado como el vínculo o conexión que este establece con su círculo cercano, caracterizado por intercambiar afecto con la sociedad, corresponde a la necesidad de mantener vínculo afectivo con quienes siente que cumplirán sus necesidades dentro del ciclo vital, esto conlleva a sentirse querido, seguro y protegido.

Por su parte la Psc. Ara, M (2004), menciona etapas de desarrollo afectivo partiendo de la ruptura de un vínculo o la desorganización del mismo: de 0 a 6 años se puede presentar alteraciones psicosomáticas, como asma, dermatitis, afectación de su imagen, compulsiones, chuparse el dedo. Los problemas afectivos implican una desconexión en la comunicación, desapego de las personas, inclusive puede conducir a la presencia de trastornos, todo esto ante la carencia e insatisfacción del nutriente afectivo y la incapacidad para poder restaurar esa ausencia.

En su entorno social se vera minimizado sus relaciones, convirtiéndose en una persona frustrada, irritable, manifestaciones de malestar corporal, incluso la presencia de actos agresivos, reacciones impulsivas. Haciendo el enlace con una de las etapas de Freud, en el período latente, en el marco afectivo se puede evidenciar angustia depresiva, que va en relación estrecha con momentos de frustración, y desencadena en la imposibilidad de establecer una relación afectiva. Todas estas sintomatologías son producto de una desconexión de vínculo del niño con sus padres, lo cual se puede mencionar que esta inmerso dentro de las relaciones que el infante viva dentro de un hogar disfuncional. Contextualizando al desarrollo socio-afectivo sobre un hogar disfuncional, según la socióloga María López (2009), los componentes afectivos negativos que recae sobre el niño son de ansiedad, conocida como la excitación elevada sobre determinada causa y a la vez el incremento de inseguridad, temor de su medio donde se rodea socialmente, y angustia que le genera algún tipo de desesperación a falta de algo, enmarcado estos 3 conceptos nos referimos a la carencia de afecto.

Ante todo lo descrito en relación a los hogares disfuncionales y el desarrollo socio-afectivo de los escolares, se postula también el efecto que en ellos recae, según Dwight Lee Wolter, (1995), habla de los 7 roles básicos que los niños adoptan ante problemáticas de disfuncionalidad: El niño bueno, que es aquel que adopta el papel de los padres, el niño problema, que es a quien acusan de todo lo que en el hogar suceda, el rebelde que es quien se rivaliza contra una de las figuras parentales, el guardián quien adopta el papel de responsable de bienestar emocional, el perdido conocido como callado, el que reprime lo que desea y se aísla haciéndose no tomar en cuenta, la mascota, quien hace lo que sea para llamar la atención de su sistema, y el cerebro, que es el que aprovecha la oportunidad disfuncional para conseguir lo que quiere. De la misma forma este autor señala los efectos en los niños provenientes de hogares disfuncionales: perder iniciativa infantil o a su vez crecer rápido, caer en estados de depresión, ansiedad, o algún tipo de trastorno, adicciones, rebelarse contra las autoridades, pensar en sí mismo y solventar las deficiencias de niños, la negación, amor y odio hacia los padres, dificultad para formar relaciones saludables, desconfianza de su mundo, carencia de autoestima, autoconcepto y autoimagen problemas de lenguaje, poca autodisciplina, comportamientos autodestructivos, vivir estilos de vida solitarios. Todos estos efectos se pueden ir dando a medida que perciben este tipo de hogares y a su vez se intensifican en su vida adulta.

MÉTODOS

El presente estudio se basó en el método cuantitativo, donde la información obtenida se sometió a un proceso estadístico donde mediante cifras se pudo percibir la situación que involucra a las variables intervinientes en el problema y que tiene como principales afectados a la población de niños de nivel escolar, es importante destacar que se realizó un diseño observacional sin la intervención en la muestra de estudio es decir en el hogar donde existan conflictos, es un medio de ambiente negativo para el óptimo desarrollo de los niños.

POBLACIÓN

La población elegida fueron los estudiantes del Séptimo Año de Educación General Básica, esta elección se resolvió debido a que se ha podido percibir que los

estudiantes presentan problemas a nivel socioafectivo, lo que se puede evidenciar en su relacionamiento con sus demás compañeros, tal grupo comprende de un total de 100 estudiantes correspondientes a dos paralelos. Cabe indicar que el tamaño de la población seleccionada es finito, por lo cual fue delimitado y se tiene conocimiento sobre el número exacto de estudiantes. El tipo de muestra que fue tomado en cuenta para el proceso fue el no probabilístico.

El método que se usó para esta investigación es el inductivo-deductivo, que colaboró en gran escala con el establecimiento de un diagnóstico, en referencia a la situación problemática que atraviesan los escolares, que da inicio con la indagación de la relación en el grupo familiar, dejando en evidencia las causas y efectos, así como las consecuencias que hace que el desarrollo socio-afectivo se vea obstruido. Dentro del método empírico, se utilizó la observación, para analizar determinados comportamientos de los escolares, que pone de manifiesto la relación socio-afectiva con los maestros y compañeros.

INSTRUMENTOS

Se inició con la aplicación de un cuestionario estandarizado, Escala de Afecto (EA-hijos), Fuentes, M y Motrico, E (2001), que consta de 20 preguntas direccionadas a la relación que tiene con sus padres, bajo el régimen de la escala de Likert, los ítems de respuesta son: Siempre, muchas veces, algunas veces, pocas veces y nunca; los factores que se miden a través de las preguntas, son afecto-comunicación que hace mención al vínculo que existe dentro del hogar, y crítica-rechazo que pretende evaluar la relación entre la familia, usando la técnica de inversión de respuestas en determinados indicadores. Así mismo se empleó la Escala de Clima Familiar, Moos, B y Moos, R. (1981), actualizada por Ballesteros, F y Sierra, B (1989), instrumento que consta de 27 preguntas con alternativas de verdadero y falso; su objetivo es precisar el clima familiar, de la misma forma el instrumento mide tres factores en la dinámica relacional familiar: cohesión que consta de la sub-dimensión de apoyo, expresividad que refleja comunicación, y conflicto que aborda la agresividad.

Para la correlación de variables, se procedió al uso del método de correlación de Pearson, con el fin de precisar con más exactitud la magnitud de la incidencia

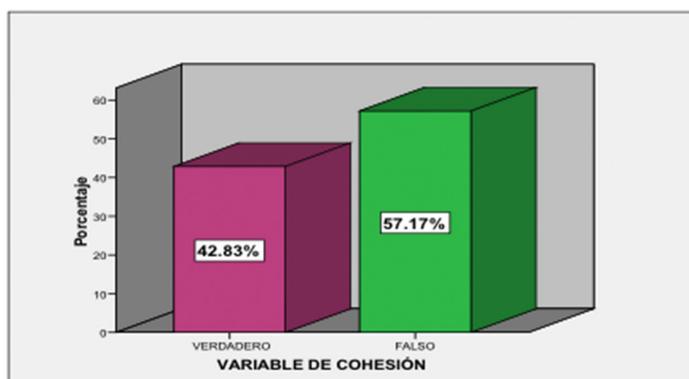
en la problemática, para lograr la determinación de las variables de alta incidencia antes de compatibilizar, se usara el método de análisis factorial, proceso sistemático que pondrá de manifiesto las variables palpables a conocer.

RESULTADOS

Mediante los resultados obtenidos, en la escala de clima familiar, Se obtuvo el 57,31% manifestó a la presencia de hogares disfuncionales, con un clima familiar caracterizado por 57,17% falta de cohesión, el

58,38% poca expresividad y el 56,36% presencia de conflictos, frente a un 42,69%, que afirman no padecer de disfuncionalidad. En tanto que los resultados de la escala de afecto indicaron en la dimensión de afecto-comunicación, que el 61,09% de escolares evidenciaron falta de afecto y vínculo comunicativo, y el 38,91% demostraron recibir amor en sus hogares, y en la dimensión de critica-rechazo, el 53,28% percibieron malos tratos y agresividad de sus familias, sin embargo, el 46,72% no evidencia ningún tipo de acción negativa entre miembros de su hogar.

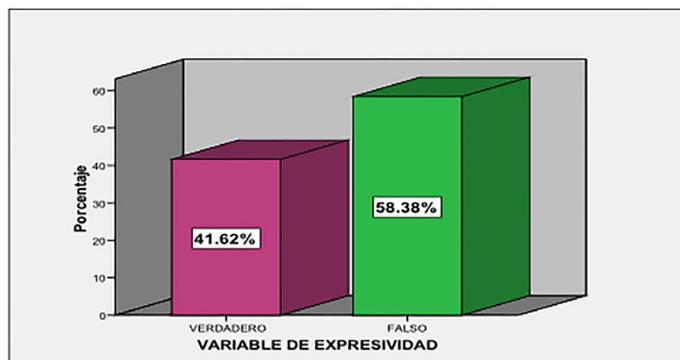
Indicador 1: cohesión (unión, apoyo)
VARIABLE DE COHESIÓN



Representación estadística de la variable de cohesión
Fuente: Estudiantes de la Unidad Educativa Milagro

A través del presente gráfico se pudo distinguir que el 57.17%, de escolares no tuvo el apoyo de sus padres, en tanto que el 42.83% si vivieron unión familiar.

Indicador 2: expresividad (comunicación, vínculo)
VARIABLE DE EXPRESIVIDAD

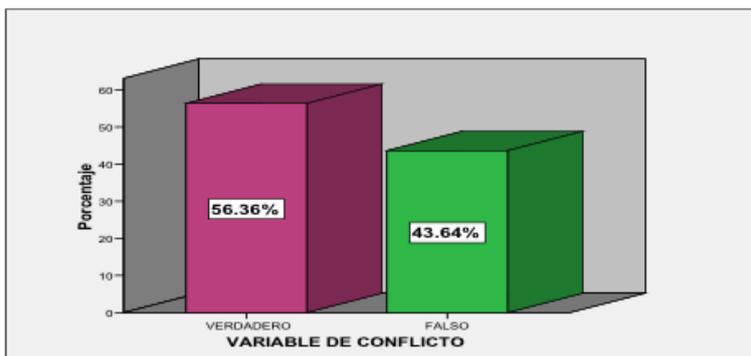


Representación estadística de la variable de expresividad
Fuente: Estudiantes de la Unidad Educativa Milagro

A través de los resultados se pudo mencionar que el 58.38% de escolares, no mantiene vínculo comunicativo dentro de sus hogares, por su parte el 41.62% aseguran la existencia de la comunicación entre sus padres.

Indicador 3: conflicto (agresión, malas relaciones)

VARIABLE DE CONFLICTO



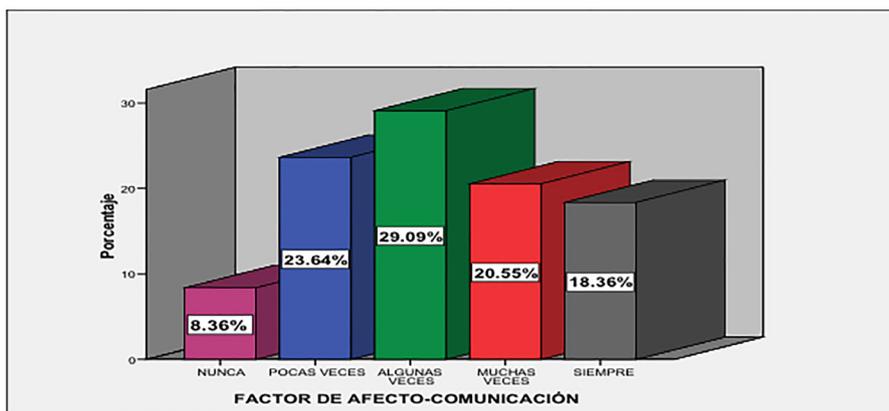
Representación estadística de la variable de conflicto

Fuente: Estudiantes de la Unidad Educativa Milagro

El presente gráfico expresó que el 100% de estudiantes, mientras que el 43.64% indicaron vivir en una familia el 56.36% evidenciaron agresión en sus hogares, libre de problemas.

Indicador 1: afecto-comunicación (vínculo, entorno)

FACTOR DE AFECTO-COMUNICACIÓN



Representación estadística del factor afecto-comunicación

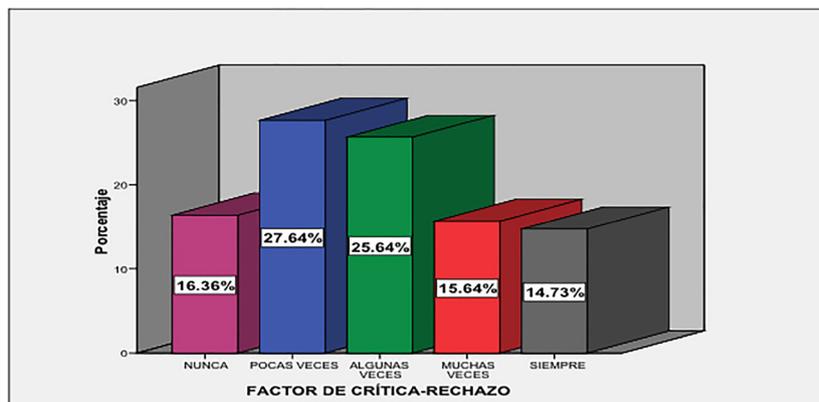
Fuente: Estudiantes de la Unidad Educativa Milagro

Según los resultados establecidos, el 29.09% de escolares aseguró recibir afecto en sus hogares variadas veces, no obstante el 23.64% indicó poca frecuencia en el vínculo, el 20.55% indicó un entorno mucho más

cálido, el resto de estudiantes con el 18.36% vivieron plenitud total a nivel afectivo, y el 8.36% no percibió nada.

Indicador 2: crítica-rechazo (trato, desprecio, relación)

FACTOR DE CRÍTICA-RECHAZO



Representación estadística del factor crítica-rechazo

Fuente: Estudiantes de la Unidad Educativa Milagro

Los resultados indican que el 27.64% de escolares evidenció rechazo por parte de sus padres en escasas ocasiones, en tanto que el 25.64% se sintió inconforme con el trato que recibe de sus progenitores, por su parte

el 16.36% nunca fue víctima de desprecio, el 15.64% se sintió marginado con mayor frecuencia, y el 14.73% fueron rechazados por sus padres.

Coefficiente de correlación de Pearson de las dimensiones de investigación

| | | Cohesión | Expresividad | Conflicto | Crítica-rechazo | Afecto-comunicación |
|---------------------|------------------------|----------|--------------|-----------|-----------------|---------------------|
| Cohesión | Correlación de Pearson | 1 | ,390(**) | ,305(*) | 257** | 0,30** |
| | Sig. (bilateral) | | ,003 | ,024 | ,005 | ,084 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Expresividad | Correlación de Pearson | ,390(**) | 1 | ,201* | ,066* | ,070* |
| | Sig. (bilateral) | ,003 | | ,004 | ,002 | ,001 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Conflicto | Correlación de Pearson | ,305(*) | ,201** | 1 | -,392(**) | ,338* |
| | Sig. (bilateral) | ,024 | ,000 | | ,003 | ,003 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Crítica-rechazo | Correlación de Pearson | ,235* | ,066* | ,392(**) | 1 | ,424(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,004 | ,002 | ,003 | | ,001 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Afecto-comunicación | Correlación de Pearson | ,030** | ,070** | ,438* | ,424(**) | 1 |

| | | | | | |
|------------------|------|------|------|------|-----|
| Sig. (bilateral) | ,001 | ,002 | ,005 | ,001 | |
| N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Según los resultados establecidos en la presente tabla existe correlación significativa entre las variables, debido a que en varios casos el valor de sig. Bilateral no sobrepasa lo establecido según Pearson (005) por lo cual se puede evidenciar que existe la problemática de los hogares y el desarrollo del afecto de los estudiantes.

DISCUSIÓN

Los resultados de los autores Perea y otros (2013), basado en un estudio sobre la interacción disfuncional entre las madres y los hijos y su desarrollo de conductas indicaron que en las dimensiones que midieron que son: comportamiento social, salud y seguridad, comunicación, e integración disfuncional, encontraron una correlación significativa donde el sig bilateral no superaba del parámetro de Pearson (000<005) lo que expresa que aquellas madres que poseen un vínculo disfuncional con sus hijos son quienes presentan dificultades en la interacción, comunicación y afectividad con su círculo familiar y su entorno social, resultados que coincidentemente con el presente trabajo de investigación apuntan en las dimensiones de expresividad y conflicto, quienes en su grado de correlación determinan un (004<005) mismos valores que claramente manifiestan que la presencia de problemas dentro del hogar obstruye el desarrollo comunicativo y desde luego el vínculo afectivo.

Otro estudio sobre conflictos entre padres y el desarrollo de los hijos, analizado por el autor Ramírez (2014), determina en sus resultados que la incidencia de problemas en el entorno familiar es un factor clave para el desarrollo afectivo de los niños, sus resultados manifiestan una considerable cifra de 45% de familias que tienen algún problema dentro del hogar, estos resultados llevan a comprender el grado del problema y su afectación, en tanto que los resultados del presente estudio se comparan con el 56.36% en la dimensión de conflicto familiar.

Los análisis de resultados establecidos por los autores Rivadeneira y Trelles (2013), donde realizaron una

investigación sobre la incidencia de los hogares disfuncionales en el desarrollo integral de los niños, indican que en la dimensión de relaciones parentales, el 43% de los encuestados indica mantener una mala relación con los progenitores, mientras que el 47% menciona no compartir tiempo con los padres, datos que evidentemente llaman la atención para que exista una obstrucción del desarrollo comunicativo e integral de los niños, y desde luego un vínculo afectivo inestable. Estos resultados se asemejan con los de la investigación, debido que en la variable de afecto-comunicación y expresividad existe una correlación significativa de (002<005) lo que indica claramente que existe una escasa comunicación entre padres e hijos y esto trae como consecuencia un distanciamiento afectivo.

Finalmente en las gráficas observadas en la sección anterior se puede determinar que en la variable de cohesión la mayoría de los estudiantes no percibieron el apoyo dentro de su hogar, dimensión correspondiente al indicador de cohesión. Por otra parte en la expresividad llevó a concluir que dentro de la mayoría de los hogares, no existió expresividad de tipo comunicativo entre miembros del sistema. Y por último en la variable conflicto estos indicadores dieron como resultados la presencia de hogares con un considerable índice de conflictos. En tanto que en el otro instrumento se evidenció que en el factor afecto-comunicación indicó que dentro de los hogares no existió un total relacionamiento de amor entre miembros del núcleo, que es un derivado del indicador afectivo dentro de la comunicación en el sistema familiar, y en el factor de crítica-rechazo determinó la presencia de un alto nivel de rechazo por parte de los padres hacia los hijos.

El presente artículo demostró transparencia única y originalidad a pesar de haber otros estudios donde las variables concuerden, se diferencia de los demás en el ámbito del contexto donde se realizó el levantamiento de información. La metodología que se aplicó es de tipo cuantitativo, el cual fue evidenciado en el estudio y análisis del cuerpo estadístico a través de datos

cuantificables que dio luz a corroborar la problemática establecida, así como de tipo descriptivo por la serie de procesos señalados en el contexto teórico que dieron a conocer el motivo del estudio, y correlacional al establecer dos instrumentos de evaluación que midieron las variables indicadas.

CONCLUSIONES

Que los escolares del séptimo año de Educación General Básica, de la Unidad Educativa Milagro, presentan un desarrollo socio-afectivo negativo en relación a la magnitud de un hogar disfuncional en el que se encuentran. Se pudo precisar las características propias de los hogares disfuncionales en repercusión negativa hacia los niños. Se evidenció la incidencia de los hogares disfuncionales en el desarrollo de los escolares. Se conoció los efectos socio-afectivos desarrollados en los escolares de la unidad educativa.

REFERENCIAS

- Adrian Serrano, Juan Emilio. *El desarrollo psicológico infantil. Áreas y procesos fundamentales*. España: UNIVERSITAS, 2008.
- Berger, Kathleen Stassen. *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid, España: Ed. Médica Panamericana, 2007.
- Bertalanffy, Ludwig Von. *Teoría General de Sistemas*. Mexico: APRENDER, 1999.
- Bowlby, John. *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós, 1989, 1989.
- Bradshaw, John. *La familia / Family*. Mexico: SELECTOR, 2000.
- Carballo, S. «Educación de la expresión.» *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 6, núm. 3, 2006: 15.
- CARBO, G. PSICOLOGIA. MADRID: SA, 2011.
- Carbó, Ma Jesús Comellas. *Educación en la comunidad y en la familia*. España: Nau Llibres, 2011.
- Doron, Roland. *Diccionario Akal de Psicología*. Madrid, España: Ediciones AKAL, 2004.
- Dorsch, Friedrich. *Diccionario de psicología*. Madrid: Herder Editorial S.L., 2008, 2008.
- Dueñas, Blas Sánchez. *Literatura y feminismo: una revisión de las teorías literarias*. Madrid: ArCiBel Editores, 2009.
- Eguiluz, Luz de Lourdes. *Dinámica de la familia: un enfoque psicológico sistémico*. Mexico: PAX MEXICO, 2007.
- Erickson, Erick. *EL CICLO VITAL COMPLETADO*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2000.
- George, Calvin. *Biblia Version Valera*, Reina. Madrid: Amazon.com, 1960.
- Goleman, D. «Emociones destructivas.» *Departamento Académico de ITAM*, 2003: 4.
- Hernández, Ignacio. *Unidad, diversidad y conciencia: introducción al problema del hombre*. Mexico: Universidad Iberoamericana, 1996.
- Jesus Vargas, Joselina Ibanez. *Solucionando Los Problemas de Pareja Y Familia: Fundamentos Teoricos*. Mexico: PAX MEXICO, 2007.
- José manuel Bezanilla, José Antonio Virseda Heras. *ENFERMEDAD Y FAMILIA: VOL. II*. Mexico: Jorge Armando Balderas, 2014.
- Juan J. López-Ibor Aliño, American Psychiatric Association, Manuel Valdés Miyar. *DSM-IV-TR: manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona, España: MASSON, 2008.
- León, M. *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid, España: Editorial Complutense, 1996.
- Marta Sadurní Brugué, Carles Rostàn Sánchez, Elisabet Serrat Sellabona. *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona, España: Editorial UOC, 2008.
- Martí, Miguel Ángel. *La afectividad: Los afectos son la sonrisa del corazón*. Madrid, España: TECONTE, 2016.
- Minuchin, Salvador. *Familias y terapia familiar*. Barcelona, España: GEDISA, 2001.
- Morán, Roberto E. *Educandos con desórdenes emocionales y conductuales*. Estados Unidos: Universidad de Puerto Rico, 2004.
- Moreno, Marianela. *Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI*. Venezuela: UCAB, 1997.
- NACIONAL, CONGRESO. «CODIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA.» *CODIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA*. 03 de ENERO de 2003.
- OCAÑA, LAURA. *Desarrollo socioafectivo*. España: Carmen Lara, 2011.
- OMS, ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD. *Manual de recursos de la OMS sobre salud mental, derechos humanos y legislación*.

- Suiza: World Health Organization, 2006.
- Patricia Casasa García, Evertina Ramírez Díaz, Rocío del Carmen Guillén Velasco. *Salud familiar y enfermería*. Mexico: MANUAL MODERNO, 2016.
- Perea, Laura, Julio Pérez, María Montealegre, y Mireia Pérez. «INTERACCIÓN DISFUNCIONAL MADRE-HIJO Y CONDUCTAS ADAPTATIVAS EN LOS NIÑOS.» *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1., 2013: pp. 169-176.
- PINAR, Francisco Javier LORENZO. *La familia en la historia*. Salamanca, España: Salamanca, 2009.
- Profesional, Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Orientación. *Revista de psicología general y aplicada, Volúmenes 44-45*, 1991: 3.
- Ramírez, Andrés . «Conflictos entre Padres y Desarrollo de los Hijos.» *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 11, núm. 34, enero-abril, 2014: pp. 171-182.
- Riezu, Jorge. *La concepción moral en el sistema de Augusto Comte*. Salamanca: San Esteban Salamanca, 2007.
- Rivadeneira, Gladys, y Leydy Trelles. «Incidencia de las familias disfuncionales en el proceso de formación integral en los niños.» *Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca* , 2013.
- Rodríguez, Socorro. *NECESIDADES BÁSICAS DEL NIÑO SALUD MENTAL DEL NIÑO*. Costa Rica: EUNED, 1971.
- Royo, Teresa Franco. *Vida afectiva y educación infantil*. España: NARCEA, 1988.
- Sala, Eduardo Martí. *Psicología evolutiva: teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona, España: ANTHROPOS, 1991.
- Sánchez, Félix López. *Desarrollo afectivo y social*. España: Pirámide, 1999.
- Satir, Virginia. *Terapia familiar paso a paso*. MEXICO: PAX MEXICO, 2007.
- Schaffer, Rudolph. *Desarrollo social*. Mexico: SIGLO 21, 2000.
- Schmidt, Max R. *ANA Camino al Corazón: Los Doce Pasos de Recuperación de los Adultos Niños*. Madrid, 2014.
- Whosthat. *Sociología Unidad 1.2.3 CBC UBA*. Barcelona, España: FUBA EDITORIAL, 2014.
- Wolter, Dwight Lee. *perdonar a nuestros padres: Para adultos los niños de familias disfuncionales*. Madrid: CompCare Publishers, 1989, 1995.
- Woolfolk, Anita. *Psicología educativa*. Murcia, España: PEARSON, 2006.

SALUD Y BIENESTAR: TRASTORNOS DEL ESTADO DE ANIMO Y SUICIDIO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Jessenia Paredes-Bernal¹
(Recibido en septiembre 2018, aceptado en noviembre 2018)

Psicóloga, Gerente Consorcio SS TS La Troncal Auxiliar de contabilidad en Aztkagro S.A¹

¹jessyparedes84@hotmail.com

Resumen: En el ser humano el estado de ánimo puede ser normal, elevado o deprimido, el sujeto pierde la sensación de control sobre su ánimo y experimenta incomodidad general. Cuando estos se agravan se convierten en trastornos del Estado de Animo que se divide en bipolares y depresivos. La depresión es un sentimiento persistente de inutilidad, pérdida de interés por el mundo y falta de esperanza en el futuro, que modifica negativamente la funcionalidad del sujeto en ocasiones llevándolo a tomar decisiones equivocadas como el suicidio. En este estudio se pretendió analizar este trastorno desde los principios de la psicología clínica y de la salud para objetivar la desesperanza, las expectativas negativas con respecto al individuo mismo y a su vida futura en 42 estudiantes de bachillerato. Los resultados obtenidos permitieron observar que si existe una relación entre los trastornos de ánimo y los intentos de suicidio que se detectaron en la escala de evaluación. Como conclusión es necesario recalcar la importancia de la detección temprana de los cambios de estado de ánimo en los adolescentes puede evitar un suicidio la misma que es la segunda causa de muerte, según el informe de la Organización Mundial de la Salud.

Palabras Clave: Estado de ánimo; Suicidio; Adolescente; Muerte.

HEALTH AND WELL-BEING: DISORDERS OF THE STATE OF MIND AND SUICIDE IN HIGH SCHOOL STUDENTS.

Abstract: In the human being, the state of mind can be normal, elevated or depressed, the subject loses the feeling of control over their mood and experiences general discomfort. When these are aggravated they become disorders of the State of Animo that is divided into bipolar and depressive. Depression is a persistent feeling of uselessness, loss of interest in the world and lack of hope in the future, which negatively modifies the functionality of the subject at times leading him to make wrong decisions such as suicide. In this study, we tried to analyze this disorder from the principles of clinical psychology and health to objectify the hopelessness, the negative expectations regarding the individual himself and his future life in 100 high school students. The results obtained allowed to observe that if there is a relationship between mood disorders and suicide attempts that were detected in the evaluation scale. In conclusion it is necessary to emphasize the importance of early detection of mood swings in adolescents can avoid suicide which is the second cause of death, according to the report of the World Health Organization.

Keyword: Mood; Suicide; Teenager; Death

I. INTRODUCCIÓN

En la antigüedad los trastornos de estado de ánimo, eran conocidos como trastornos afectivos. Ya desde los inicios de la humanidad según el antiguo testamento dentro del libro de Job, se describe que Saúl sufría de episodios melancólicos graves, quien aunque inicialmente respondía a la terapia musical de su hijo David, finalmente llega a un estado de enajenación e intenta dar muerte a su hijo. La incapacitación y la manía se asocian con cambios bruscos de estado de ánimo, con periodos leves de pérdida de contacto con la realidad, fluctuando a la existencia de un suicidio (Vasquez & Sanz, 1995).

Se dice que estos desordenes se hallan con gran frecuencia en las consultas cotidianas, las variaciones del estado de ánimo pueden ser desde la depresión profunda hasta la ilusión maniaca. (Dijon Vasseur, 2005). Como seres humanos nuestro ánimo varía constantemente pero no se sabe diferenciar entre una variación patológica y una normal, la intensidad con la que se presenta es otro factor detonante al momento de observar estas anomalías. El apoderamiento de una gran tristeza, la depresión altera el estado de ánimo y por tanto del organismo en general. El ánimo es un amplio abanico relacionado con las expresiones afectivas. Aproximadamente, una de cada 10 personas mayores de 18 años, tiene un trastorno del estado de ánimo, según investigaciones realizadas en el año 2015 (MedlinePlus, 2017).

Los trastornos de estado de ánimo se ven caracterizados por desequilibrio en las reacciones emocionales, sin tener nada que ver son las inestabilidades físicas o mentales. (El Prado Psicólogos, s.f.). Las emociones provocan cambios cortos de estado de ánimo, un ejemplo claro es la sorpresa; a diferencia del estado de ánimo que puede durar semanas. Los trastornos de ánimo se ven divididos en dos grupos: trastornos bipolares y trastornos depresivos.

El trastorno bipolar, mezcla trastornos de manía acompañados de depresión es más suave y no psicótico a diferencia del trastorno depresivo. (Boeree, 2006). Dentro del trastorno depresivo, el paciente pierde el interés por sentir placer, tiende a no conciliar el sueño y adelgazar notablemente, o a su vez a dormir demasiado y a engordar sin darse cuenta. Por

lo general este trastorno es más común en mujeres que en hombres. (Boeree, 2006).

Es de vital importancia diferenciar la tristeza normal del trastorno depresivo mayor, debido a que en esta etapa el paciente presenta características altamente patológicas como: pensamientos suicidas y los síntomas psicopáticos tales como las ideas delirantes o las alucinaciones visuales. (Boeree, 2006). Aproximadamente puede durar hasta 9 meses si el trastorno no es tratado por especialistas en salud mental.

En Norteamérica los adolescentes que presentan trastornos de estado de ánimo, consumen sustancias psicotrópicas empeorando el curso de la enfermedad. Según la OMS (Organización Mundial de la Salud, 2010), los pacientes deprimidos pueden tener pensamientos y actos suicidas o de autoagresión.

Los adolescentes son la población más frágil en cuanto a sufrir trastornos pues múltiples son los factores detonantes a esta edad, progenitores descuidados, falta de conocimiento, cambios abruptos en su organismo y sobre todo la sensibilidad ante estos problemas acompañado de inseguridades propias a esa edad. (Vasquès Fernandez, y otros, 2013). Llevando a tomar decisiones irrevocables como quitarse la vida.

Según la OMS, las enfermedades mentales en especial la depresión y consumo de sustancias psicotrópicas, constituyen importantes factores de riesgo de suicidio. (Organización Mundial de la Salud, 2017). Aproximadamente 800,000 personas se suicidan por año, generándose en sus allegados múltiples tentativas de quitarse la vida; se ha convertido así en la segunda causa de muerte mundial y las edades fluctúan entre los 15 y 29 años de edad. Produciéndose con fuerza en países de ingresos medios y bajos económicamente hablando, existen muchos métodos para lograr este acto los más utilizados son: la ingesta de plaguicidas, ahorcamiento y armas de fuego. (Organización Mundial de la Salud, 2017)

En Ecuador las cifras de suicidio van en aumento la depresión es una de las principales causas, así lo señalan cifras del DINASED, en el año 2016 se

conoció 720 casos de suicidio. (Ecuavisa, 2016)

Material y métodos

Estudio descriptivo, transversal, comparativo con una muestra representativa de adolescentes que asistían a la Unidad Educativa de nivel medio de Cochancay perteneciente al Cantón La Troncal.

Participantes

La muestra está constituida por estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Virgilio Urgiles Miranda del Recinto Cochancay, Cantón La Troncal perteneciente a la Provincia del Cañar, Ecuador. Con edades que fluctuaron entre los 14 y 18 años de edad.

Instrumentos

- **Escala de Desesperanza de Beck (Beck y Steer, 1988):** Permite objetivar la desesperanza al definirla en términos de un sistema de expectativas negativas con respecto al individuo mismo y a su vida futura. Es un cuestionario de auto-informe que consta de 20 afirmaciones a las que responde dicotómicamente (Verdadero o Falso). Se consideran cuatro categorías: asintomática (de 0 a 3 puntos), leve (entre 4 y 8 puntos), moderada (entre 9 y 14 puntos) y severa (entre 15 y 20 puntos). Ha sido utilizada en estudios poblacionales (Viñas, et al., 2004) y validada en población latinoamericana. (Universidad Complutense Madrid, 1974).
- **Escala de valoración del estado de ánimo (EVEA):** Evalúa el estado de ánimo actual, fundamentalmente en el contexto de la administración de un procedimiento de inducción del estado de ánimo (PIEA), pero también en cualquier otra circunstancia en la que se requiera medir el estado de ánimo transitorio de una persona en un momento dado. : Cada ítem se valora de 0 a 10 puntos en función del valor escogido por la persona evaluada y, tras sumar directamente la puntuación de los cuatro adjetivos correspondientes a cada subescalas y dividir la suma por 4, se obtienen cuatro puntuaciones entre 0 y 10 que cuantifican los estados de ánimo triste-depresivo, ansioso, alegre e iracundo-hostil de

la persona evaluada en el momento en que se administró el instrumento. En concreto, para la obtención de la puntuación de la subescalas de tristeza-depresión habría que sumar las puntuaciones de los ítems “melancólico”, “alicaído”, “apagado” y “triste” (ítems 4, 7, 10 y 16); para la obtención de la puntuación de la subescalas de ansiedad habría que sumar las puntuaciones de los ítems “nervioso”, “tenso”, “ansioso” e “intranquilo” (ítems 1, 5, 9 y 13); para la obtención de la puntuación de la subescalas de ira-hostilidad habría que sumar las puntuaciones de los ítems “irritado”, “enojado”, “molesto” y “enfadado” (ítems 2, 8, 11 y 14), y, finalmente, para la obtención de la puntuación de la subescalas de alegría habría que sumar las puntuaciones de los ítems “alegre”, “optimista”, “jovial” y “contento” (ítems 3, 6, 12 y 15). (Saenz, 2001).

- **Escala de Suicidalidad de Okasha:** Esta escala está validada en Chile (40), para detectar riesgo suicida en adolescentes y puede ser utilizada por equipos de salud general, profesionales y técnicos de salud e incluso por monitores y agentes comunitarios. La sumatoria del puntaje de las 3 primeras preguntas, conforma el sub-puntaje de ideación suicida, que puede oscilar entre 0 y 9 puntos. La puntuación total de la escala de suicidalidad se obtiene sumando el sub-puntaje de ideación suicida más el puntaje de la pregunta sobre intento de suicidio. (Salvo, Melipillan, & Castro, 2009)

Resultados

Los resultados fueron ingresados mediante el programa SPSS IMB 23, donde se muestran en forma de cuadros, estadísticos de frecuencia y descriptivos, además se considera los indicadores de edad y género. Se analizan y correlación de las variables de estudio, Trastornos del Estado de Animo y Suicidio en los estudiantes del Bachillerato, por otro lado, se presentan gráficos para visualizar el proceso de incidencia entre las variables.

En los indicadores de edad se presentaron resultados de 57.1% de 15 años; 28,6% de 16 años y 14,3% de 17 años. En los indicadores de genero se obtuvo 42,9%

hombres y 57,1% mujeres. En la tabla 1 se puede observar los valores relacionados al factor cognitivo y los resultados expresados en cada uno de ellos.

Tabla 1. Indicador de desesperanza: Factor cognitivo

| FACTOR COGNITIVO | ESPERO EL FUTURO CON ESPERANZA Y ENTUSIASMO | NO PUEDO IMAGINAR CÓMO SERÁ MI VIDA DENTRO DE 10 AÑOS | EN EL FUTURO, ESPERO CONSEGUIR LO QUE ME PUEDA INTERESAR | MI FUTURO ME PARECE OSCURO | TODO LO QUE PUEDO VER POR DELANTE DE MÍ ES MÁS DESAGRADABLE QUE AGRADABLE | CUANDO MIRO HACIA EL FUTURO, ESPERO QUE SERÉ MÁS FELIZ DE LO QUE SOY AHORA | TENGO UNA GRAN CONFIANZA EN EL FUTURO | ES MUY IMPROBABLE QUE PUEDA LOGRAR UNA SATISFACCIÓN REAL EN EL FUTURO | EL FUTURO ME PARECE VAGO E INCIERTO |
|------------------|---|---|--|----------------------------|---|--|---------------------------------------|---|-------------------------------------|
| Media | 1,10 | 1,19 | 1,05 | 1,81 | 1,76 | 1,14 | 1,19 | 1,52 | 1,76 |
| Mediana | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 | 1,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 |
| Moda | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Desv. típ. | ,297 | ,397 | ,216 | ,397 | ,431 | ,354 | ,397 | ,505 | ,431 |
| Varianza | ,088 | ,158 | ,046 | ,158 | ,186 | ,125 | ,158 | ,256 | ,186 |
| Asimetría | 2,861 | 1,635 | 4,408 | -1,635 | -1,276 | 2,118 | 1,635 | -,099 | -1,276 |
| Curtosis | 6,492 | ,706 | 18,296 | ,706 | -393 | 2,606 | ,706 | -2,092 | -,393 |
| Porcentaje | V 90,5 F 9,5 | 81,0 19,0 | 95,2 4,8 | 19,0 81,0 | 23,8 76,2 | 85,7 14,3 | 81,0 19,0 | 47,6 52,4 | 23,8 76,2 |

En la tabla 1 de los estadísticos descriptivos se muestra la subvariable cognición como uno de los indicadores de desesperanza, los porcentajes estuvieron alineados a la frecuencia estadística el 95,5 % espera el futuro

con esperanza y entusiasmo a pesar de que 23,8 % determinó que el futuro que tiene por delante es más desagradable que lo actual, así como vago e incierto.

Tabla 2. Indicador de desesperanza: Factor motivacional

| FACTOR MOTIVACIONAL | PUEDO DARME POR VENCIDO, RENUNCIAR, YA QUE NO PUEDO HACER MEJOR LAS COSAS POR MI MISMO | ESPERO MÁS COSAS BUENAS DE LA VIDA QUE LO QUE LA GENTE SUELE CONSEGUIR POR TÉRMINO MEDIO | LAS COSAS NO MARCHAN COMO YO QUISIERA | NUNCA CONSIGO LO QUE DESEO, POR LO QUE ES ABSURDO DESEAR CUALQUIER COSA | ESPERO MÁS BIEN ÉPOCAS BUENAS QUE MALAS. |
|---------------------|--|--|---------------------------------------|---|--|
| Media | 1,81 | 1,14 | 1,38 | 1,52 | 1,29 |
| Mediana | 2,00 | 1,00 | 1,00 | 2,00 | 1,00 |
| Moda | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Desv. típ. | ,397 | ,354 | ,492 | ,505 | ,457 |
| Varianza | ,158 | ,125 | ,242 | ,256 | ,209 |
| Asimetría | -1,635 | 2,118 | ,509 | -,099 | ,984 |
| Curtosis | ,706 | 2,606 | -1,831 | -2,092 | -1,085 |
| Frecuencia | V 19,0 F 81,0 | 85,7 14,3 | 61,9 38,1 | 47,6 52,4 | 71,4 28,6 |

En los estadísticos descriptivo y de frecuencia se muestra la variable de motivación, los porcentajes estuvieron alineados al indicador motivacional a la falta de decisiones para salir adelante por sí mismo, con un resultado 1.81 y la desviación estándar es de ,397; en contradicción a que esperan más cosas buenas de la vida que lo que la gente suele conseguir por término medio de 1,14 y la desviación estándar ,354 con un 85,7%. Según los resultados también se

recalcó que, aunque las cosas no marchan como ellos quisieran en 1,38 y la desviación estándar ,492 en un 61,9%. Casi nunca consiguen lo que desean, por lo que es absurdo desear cualquier cosa con 1,52 y la desviación estándar ,505 con un 47,6%; Se presentó un indicador donde recalcan que más se presentan épocas buenas que malas, en la cual la media nos dio 1.29 y la desviación estándar ,457 con una frecuencia del 71,4%.

Tabla 3. Indicador de desesperanza: Factor afectivo

| FACTOR AFECTIVO | CUANDO LAS COSAS VAN MAL ME ALIVIA SABER QUE LAS COSAS NO PUEDEN PERMANECER TIEMPO ASI | TENGO BASTANTE TIEMPO PARA LLEVAR A CABO LAS COSAS QUE QUISIERA PODER HACER | NO LOGRO HACER QUE LAS COSAS CAMBIEN, Y NO EXISTEN RAZONES PARA CREER QUE PUEDA EN EL FUTURO | MIS PASADAS EXPERIENCIAS ME HAN PREPARADO BIEN PARA MI FUTURO | NO ESPERO CONSEGUIR LO QUE REALMENTE DESEO | NO MERECE LA PENA QUE INTENTE CONSEGUIR ALGO QUE DESEE; PORQUE PROBABLEMENTE NO LO LOGRARÉ |
|-----------------|--|---|--|---|--|--|
| Media | 1,67 | 1,48 | 1,38 | 1,14 | 1,48 | 1,48 |
| Mediana | 2,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Moda | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Desv. típ. | ,477 | ,505 | ,492 | ,354 | ,505 | ,505 |
| Varianza | ,228 | ,256 | ,242 | ,125 | ,256 | ,256 |
| Asimetría | -,734 | ,099 | ,509 | 2,118 | ,099 | ,099 |
| Curtosis | -1,537 | -2,092 | -1,831 | 2,606 | -2,092 | -2,092 |
| Frecuencia | V 33,3 F 66,7 | 52,4 47,6 | 61,9 38,1 | 85,7 14,3 | 52,4 47,6 | 47,6 52,4 |

En el cuadro de estadísticos descriptivo y de frecuencia, se muestra la variable de factor afectivo, en la pregunta que dice cuando las cosas van mal me alivia saber que las cosas no pueden permanecer tiempo así, en 33,3%, la media 1.67 y la desviación estándar de ,477; en contraste con el 52,4% que

manifestó tener bastante tiempo para llevar a cabo las cosas que quisiera poder hacer, con una media 1,48 y desviación estándar ,505; con indicadores de desesperanza que dice no esperar conseguir lo que realmente desean, con una media de 1.48 y la desviación estándar ,256.

Tabla 4. Indicador de estado de ánimo: Tristeza y depresión

| SUBVARIABLES | DESCRIPCIÓN | PORCENTAJE |
|----------------------|-------------|------------|
| TRISTEZA - DEPRESION | NUNCA | 65,5 |
| | MUCHO | 34,5 |
| ANSIEDAD | | 61,9 |
| | | 38,1 |
| IRA-HOSTILIDAD | | 61,9 |
| | | 38,1 |
| ALEGRÍA | | 34,5 |
| | | 65,5 |

En la tabla 4 de los resultados referente a los estadísticos descriptivo y de frecuencia de la variable estado de ánimo se muestra la subescalas de Tristeza – Depresión en los sujetos de estudio, es notorio que el 34,5% se siente muy triste acompañado de melancolía, también se observó 23,8% que se sienten apagado.

En la subescala de Ansiedad, se registró 38,1% frente a la pregunta “Me siento nervioso, tenso, ansioso e intranquilo. En la subescala de Ira – Hostilidad se evidenció coincidentemente el mismo porcentaje de presencia de ansiedad, caracterizado por estar irritado, enojado, molesto y enfadados. En la subescalas de Alegría. El 65,5% se sintió alegre, caracterizado por sentirse optimista, jovial y contento.

Tabla 5. Indicador de la variable: Ideación suicida

| IDEACIÓN SUICIDA | ¿HAS PENSADO ALGUNA VEZ QUE LA VIDA NO VALE LA PENA? | ¿HAS DESEADO ALGUNA VEZ ESTAR MUERTO | ¿HAS PENSADO ALGUNA VEZ TERMINAR CON TU VIDA? |
|------------------|--|--------------------------------------|---|
| Media | 1,71 | 1,29 | 1,05 |
| Mediana | 2,00 | 1,00 | 1,00 |
| Moda | 2 | 2 | 0 |
| Desv. típ. | 1,043 | ,995 | 1,011 |
| Varianza | 1,087 | ,990 | 1,022 |
| Asimetría | -,470 | ,006 | ,496 |
| Curtosis | -,889 | -1,169 | -,918 |
| Frecuencia | Muchas veces 23,8 Algunas veces 42,9 | 9,5 38,1 | 23,8 9,5 |

De acuerdo a los resultados al sumar los tres indicadores se obtuvo que el 19% ha tenido ideación suicida muchas veces y un 30,1% algunas veces en a vida ha tenido pensamientos suicidas caracterizado pro la opinión de que la vida no vale la pena, ha deseado estar muerto y alguna vez a deseado terminar con su vida.

En la subescalas de Ideación Suicida. Se expresó en una media de 1.71 y la desviación estándar es de 1,043. En la segunda pregunta que dice, ¿has pensado alguna vez terminar con tu vida?, la media dio 1.05 y la desviación estándar 1,011. En la tercera pregunta que dice ¿has deseado alguna vez estar muerto? la media fue 1.29 y la desviación estándar ,995.

Tabla 6. Indicador dela variable intento de suicidio
¿HAS INTENTADO SUICIDARTE?

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| VALÍDOS | NINGÚN INTENTO | 30 | 71,4 | 71,4 | 71,4 |
| | UN INTENTO | 12 | 28,6 | 28,6 | 100,0 |
| | TOTAL | 42 | 100,0 | 100,0 | |

En la tabla 6 de estadísticos de frecuencia mostró que el 28,6% ha intentado la subescalas de Intento suicida, la media nos dio como resultado ,29 y la desviación estándar es de ,457.

DISCUSIÓN

Al analizar los resultados obtenidos por medio de las escalas y test evaluativos, aplicados a los estudiantes de 15 a 17 años de edad se pudo observar que si

existe una relación entre los trastornos de ánimo y los intentos de suicidio corroborado en los instrumentos que se utilizó para la evaluación.

En otra publicación, se ha descrito la correlación entre estilos parentales según NSE y ubicación geográfica, pudiendo observarse que la ideación suicida es mayor en establecimientos municipales, en comparación con los privados; no hubo correlación estadística entre ciudad y suicidalidad. (Florenzano, y otros, 2011). Es decir, indiferentemente del lugar de ubicación el trastorno de todas formas se presentará.

En la investigación referente a la prevalencia del intento suicida, se muestra, los hallazgos de la presente investigación muestran una prevalencia de intento de suicidio algo mayor que las descritas en las otras publicaciones chilenas que informan prevalencia de vida entre 14,2 y 19% y entre 5,6 y 11% para los últimos doce meses en adolescentes. (Valdivia, Silva, Sanhueza, Cova, & Melipillan, 2015). Cabe recalcar que se hace énfasis en que la población joven es la más afectada, debido al proceso duro que requieren alcanzar para su paso a la vida adulta.

Dentro de la investigación realizada por (Espinoza, Blum Grynberg, & Romero Mendoza, 2009), se plantea que las mujeres muestran un mayor número de incidencia a intentos de suicidio, coincidiendo con los valores mostrados dentro de los análisis gráficos estadísticos.

CONCLUSIONES

Los trastornos del estado de ánimo, son una amplia gama de los caracteres de los seres humanos, con variaciones constantes de las emociones que influyen negativamente en la conducta normal de los seres humanos.

El suicidio por su parte dentro de los países subdesarrollados como Ecuador se ve presente en mayoría, debido a que factores como el desempleo, la pobreza, la falta de educación y valores genera ideas que perturban la normalidad del desarrollo de la vida. Factores detonantes como los trastornos del estado de ánimo influyen de manera directa en el vivir cotidiano de los sujetos, aturdiendo las ideas y convirtiéndoles en blancos fáciles para posibles suicidios.

Según la investigación realizada, las mujeres tienden a tener una alta escala de suicidalidad; dentro de la adolescencia. En su mayoría de los encuestados no se presentan porcentajes mayoritarios de intento de suicidio, sin embargo, si existe un porcentaje minoritario que es señal de alarma en el establecimiento educativo.

RECOMENDACIONES

Se recomienda, guardar la calma ante las situaciones estresantes del día a día, sin perder el control de la situación para desactivar conductas inapropiadas y repetitivas en el futuro.

Las ideas perturbadoras deben ser trabajadas desde una perspectiva de poseer un autocontrol y fuerza de voluntad para cambiar ese estado, no estaría demás acudir a un profesional quien por medio de análisis y diagnósticos; entregue una perspectiva mas confiable. Las familias, las instituciones, a cargo de los menores deben tomar cartas en el asunto; para realizar constantes seguimientos que permitan al estudiante sobresalir de la depresión, trastornos emocionales o momentos difíciles para proliferar la vida.

Las amas de casa, deben trabajar constantemente en su autoestima, autoevaluación y sobre todo en su bienestar ya que son uno de los pilares fundamentales en el grupo primario de apoyo.

El gobierno y las instituciones educativas, deberían lanzar campañas de prevención por medio de la concientización social. Para mejorar la calidad de vida de todos y todas.

REFERENCIAS

- Boeree, J. (2006). PSICOLOGIA GENERAL Trastornos del Estado de Animo. *Psicología Online*.
- Chaisan, R. (23 de 11 de 2012). *Escuela de Psicología Grupal y Analisis Institucional*. Recuperado el 11 de 07 de 2017, de Teoría de la Enfermedad Única de Pichon-Rivière: http://www.psicologiagrupal.cl/escuela/index.php?option=com_content&view=article&id=323:teoria-de-la-enfermedad-unica-de-pichon-riviere-roberto-chaisan-q&catid=43:articulos&Itemid=69
- Dijon Vasseur, J. (05 de 2005). *monografias.com*. Recuperado el 24 de 08 de 2017, de Los Trastornos del Estado de Animo: <http://www.monografias.com/trabajos33/trastornos-animo/trastornos-animo3>.

- shtml
- Ecuavisa. (2016). Cifra de suicidios en el país asciende a 789, según Dinased. *Ecuavisa*, 1.
- El prado Psicólogos*. (s.f.). Recuperado el 24 de 08 de 2017, de Psicoterapia breve para una ayuda eficaz: <http://www.elpradopsicologos.es/depresion/ inestabilidad-emocional/>
- Espinoza, J., Blum Grynberg, B., & Romero Mendoza, M. (2009). Riesgo y letalidad suicida en pacientes con trastorno límite de la personalidad (TLP), en un hospital de psiquiatría. *Salud Mental*, 317-325.
- Florenzano, R., Valdes, M., Caceres, E., Santander, S., Aspillaga, C., & Musalem, C. (2011). Relación entre ideación suicida y estilos parentales en un grupo de adolescentes chilenos. *Revista medica de chile*, 1529-1533.
- MedlinePlus. (10 de 02 de 2017). *MedlinePlus*. Recuperado el 11 de 07 de 2017, de MedlinePlus: <https://medlineplus.gov/spanish/mooddisorders.html>
- Organizacion Mundial de la Salud. (2010). *Tratamiento farmacológico de los trastornos mentales en la atención primaria de salud*. Washington.
- Organizacion Mundial de la Salud. (03 de 2017). *Organizacion Mundial de la Salud*. Recuperado el 24 de 08 de 2017, de Suicidio: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs398/es/>
- Saenz, J. (2001). *ESCALA DE VALORACIÓN DEL ESTADO DE ÁNIMO (EVEA)*. Madrid.
- Salvo, L., Melipillan, R., & Castro, A. (2009). Confiabilidad, validez y punto de corte para escala de screening de suicidalidad en adolescentes. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 16-23.
- Universidad Complutense Madrid. (1974). Escala de Desesperanza de Beck. *Proyecto de Apoyo a la Evaluación Psicológica Clínica*, 2.
- Valdivia, M., Silva, D., Sanhueza, F., Cova, F., & Melipillan, R. (2015). Prevalencia de intento de suicidio adolescente y factores de riesgo asociados en una comuna rural de la provincia de Concepción. *departamento de Psiquiatría y salud Mental, Facultad de Medicina, universidad de concepción. chile*, 9.
- Vasquès Fernandez, M., Muñoz Moreno, M., Fierro Urturi, A., Alfaro Gonzales, M., Rodriguez Molinero, L., & Bustamante Marcos, P. (2013). Estado de ánimo de los adolescentes y su relación con conductas de riesgo y otras variables. *Pediatría Atención Primaria*, 75-84.
- Vasquez, C., & Sanz, J. (1995). Trastornos del Estado de animo (I). *Clinica, Diagnostico, Curso, Epidemiologia*. Madrid.
- Vasseur, J. C. (05 de 2005). *monografias.com*. Recuperado el 11 de 07 de 2017, de Los Trastornos del Estado de Ánimo: <http://www.monografias.com/trabajos33/trastornos-animos/trastornos-animos3.shtml>

**COEFICIENTE INTELECTUAL Y SU INCIDENCIA EN CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN CASOS DE
INFANTES DE 7-9 AÑOS DE EDAD**

Angélica Holguín-Silva¹
(Recibido en diciembre 2018, aceptado en enero 2019)

Psicóloga, Universidad Estatal de Milagro¹

angelicahs_14@hotmail.com

Resumen: Las conductas disruptivas a causa de un nivel de coeficiente bajo en relación con la edad del infante, es uno de los aspectos más atendidos en consulta, esta generalización conlleva a una serie de conflictos a la hora de adaptarse, compartir y desarrollarse en un contexto social. Los factores que se hacen presentes para observar estas situaciones críticas, son los psicosociales y familiares. La investigación se basó en el estudio y detección del coeficiente intelectual en relación a las conductas disruptivas. Los resultados permitieron evidenciar que el 80% del nivel intelectual incide en las conductas disruptivas, haciéndose presentes también la relación de otros aspectos como el medio en el que se desenvuelve el infante, el área escolar, tipo de hogar, nivel económico, antecedente psicológicos-conductuales y familiares. Dentro de las conclusiones se puede afirmar que existieron varios factores adicionales que determinaron las conductas disruptivas de los sujetos de estudio.

Palabras Clave: Coeficiente intelectual; Conducta; Disrupción.

**INTELLECTUAL COEFFICIENT AND ITS INCIDENCE IN DISRUPTIVE BEHAVIOR IN CASES OF INFANTS
7-9 YEARS OF AGE.**

Abstract: Disruptive behaviors due to a low level of coefficient in relation to the age of the infant, is one of the most attended aspects in consultation, this generalization leads to a series of conflicts when adapting, sharing and developing in a social context. The factors that are present to observe these critical situations are the psychosocial and family. The investigation was based on the study and detection of the intellectual coefficient in relation to disruptive behaviors. The results made it possible to show that 80% of the intellectual level affects disruptive behavior, and the relationship of other aspects such as the environment in which the infant develops, the school area, type of household, economic level, psychological background - behavioral and family. Within the conclusions it can be affirmed that there were several additional factors that determined the disruptive behaviors of the study subjects.

Keyword: Intellectual coefficient; Behavior; Disruption.

INTRODUCCIÓN

La capacidad intelectual (CI), implementada como una forma de medir la inteligencia, a través del tiempo se ha ido desarrollando y presentando una serie de aspectos que denotan la complejidad. El coeficiente intelectual deficiente en la antigüedad lo relacionaban con demonios y maleficios, brindándoles como curación los hechizos, catalogando a los individuos como locos en los siguientes próximos años; generándose un nivel de vida deprimente y humillante (Paredo Videa & Rocío de los Angeles, 2016). La atención no era la necesaria sino hasta la época del siglo XIX.

En la época actual según estudios realizados en Europa y Estados Unidos por (Szimanski, 1980); un C.I deficiente interviene para que se presenten diversas conductas disruptivas en el aula, contexto familiar y social e incluso algún tipo de trastorno catalogándolos como patologías duales, afectando directamente la vida de los sujetos que lo padecían y todas sus respectivas áreas de desempeño biopsicosocial.

En el ámbito de Latinoamérica según (Martinez, 1999), el coeficiente intelectual deficiente constituye un problema médico, psicológico, educativo, social; provocando una adaptación de bajo nivel en el contexto, provocando situaciones incómodas como conductas desadaptadas, interrupciones y demás. Otros estudios realizados en Colombia demuestran que un porcentaje del 40 % de niños presentan conductas disruptivas en el aula de clases (Pedreo, 2014), causando inconvenientes intrínsecos y extrínsecos en el momento de adoptar la información que se les propone.

En el contexto ecuatoriano según la investigación realizada en esta ocasión a los docentes por (Oña, 2015-2016) manifiestan que en sus aulas de clases existen conductas inadecuadas en un 75%. Los comportamientos disruptivos etiológicamente indicándolos, tienen varias raíces de donde surgen o se presentan; dentro de las cuales se tiene un coeficiente intelectual deficiente, causará conductas desadaptadas, problemas familiares y demás situaciones que alteren el equilibrio del infante, generalmente se evidencian como muestra de aquellas situaciones de distracción, falta de atención, desobediencia, comportamientos desafiantes, agresiones y demás. (Mateo, 2003).

Intransigencia, rebeldía, fuerza, intolerancia son conceptos que han surgido para catalogar las conductas disruptivas clasificándola como todas aquellas alteraciones u obstaculización que surgen dificultando

o limitando el desarrollo de la clase (Otero, Uruñuela 2005, & Sulburan, 2010)

La incógnita que surge es como realizar el abordaje a los escolares que presentan un coeficiente intelectual deficiente correspondiente para su edad y a la vez mejorar su conducta sin causar alteración. Si se analiza dentro del contexto escolar la disciplina ha sido una de las fuentes que mantiene ocupado al estudiante minorando las conductas desadaptadas (Fierro, 2005). Si el C.I se encuentra en un nivel bajo al correspondiente se presentarían dificultades de aprendizaje y adaptación manifestándose una discrepancia entre su potencial intelectual estimado y su nivel real de logro. (Bateman, 1965).

El estudiante no llegará a alcanzar la misma facilidad de aprendizaje que sus demás compañeros, por la misma realidad expuesta el niño no logrará mantener una disciplina establecida, por su mismo funcionamiento deficiente a nivel cognitivo y su diversa forma de interpretar y comprender las situaciones.

Realizando el respectivo análisis de los antecedentes establecidos, nos induce a observar que el porcentaje de niños que presentan conductas disruptivas es muy elevado, por ende, causa interrupción a nivel educativo. Las causas que se presenten este tipo de comportamiento mencionadas anteriormente son varias, si se enfoca desde la indagación del C.I de cada infante, se explica que presentan dificultad en sus funciones ejecutivas, es decir habilidades necesarias reducidas para planificar, organizar y dirigir la conducta hacia los objetivos. (Rodríguez, 2013).

DESARROLLO

Material Y Métodos

El estudio que se realizó dentro del diseño es de carácter cualitativo permitiendo la descripción de cualidades de la problemática y es de tipo descriptivo realizando los siguientes puntos (observar y analizar materiales con la finalidad de comparar, analizar e interpretar acontecimientos) (Manion, 1990).

Participantes

Tomando desde la atención de consulta psicológica, la muestra involucrada para este estudio fue de tres casos de infantes de 7 a 9 años de edad con diagnóstico de inteligencia límite y características manifiestas de conducta disruptiva en el área escolar, con la edad de siete y ocho años de sexo femenino y uno de nueve

años de sexo masculino.

Tomando desde la atención de consulta psicológica, la muestra involucrada para este estudio fue la de infantes de género masculino y femenino que presentan un diagnóstico de inteligencia límite y características manifiestas de conducta disruptiva en su desenvolvimiento en el área escolar.

Instrumentos y técnicas

El método utilizado para el cumplimiento de la investigación es el teórico - documental que representa a todas las investigaciones elaboradas por autores tomadas como referente, que están interrelacionadas con la problemática presente; procesando la información mediante el análisis e interpretación respectiva. Las técnicas implementadas permitieron considerar algunas bases de datos de revistas científicas para la recolección de datos como scielo, redalyc, ciencias Unemi, Iberoamericana entre otras.

Procedimiento

Como referencia se presenta casos de escolares que participaron de una sesión privada de carácter individual, previa básica orientación a sus representantes donde se realizó la socialización del procedimiento a realizarse y la firma del consentimiento informado; Posterior se llevó a cabo la aplicación de baterías (cuestionarios para determinar conductas disruptivas y para medir la discapacidad límite), con una duración de 40 minutos cada paciente.

CASO 1

Paciente de 7 años llega a la consulta acompañada de su mamá, la cual expresa que necesita que ayuden a su hija porque ya no soporta los conflictos que tiene en la escuela, dice que su hija se pelea con sus compañeritos mucho, no le hace caso a su maestra, además que esta baja en sus calificaciones por más que se sienta ayudarla con las tareas siempre está inquieta y no se concentra. A la paciente se la observa algo inquieto, orientado en tiempo y espacio, poco comunicativo, con aspecto físico aparentemente saludables y con vestimenta acorde a su edad.

En su estado Latente las conductas que se presentaban en la niña surgían por el divorcio de sus padres y la desatención del mismo para con la paciente. Dentro de sus Antecedentes patológicos familiares refiere la mamá de la paciente que dos primos de ella con los que

jugaba gran parte del tiempo fueron diagnosticados por un psicólogo de hiperactividad y trastorno negativita-desafiante, en sus Antecedentes patológicos personales no refiere.

Historia del síntoma

Paciente de 7 años de edad llega a consulta acompañada de su mamá la cual relata que ya no sabe qué hacer con su hija y como corregirla porque en la escuela le daña las cosas a sus compañeritos y ella no cuida sus pertenencias no le importa si las bota o daña, además la madre expresa que tiene muchos problemas en la escuela porque ella se pelea con sus compañeritos, les pega en algunas ocasiones y que ella se ha dado cuenta que la evitan que ya no se quieren juntar a jugar con su hija.

"la semana pasada me llamaron para entregar calificaciones y en todas está muy bajas por más que me siento ayudarle hacer las tareas o varias veces le pago a personas que le enseñen porque yo trabajo a veces no puedo, ella igual no presenta los cuadernos o saca bajo en las lecciones todas sus notas son muy deficientes". Esto expresa la madre de la paciente también que se ha divorciado cuando la niña tenía 5 años y que de allí en adelante comenzó ese comportamiento, aunque soy consciente que desde que está en los primeros años de vida yo le ponía músicas o le trataba de enseñar y como que nunca fue tan buena para aprender "bueno yo creo también que a veces le hace falta su papá como ya ni la visita casi". En la calle en ocasiones ha llegado a contestarles groseramente a personas desconocidas además que casi no la puedo sacar porque siempre está de un lado a otro y me da miedo que algo le pueda pasar.

Diagnostico fenomenológico

Paciente de 7 años de edad se presenta inquieta, poco sociable, orientada en tiempo y espacio, con lenguaje aparentemente fluido, pero poco expresivo. Contextura ectomorfa, vestimenta acorde a su edad, su apariencia personal no es totalmente pulcra, su desarrollo físico superficialmente es normal.

Análisis proyectivo no aplica, dentro de la Aplicación de otros test Se le emplearon los test Para medir coeficiente intelectual. Para medir conductas disruptivas.

En su Diagnostico Dinámico presenta conducta disruptiva en las fantasías inconscientes no tiene conciencia de enfermedad y ni deseo de curación su

rol asignado es hijo cesariano, su núcleo familiar básico es monoparental en sus instintos sexuales presenta pulsiones thanatos en la topología del conflicto presenta 2-1-3 en las crisis accidentales presenta separación de los padres en la temporalidad del caso hay detección oral y fijación anal expulsiva su relación objetal es Objeto-sujeto (papá) en sus mecanismo de defensa presenta formación reactiva, Proyección, Introyección, represión, negación en su estado de capacidad yoica presenta. Yo en proceso de desestructuración.

Diagnostico estructural

De acuerdo con las descripciones anteriores se presenta una estructura esquizoparanoide.

Diagnóstico presuntivo

F.90-F.98 Trastorno del comportamiento en el comienzo habitual en la infancia según el CIE 10. (Cumple con ejes como alteración de conducta, rendimiento escolar bajo, inquietud).

CASO 2

Paciente de 8 años llega a la consulta con su abuelita, la cual expresa que necesita que ayuden a su nieta porque ya no sabe cómo ayudarle ella con las tareas, a veces cree que le pasa algo en su mente porque no comprende lo que se le dice que cumpla, cuando se le da una orden no la cumple, además la profesora también dice que es algo inquieta, necesito que me ayude para saber si le pasa algo en su cerebro, en su estado latente la niña no tuvo estimulación durante su primera infancia y desarrollo puesto que ha sido criada solo por su abuelita su coeficiente intelectual no está de acorde a su edad, en sus antecedentes patológicos familiares no refiere y sus antecedentes patológicos personales no refiere.

Historia del síntoma

Paciente de 8 años de edad llega a consulta con su abuelita la cual relata que no sabe cómo mas ayudar a su nieta, la señora dice que desde que entro a la escuela se le ha hecho muy complicado con la enseñanza de la niña porque a veces ya pierde la paciencia le explica y le explica y no la entiende es como que si le pasara algo en su mente expresa la señora.

Yo la he criado desde que era un bebe porque sus padres fallecieron, pero yo hice lo mejor que pude la tenía bien alimentada, dormidita, como ella siempre

fue bien tranquilita se quedaba no más sentadita si le decía ahí me esperas allí se quedaba quietita. Todo lo contrario, ahora esa es otra situación la profesora me dice que ella también tiene dificultades con las tareas y en clases no le cumple con ninguna básicamente siempre le debe tener ocupada haciendo otras cosas como pintando o demás juegos lúdicos, porque si no se mueve de un lado a otro y comienza a inquietar a toda la clase, además también me conto que ya un par de veces la ha escuchado decir palabras gruesas. La ha corregido, pero ella no le prestó atención y semanas después se repitió la misma situación.

La señora manifiesta: “por ejemplo doctora si tiene que hacer una suma yo le explico cómo hacerla, le pongo ejemplos y ella parece como que ni los números reconociera y así nos podemos pasar todo el di y ella no responde entonces yo le termino ayudando para que no me la vayan a dejar en la escuela de año”.

Diagnostico fenomenológico

Paciente de 8 años de edad se presenta tranquila, poco sociable, orientada en espacio y desubicada en tiempo, con lenguaje aparentemente fluido, pero poco expresivo. Contextura mesomorfo, vestimenta acorde a su edad, su apariencia personal es aseada, su desarrollo físico aparentemente para la edad que presenta no es normal, se la observa pequeña en el análisis proyectivo no aplica en la aplicación de otros test se le aplicaron los test Para medir coeficiente intelectual. Para medir conductas disruptivas.

Diagnostico Dinámico

Presenta retraso mental leve-medio en la fantasías inconscientes No tiene conciencia de enfermedad y ni deseo de curación su rol asignado es hijo cesariano su núcleo familiar es básico Monoparental sus instintos sexuales son pulsiones thanatos en la Topología del conflicto 1-3-2 en sus crisis accidentales No recibió estimulación en ninguna etapa durante su desarrollo, en la temporalidad del caso hay detección oral y fijación oral expulsiva la relación objetal es objeto-sujeto (abuelita) los mecanismo de defensa son formación reactiva, Proyección, Introyección, Negación, su estado de capacidad yoica es Yo desestructurado.

Diagnostico estructural

De acuerdo a las descripciones dinámicas se determina

la presencia de una estructura histérica.

Diagnóstico presuntivo

F.71 retraso mental moderado según el CIE 10. Cumple con (subnormalidad mental: Es un funcionamiento intelectual general inferior a lo normal que se origina durante el periodo evolutivo y se halla asociado ya sea con impedimentos para el aprendizaje y el ajuste social).

CASO 3

Paciente de 9 años llega a consulta llevado por su madre expresando que se siente desesperada que ayuda a entender que le pasa a su hijo porque tiene una conducta muy fea pega a sus compañeros, a su maestra la pateo el otro día, rompió una banca hace berrinches en el aula o se sale de la misma y no realiza las tareas tiene calificaciones bajas. En su etapa latente sus Padres son divorciados llama la atención, dependiente de mamá. Sus antecedentes patológicos familiares No refieren, sus antecedentes patológicos personales No refieren.

Historia del síntoma

Paciente de 9 años llega a la consulta con su mamá, la cual expresa que necesita que ayuden a su hijo porque ya no soporta los problemas en los que se mete en la escuela y ella tiene que hacerse responsable por los daños que causa. Expresa "fijese que se sale del aula cuando la profesora lo mira él está en el patio corriendo y molestando a los niños de otra aula, también cuando está en el curso no realiza las tareas que le pone la profesora, cuando Elkin llama a la profesora y ella no le presta atención automáticamente hace un berrincho como gritar, lanzarse al piso o sacarse el uniforme el otro día hizo algo peor la fue a patear la profesora, también daño una banca como son plásticas se puso a patearla y la rompió".

La señora manifiesta que también se saca en las lecciones notas bajas y que sus compañeros lo evitan porque le tienen como temor porque también a ellos les pega o grita, el otro día le incoó con un lápiz a un niño relata la señora. Lo que me sorprende es que aquí en la casa es inquieto como todo niño, pero me hace caso no me hace berrinches parece que fuera otro niño cuando está en la escuela, además también el papá cuando se lo lleva con él, me cuenta que se portó bien; "si digo se lo lleva porque somos divorciados" desde que estuve

embarazada nos separamos.

El niño expresa que ya se va a portar bien y que él no lo quiere hacer pero que sus compañeros lo molestan porque le dicen bol, expresa el paciente "es que estoy gordo y ellos me insultan me dicen bola de ñoña y yo no me dejo y los insulto también y ahí la profesora me habla".

Diagnostico fenomenológico

Paciente de 9 años de edad se presenta inquieto, sociable, orientada en tiempo y espacio, con lenguaje aparentemente fluido, expresivo. Contextura endomorfa, la vestimenta que presenta esta de acorde para una edad mayor a la que el posee, su apariencia personal es aseada, su desarrollo físico aparentemente es normal. El análisis proyectivo No aplica en la aplicación de otros test se le aplicaron los test Para medir coeficiente intelectual. Para medir conductas disruptivas.

Diagnostico Dinámico

Su conducta es disruptiva-desafiante sus fantasías inconscientes no tiene conciencia de enfermedad y ni deseo de curación su rol asignado es hijo cesariano su núcleo familiar básico es monoparental sus instintos sexuales presenta pulsiones Thanatos en la topología del conflicto tiene 3-1-2 la crisis accidental presenta Separación de los padres la temporalidad del caso es detección de tipo oral Fijación anal expulsiva, la relación objetal es Objeto-sujeto (mamá), manipulación. Sus mecanismos de defensa son formación reactiva, Proyección, Introyección, Represión, Negación, su estado de capacidad yoica es Yo ligeramente en proceso de desestructuración.

Diagnostico estructural

Por los detalles analizados y descritos presenta una estructura psicopática.

Diagnóstico presuntivo

F.90-F.98 Trastorno del comportamiento en el comienzo habitual en la infancia (F.91.3 Trastorno desafiante y opositor según el CIE 10. (Cumple con ejes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9).

DISCUSIÓN

Al inicio de esta investigación se planteó como parte del estudio las variables coeficiente intelectual deficiente y

su incidencia en las conductas disruptivas que se han demostrado positivas mediante la correlación de los datos obtenidos de la revisión documental realizada.

Los datos vierten el 100% positivos inclinando a la investigación como satisfactoria, realizando la relación con el trabajo realizado en Latinoamérica según (Martínez, 1999), el expresa en su trabajo que el coeficiente intelectual deficiente constituye un problema médico, psicológico, educativo, social; y provoca una adaptación de bajo nivel en el contexto, creando situaciones incómodas como conductas desadaptadas, interrupciones y demás. La correlación que se crea entre aquella investigación y la presente es que el coeficiente intelectual se convierte en un conflicto educativo y social por ende intervendrá en el comportamiento del individuo. Otros estudios realizados en Colombia demuestran que un porcentaje del 40% de niños presentan conductas disruptivas en el aula de clases según (Pedro M. P., 2014), causando inconvenientes intrínsecos y extrínsecos en el momento de adoptar la información que se les propone. La indagación realizada en Colombia se relaciona con la presente investigación por la conducta disruptiva que causan inconvenientes para aceptar correctamente las órdenes y cumplirlas, al igual que los infantes en el contexto de Ecuador en la ciudad de Milagro.

Como parte final del proceso se considerara las aportaciones del trabajo de (Mera & Oña, 2015-2016) En el contexto ecuatoriano según la investigación realizada en esta ocasión a los docentes, manifiestan que en sus aulas de clases existen conductas inadecuadas en un 75%. Tomando como aporte estos datos se correlacionan con los de la actual indagación, puesto que se presentan conductas inadecuadas en las aulas de clases al igual que en los hogares y básicamente se ha demostrado en estos estudios de casos que se debe al coeficiente intelectual deficiente.

Conclusión

Los padecimientos externalizados, incluyen las situaciones que se presentan por un coeficiente intelectual deficiente como factor creador de la exposición de conductas disruptivas, queda reflejado con bases estadísticas con un porcentaje del 100 % y una descripción viable, donde las variables expuestas rígidamente se dan en el contexto investigado, que los infantes a raíz de su coeficiente intelectual deficiente

presentan conductas desadaptadas las cuales se evidencian como rabietas, gritos, peleas, desobediencia, interrupción y que además si causan total interrupción en clases presentándose así como situaciones que alteran el contexto en el que se encuentran desenvolviéndose.

Recomendaciones

- Intervenir con ejercicios de mejoramiento cognitivo para surgimiento del desarrollo de las actividades en general.
- Implementar técnicas psicológicas como el apoyo familiar o la psicoducción acompañada de reforzamiento positivo para mejorar conductas.
- Proporcionar la suficiente atención de padres a hijos en la realización de actividades en general.
- Realizar readaptaciones curriculares en el área educativa para el bienestar académico y mental del infante.
- Implementar la debida orientación al docente para que conozca el manejo de situaciones ante conductas desadaptadas.

REFERENCIAS

- Bateman. (1965). Trastorno de aprendizaje o dificultad de aprendizaje. En Bateman, *Identifying Students Who Have Learning Disabilities. The oregon conference Monograph.*
- Fierro. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas. *Revista Mexicana de investigación*, 90-98.
- Manion, C. y. (1990). *google academico*. Obtenido de Revista científica de comunicación y educación: <http://www.revistacientificaC.E.com>
- Martínez, J. (1999). Breve guía diagnóstica y pronóstica de los retrasos mentales. *Revista Argentina clínica de la neuropsiquiatría*, 157-173.
- Mateo, D. V. (2003). Conceptualización del comportamiento disruptivo en niños y adolescentes. *revista de investigación psicopedagógica*, 4-10.
- Mera, & Oña. (2015-2016). *google academico*. Obtenido de repositorio ulvr: <http://www.repositorio.ulvr.edu.ec>
- Oña, M. y. (2015-2016). *google academico*. Obtenido de repositorio ULVR: <http://www.repositorio.ulvr.edu.ec>

- Otero, Uruñuela 2005, & Sulburan. (2010). conductas disruptivas presentes en estudiantes de tercer año básico. *revista iberoamericana de educación*, 90-101.
- Pedreo. (2014). *google academico*. Obtenido de revista Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=50058>
- Pedreo, M. P. (2014). *google academico*. Obtenido de repository unilibre org: <http://www.repository.unilibre.edu.co>
- Rodríguez, J. (27 de septiembre de 2013). *google academico*. Obtenido de Eroski Consumer: <http://www.consumer.es>
- Szimanski. (1980).
- Rodríguez, H. (15 agosto de 2002). Google académico. Obtenido de femavi: <http://www.uv.es/femavi/Elda2.pdf>
- Santayana, T. (2010). Psicología de la interacción y disrupción: https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/santayana/temario_interaccion/disrupcion_0910.pdf
- Zimaski, F. (2011). Galeria web. Obtenido de trastornos del aprendizaje: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/trastornos_del_aprendizaje_o_dificultades_en_el_aprendizaje.pdf
- Castillo, C. (2005-2007). Google Académico. Obtenido de Universidad libre: <http://www.repository.unilibre.edu.co>
- JMM. Ferretti. (1999). Alcmeon revista argentina. Obtenido de página de retraso mental: <https://www.alcmeon.com.ar/8/30/Ferreti.htm>
- Gilbert Calabuig, J.A.: *Medicina Legal y Toxicología*, 4ª edición, Masson-Salvat Medicina, Barcelona, 1991.
- <https://www.alcmeon.com.ar/8/30/Ferreti.htm>
- Kaplan, H. - Sadock, B.: *Tratado de Psiquiatría*, Sexta edición, Intermédica Editorial, Buenos Aires, 1998.
- <http://media.axon.es/pdf/75306.pdf>
- Lévy, J.: *El bebé con discapacidades*, 1ª edición, Paidós, Buenos Aires, 1993.
- https://www.unicef.org/ecuador/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf

MIEDO ESCÉNICO Y LA SUPERACIÓN PSICOLÓGICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Israel Viejó Mora¹; Enrique Quinto Saritama²
(Recibido en diciembre 2018, aceptado en enero 2019)

¹ Docente de la Universidad Estatal de Milagro; ² Neuropedagogo infantil Universidad Tecnológica Equinoccial.

¹lviejom1@unemi.edu.ec; ²enriquequintosaritama@gmail.com

Resumen: La investigación tiene como propósito determinar los factores que inciden en el miedo escénico en estudiantes universitarios y como afectan en sus procesos cognitivos, además de la superación psicológica al momento de exponer en público, así como indicar algunas técnicas para controlar este temor. El estudio fue realizado en la Universidad Estatal de Milagro para su efecto y ejecución, donde se aplicó el método cuali-cuantitativo, de tipo inductivo, aplicando entrevista y encuesta, para demostrar que los estudiantes no han tenido la oportunidad de conocer ciertas técnicas que le permitan superar el miedo escénico. Desde este contexto de investigación nace el estudio denominado: *el miedo escénico y la superación psicológica en estudiantes universitarios*.

Palabras Clave: Miedo escénico; Proceso cognitivo; Educación y superación.

SCENIC FEAR AND PSYCHOLOGICAL OVERCOMING IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: The purpose of the research is to determine the factors that affect stage fright in university students and how they affect their cognitive processes, in addition to psychological overcoming when exposed in public, as well as indicate some techniques to control this fear. The study was carried out in the State University of Milagro for its effect and execution, where the qualitative-quantitative method, of inductive type was applied, applying the interview and the survey, to demonstrate that the students have not had the opportunity to know certain techniques that allow him to overcome stage fright. From this research context comes the study called: stage fright and psychological overcoming in university students.

Keyword: Scenic fear; cognitive process; education and improvement.

INTRODUCCIÓN

La comunicación es connatural al ser humano, nace con él y ha sido su aliada perfecta que ha permitido a lo largo de la evolución, transformar a la sociedad desde la época primitiva hasta la actualidad (Chillón, 2014). Desde sus inicios el ser humano ha ideado diferentes formas de comunicación para poder desarrollar su vida personal y entorno social. Posiblemente no ha sido fácil, pero la persistencia por leer el mundo y entenderlo, ha permitido la capacidad de lograr su afán (Miranda, 2011).

Gray (1971) dice "Consideramos al miedo como un hipotético estado del cerebro o sistema neuroendocrino, que surge en determinadas condiciones y se manifiesta por ciertas formas de comportamiento" (p. 21). Es natural que el ser humano sienta miedo cuando experimenta situaciones nuevas, pero también es importante entender que el temor se siente cuando no se está preparado para enfrentar algo, o no tiene la suficiente capacidad para hacerlo. Es decir; "El miedo solo es un problema cuando le tienes miedo a tus miedos" (Camacho, 2018). Es importante entender que para enriquecer el acervo del conocimiento, el ser humano debe leer. Es a través de este instrumento literario, que la persona desarrolla la capacidad de escribir y hablar frente al público (Torres, 2003).

De acuerdo al último censo de lectura realizado en el año 2013 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), el 27% de los ecuatorianos no tienen hábito de leer, de los cuales el 56,8% no le interesa la lectura, mientras que el 31,7% no lo hace por falta de tiempo. Las ciudades que mayor nivel de lectura registradas son Guayaquil y Ambato, ubicando a la ciudad de Cuenca en tercer lugar (Instituto Nacional de Estadística y Censo, 2012).

Otros de los estudios que indica el bajo nivel de lectura de los ecuatorianos es el del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) de la UNESCO, realizado el 2012, el cual señala que la cifra de lectura en Ecuador es de 0,5 libros al año por persona, que equivale a medio libro por año, la cual ubica al Ecuador en un nivel lector muy bajo en relación a otros países que conforman esta región (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, 2012).

Freire (1991), en su artículo la importancia del acto de leer, indica que una lectura no debe ser superficial y mecánica. Lo importante de dominar un tema es

entender el contexto, la idea de que se habla, sobre todo convertir esa lectura partiendo de la realidad del mundo. "Cuando me toca cantar delante del público al principio me da miedo, las piernas comienzan a temblar, trato de desarrollar alguna actividad que mantenga entretenido mi cerebro, respiro controladamente. En el momento que me toca cantar veo hacia el fondo y poco a poco va desapareciendo ese miedo", cuenta Mauricio Ruiz director de música del departamento de cultura de la Universidad Estatal de Milagro.

Según Hamilton (1990), profesora en comunicación del Tarrant County College, establece en su libro "*La comunicación de los resultados*", que el 95% de la población sufre de ansiedad en mayor o menor grado cuando tiene que hablar o dirigirse a un grupo de personas. Además, manifiestan las siguientes interrogantes: ¿Cómo nos va a gustar algo que desconocemos? y ¿Cómo vamos a tener seguridad al exponer algo que ni nos gusta ni dominamos?

Debido a estas preguntas que surgen de las personas, Hamilton (1990) plantea 8 pasos a seguir para poder contrarrestar este problema al momento de exponer en público, los cuales son: entender e investigar acerca del tema, practicar lo suficiente, desarrollar nuestra respiración diafragmática, utilizar preguntas retóricas para mantener la atención del público, utilizar la tecnología a favor. Según los estudios de los autores antes expuestos, se podría tener una idea de que la mayoría de personas van a sentir miedo en el momento de exponer un tema en público, pero que uno de los pasos más importantes es aprender a controlar ese temor. El cerebro tiene la capacidad de análisis del contexto y la investigación, evitando caer siempre en el error de usar la memorización de lo que se pretende exponer o socializar, acentuando cada vez más la idea central de lo que se quiere transmitir a los demás.

La psicología aconseja no dejar de actuar tras sufrir «miedo escénico»

Uno de los mayores miedos que tiene todo ser humano, es el miedo de estar frente a sus semejantes, pero, hay que entender que la persona es un ser eminentemente social, por lo cual la mirada que recibe de los demás se convierte en una evaluación de los que se dice o se hace influyendo en su desarrollo académico dentro de la universidad y luego en su carrera profesional; entonces, se podría definir al miedo escénico como la respuesta psicofísica del organismo que surge

como consecuencia de pensamientos anticipatorios negativos sobre la capacidad de una persona para resolver este tipo de evaluación (Antxoka, Mendiguren, & Iturregui, 2015).

Además, Antxoka, Mendiguren, y Iturregui (2015), manifiestan que: "La gran mayoría de trabajos sobre oratoria, psicología clínica, psicología de la comunicación e inteligencia comunicacional consultados son coincidentes en subrayar la idea de que la capacidad de expresarnos en público es fundamental en nuestro desarrollo vital" (p. 4). En el caso de los estudiantes de comunicación esta afirmación es aún más evidente, debido a que, en el paradigma actual de la comunicación audiovisual prima mucho la seducción basada en las imágenes y las emociones antes que la persuasión basada en la razón y el discurso.

Para Ballesteros & Palou (2005), consideran que un problema del profesorado de los diversos estamentos educativos es lo relacionado a la didáctica de las destrezas orales, puesto que, no han desarrollado ni saben aplicar técnicas orales ni cómo enfocarlas a sus clases, así como la manera de organizar las actividades sin que el aula se desorganice, cómo evaluarlas, por lo que, dentro de su práctica se limitan a lecturas en voz alta y a exposiciones ocasionales de algún tema académico.

De todo esto se puede indicar de forma clara a manera de conclusión, que el miedo se desarrolla cuando la persona piensa muchos en las debilidades o en el fracaso del acto de hablar en público. De la misma manera, puede ser generado por malas experiencias del pasado que pueden ser propias o de reacciones ocurridas del público, lo que provoca en el ser humano una especie de bloqueo cognitivo y emocional (Rodríguez, 2017).

Errores cognitivos más frecuentes

De acuerdo a López (2005), profesor de psicología de la Universidad de Barcelona, el cual señala en su aporte académico que existen ciertos errores cognitivos que se dan al momento de enfrentarse a un auditorio a exponer algún tema; entre los errores más frecuentes podemos encontrar: subestimar nuestras propias capacidades, sobredimensionar la probabilidad de cometer errores, pensar que los demás se darán cuenta de todos nuestros síntomas de ansiedad, sobrestimación de la probabilidad e intensidad de la crítica y el rechazo, etc., por todo ello, por centrar

los pensamientos en las debilidades, más que en las fortalezas, se generan errores cognitivos en el ser humano que posteriormente provocan el temor. El miedo es una reacción natural, instintiva al peligro y es necesario sentirlo para sobrevivir como especie, pero, ¿qué sucede con ese miedo paralizante que estorba en tu calidad de vida? (Alvez, 2018); es la pregunta que se realizan muchas personas al momento de vivir estas experiencias.

Qué podemos hacer y cómo interpretarlo

Lo más correcto es tener la sensación de control, y pensar positivo, para ello puede ser interesante disminuir nuestra vulnerabilidad y aumentar nuestra resistencia, situación que llevamos a cabo a través del manejo de nuestros pensamientos (actitudes, distorsiones, exageraciones, creencias...), así también el análisis de la situación externa a nosotros y la posibilidad de ejercer control para modificarla o poder realizar los ajustes internos para aceptarla y manejarnos en ello.

Según Gray (1971), se puede clasificar los estímulos causantes del miedo en las siguientes categorías: "intensos, novedosos, característicos de peligros especiales de significado evolutivo y estímulos procedentes de interacciones sociales entre congéneres" (p. 21). Todos estos están dentro de los cambios fisiológicos producidos por una situación de miedo. Los sistemas fisiológicos implicados, a nivel interactivo, por excelencia, son: el sistema nervioso autónomo y el sistema endocrino (D'Addario, 2018).

Desarrollo y abuso del miedo en los seres humanos

Ramírez (2005), afirma con relación al miedo, la timidez, las fobias sociales, la vergüenza, el ridículo, la ansiedad social, en general tienen su probable causa en la experiencia de las interrelaciones sociales, las cuales van acumulando éxitos, control y refuerzos positivos. Para poder indicar que existe un miedo escénico se debe hacer una valoración diagnóstica se requiere la observación de la presencia de síntomas ansiosos y de depresión de baja intensidad, además, tiene que existir alguna sintomatología vegetativa como temblores, palpitaciones, boca seca y sensación de malestar gástrico (García, 2001)

Rodero (2003), afirma que, para aprender a hablar bien en público es indispensable partir del convencimiento de que la comunicación oral es la inevitable carta de presentación de nuestras relaciones sociales: por lo que decimos se nos juzga y con ellas persuadimos. Bregantin, (2008) en cambio manifiesta que los estados emotivos afloran tanto en la postura del cuerpo como en los gestos o en la modulación de la voz y las inflexiones del discurso. Así, al referirnos a nuestro estilo comunicativo el cual está mediatizado por la forma en que percibimos el entorno y nos percibimos a nosotros mismos, ya que, las emociones que reflejamos en nuestra comunicación surgen de estas percepciones (Bustos, 2003).

Para Bados, (2005) el miedo escénico encierra toda una serie de síntomas que se pueden dar tanto a nivel fisiológico (rictus facial, tics y temblores, rubor facial, sequedad en la boca, náuseas) como cognitivo (bloqueo mental, exageración perceptiva de los fallos, miedo al ridículo). Así también indica Bados (1992), que a través de la exposición se deben lograr tres objetivos:

- a). Aprender a romper la asociación entre las situaciones temidas y las reacciones de ansiedad y a responder de modo diferente ante dichas situaciones.
- b). Aprender que las consecuencias negativas anticipadas no ocurren y que, por tanto, no hay base para el miedo.
- c). Aprender que la ansiedad puede ser controlada con las técnicas de afrontamiento enseñadas.

El miedo escénico es una reacción de ansiedad que se da ante una situación social muy específica. Se da cuando una persona debe realizar algún tipo de actividad ante el público, ya sea hablar, cantar, actuar.

Síntomas del miedo escénico

El miedo escénico puede expresarse mediante muchos y variados síntomas, e incluso llegar a desencadenar ataques de ansiedad. Las manifestaciones más habituales son:

A nivel físico: sensación de ahogo o dificultad para respirar, temblores, taquicardia, sudoración, mareos, náuseas, diarreas, frecuentes ganas de orinar, enrojecimiento facial, fuerte dolor de cabeza, tensión muscular, boca seca, etc.

A nivel psicológico: dispersión, confusión, dificultad

para atender, concentrarse y recordar la aparición de pensamientos negativos e invalidantes sobre la propia persona o su actuación; miedo al fracaso, a la crítica negativa, a hacer el ridículo o a quedarse en blanco, entre otros pensamientos anticipatorios catastróficos sobre lo que va a ocurrir.

A nivel conductual: torpeza, volumen de voz bajo, hablar excesivamente rápido, tartamudear, trabarse, quedarse en silencio, intenso deseo de evitar la situación o huir de ella.

¿Cómo combatir el miedo escénico?

Si la persona ha logrado identificar que posee este problema y necesita superarlo, puede tener en cuenta las siguientes recomendaciones: Debe entender que algún momento de la vida todo ser humano pasa por este inconveniente, el cual poco a poco logra ser superado, por ello, debe ver al miedo como un aliado, en lugar de como una amenaza. Los síntomas de ansiedad deben entenderse como una valiosa información que envía el cuerpo y que hay que aprender a gestionar adecuadamente.

El planteamiento del afrontamiento puede ser la única opción para superarlo; el tratar de evitarlo o huir de esta realidad solo le puede generar un alivio momentáneo, sin embargo, en un futuro podría aumentar la sensación de incapacidad comunicativa causada por el miedo, al evitar luchar contra los propios síntomas de ansiedad, no tratar de eliminarlos y solamente identificarlos para aceptarlos como una realidad, lo único que producirá en esta debilidad, es que a la larga se vuelva una amenaza y que genere en sí mismo, un pánico escénico.

Por ello es importante como muchas personas lo han realizado, es intentar bajar su intensidad, mediante técnicas de relajación, respiración abdominal, visualizaciones, entre otras. Hay que tener en cuenta que para que estas técnicas específicas sean efectivas, deben ser ampliamente entrenadas y haber comprobado su efecto en otras situaciones diarias. El recordar éxitos anteriores, conectar con escenarios vividos previamente en los que la persona se ha sentido capaz y se ha desenvuelto satisfactoriamente aumenta la comprensión y la flexibilidad hacia uno mismo. Aceptar los propios errores, incluso atreverse a ponerlos en evidencia o a reírse de ellos y admitirlos ante el público, en lugar de tratar de avergonzarse o tratar de disimularlos.

El disfrutar de la propia actuación y poner el foco de atención en uno mismo, de manera plena al contenido de lo que uno está defendiendo, más que en la audiencia. Practicar y proporcionarse experiencias, ya que la falta de costumbre, el desconocimiento o falta de competencia sobre el contenido de la ponencia; son factores que aumentan la inseguridad y el miedo escénico.

Para ello es importante tener en cuenta que el miedo escénico no es algo que pueda desaparecer de forma mágica de la noche a la mañana, por eso es fundamental que la persona trate en sí mismo alcanzar la superación personal como un proceso, como una dificultad que se puede trabajar e ir afrontando progresivamente. Si el ser humano no consigue por los propios medios superar un miedo escénico, este le producirá un sufrimiento y sentimientos de incapacidad, y si además es una situación a la que deberá continuar enfrentándose a lo largo de su vida, puede ser de utilidad y aconsejable recurrir a la ayuda profesional de un psicólogo (Mató, 2018).

Tratamiento psicológico.

Para vencer al miedo escénico, Yagosesky (2001), señala que “el método más efectivo es la llamada terapia cognitivo – conductual”, que combina un trabajo de cambio de creencias con aprendizaje de conductas efectivas. Esta forma de terapia es resultado de los aportes de investigadores y terapeutas como: Skinner, Lazarus, Ellis, Beck, Young y otros, que probaron experimentalmente como aprendemos a perturbarnos y cómo podemos modificar ese aprendizaje. Algunos de los métodos combinados para superar el miedo escénico, son: afirmaciones verbales, visualizaciones guiadas, reestructuración cognitiva, ensayo de conductas, desensibilización sistemática, relajación muscular, exposición forzada, refuerzos positivos y re encuadre.

Para este tipo de patologías es la psicoterapia cognitivo-conductual, que trata de que el paciente consiga en primera instancia reducir su nivel de activación fisiológica. Esto mediante técnicas de respiración diafragmática y técnicas de relajación muscular progresiva, entrenamiento autógeno, etc (Monterde & Casado, 2015).

Después, puede ser necesario cambiar algunas creencias o pensamientos que están manteniendo

el problema, esto puede hacerse utilizando técnicas de reestructuración cognitiva, las mimas que buscan la reconexión de los procesos intelectuales y de las funciones psíquicas superiores.

Como hemos visto, el trastorno mixto ansioso-depresivo carece de entidad propia en algunos sistemas diagnósticos, pero se encuentra con frecuencia en las consultas de atención primaria y su prevalencia es alta (Cano & Miguel, 1999).

La mayor parte de los cantantes, bailarines, actores, músicos, intérpretes, profesionales que tienen que dar una conferencia, al momento que deben expresarse ante una audiencia, sufren algún grado de preocupación, inquietud y molestia, manifiesta la doctora en medicina (Cester, 2013).

La persona que sufre al máximo este problema, deja de creer en sí misma y en sus capacidades, lo importante es buscar mecanismos eficaces para eliminar el miedo. Algunos suelen emplear vías de escape que acentúan aún más su ansiedad, como llevar encima un amuleto, evitar el contacto visual con el público o imaginar que no hay nadie en el auditorio.

De acuerdo algunos expertos en la materia de dominio Proxémica, el grado de ansiedad es beneficioso porque permite agudizar el talento, mejorar nuestro rendimiento y habilidades cognitivas y sensoriales, pero solo hasta un cierto punto, pues si el nivel de ansiedad es demasiado elevado, pasamos de la motivación al miedo patológico, entonces el rendimiento disminuye y empezamos a dudar de nosotros mismo.

Sostiene que no hay que eliminar el “miedo paralizante o angustia irracional”, sino intentar que sea favorable para nosotros. Para mejorar el miedo es muy importante realizar algún tipo de terapia corporal, exponer repetidas veces el tema que nos causa ansiedad, conocer, dominar y amar lo que exponemos, y grabarnos en vídeo previamente a la exposición para ver los errores y corregir.

El ser humano debe desarrollar un hábito permanente de hablar en reuniones de trabajo o familiar, esto ayudará a mantener ese miedo escénico en un nivel moderado y evitar el descontrol. Un cierto grado de ansiedad es beneficioso porque permite agudizar el talento, mejorar nuestro rendimiento, habilidades cognitivas y sensoriales (Cester, 2013).

DESARROLLO

Material y métodos

De acuerdo al trabajo de investigación que nos motiva, se aplica una metodología mixta en la que se pueda obtener información cuali-cuantitativa, donde se hizo uso de diferentes métodos conforme el tipo de intervención ya sea documental o de campo.

Es así que la metodología cuantitativa emerge dentro de una concepción lineal, esto quiere decir que exige claridad entre los elementos que agrupan el problema, que deben quedar bien definidos. Es decir, exige claridad entre los elementos que conforman el problema, que deben quedar bien definidos. En esta metodología, también hace imprescindible conocer con exactitud dónde se inicia el problema, así como el tipo de incidencias que existen entre sus elementos.

Los métodos aplicados son de tipo analítico y descriptivo: por cuanto descompone el todo en segmentos, de forma que es posible observar las causas, la naturaleza y los efectos de un hecho particular (García & Ortiz, 2010). Es descriptivo, debido a que se seleccionaron determinados aspectos a indagar de una población en particular, dicha información describe lo que se investiga (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003)

PARTICIPANTES

La población participante dentro del estudio para identificar el miedo escénico al momento de hablar en público, se dividió de la siguiente manera: 100 estudiantes universitarios de 5to a 8vo semestre a quienes se le aplicó el cuestionario que nos permitan sustraer datos sobre el miedo escénico. Además, para estudiar la parte cualitativa, se escogió 6 estudiantes (hombres y mujeres) de 8vo semestre, uno por cada Facultad que tiene la Universidad Estatal de Milagro. También se consideró oportuno involucrar a 3 profesionales con conocimiento en la materia, para que, desde la parte científica y profesional, expliquen por qué le sucede esto a los estudiantes, cuales son los factores que inciden en el miedo escénico de cada uno de ellos.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados dentro de la investigación, fue la entrevista y la encuesta a los estudiantes objeto de estudio. Se lo realizó en dos tiempos: antes del momento de su exposición, así como posterior. De

la misma manera se aplicó la observación, donde se generó una ficha correspondiente que permitan valorar lo que ellos nos indicaban a través de la entrevista realizada y su comportamiento desarrollado al momento de estar frente al público.

La entrevista se desarrollará a través de una guía de temas a tratar, para posteriormente profundizar en la comprensión de la temática cruzando y comparando los resultados obtenidos. De esta manera la muestra ha sido seleccionada bajo el criterio probabilístico e intencional, ya que no se pretende lograr un direccionamiento general si no que se desea contar con elementos específicos de la variable de estudio. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

De igual manera se realizará entrevista a expertos en la materia, para conocer el porqué de cada uno de estos síntomas registrados en los participantes objeto de estudio, así como identificar cómo hacer para perder o dominar el miedo al momento de estar frente al público. Test Miedo escénico: Con el propósito de medir cuantitativamente el miedo escénico, se realizó un test para conocer una lista de posibles pensamientos que pueden tener antes, durante, después de la exposición. Esto con una escala de puntuación del 1 al 5 la frecuencia con la que tienen estos pensamientos: Nunca: 1, Pocas veces: 2, Bastantes veces: 3, Casi siempre: 4 y Siempre: 5. Los cuestionamientos de cada ítem estuvieron en relación a: ¿Sufre de miedo al momento de exponer?, ¿Domina correctamente el lenguaje oral, corporal y el lugar de exposición?, ¿Cada qué tiempo lee libros durante el año?, ¿Seguro que cuando llegue a una parte de emplear palabra técnica me equivocaré?, ¿Han notado que estoy nervioso/a, no he estado a la altura?, ¿Mientras estoy en el escenario, el público está pendiente de mis errores? y ¿Si no lo hago mejor es por culpa de la presión y de las circunstancias que me rodean?

RESULTADOS

Entre los resultados obtenidos en la investigación correspondiente, se pudo demostrar algunos testimonios de los participantes, así como la aplicación del miedo escénico:

Entrevista a estudiantes:

1. ¿Qué es lo que primero se te viene

a la mente cuando te dicen que debes exponer?

- *Me toca esforzarme mucho para hacerlo bien.*
- *Que prefiero hacer cualquier cosa, pero menos exponer.*
- *No quiero estar delante de mis compañeros.*
- *Que me va conlleva a estudiar mucho y aprenderme las cosas.*
- *Debo memorizarme todo lo que debo estudiar para hacer lo mejor.*
- *No quiero hacerlo, pero debo porque si no pierdo la nota.*

2. ¿Cómo es tu proceso de estudio para estar lista en la exposición?

- *Leo varias veces hasta que vea que mi cerebro ya grabó lo que debo decir el día de la exposición.*
- *Leo y escribo algunas veces para que esto me permita acordarme todo lo que me tocará hablar.*
- *Comienzo a leer en voz alta en mi cuarto y repetir varias veces para grabarme la parte que me toca exponer.*
- *Leo algunas veces el texto, luego subrayo las ideas principales, hago un resumen de eso y me lo aprendo.*
- *Hacer un resumen de todo lo que me envían a estudiar y leerlo en voz alta para memorizarlo*
- *Leer primero para identificar, luego entenderlo y tratar de memorizarlo.*

3. ¿Minutos antes de exponer que piensas?

- *Cómo será el comportamiento de mis compañeros cuando estoy delante.*
- *Que mi docente me preguntará algo dificultoso de responder.*
- *Que se me burlen por decir mal una palabra.*
- *Tengo miedo a olvidarme de las cosas que debo hablar.*

- *Miedo olvidarme lo que tengo que exponer,*
- *Que la docente me mande a sentar porque no le guste mi manera de exponer.*

4. ¿Por qué el miedo al momento de exponer?

- *Porque temo a que las cosas me salgan mal.*
- *Pienso en el que dirá mi maestra y mis compañeros.*
- *Por la burla de mis compañeros que por todo se ríen.*
- *Por olvidarme algo de lo que voy a decir.*
- *Por lo mal que puedo quedar sino hago bien la exposición.*
- *Por no quedar en vergüenza ante mis compañeros.*

5. ¿Luego de la exposición cómo te sientes?

- *Me siento relajada, tranquila porque Salí de ese momento.*
- *Dependiendo como salga la exposición. Si salí bien; contento, si salí mal; triste. Pero sobre todo tranquila.*
- *Aliviada de todo por cuanto no es lo mismo hacer un deber que exponer.*
- *Relajado, una cosa es exponer, otra haber terminado.*
- *Gustoso de haber terminado por fin ese martirio.*
- *Tranquilo ya que logré exponer, bien o mal, pero lo hice.*

Entrevista a Profesionales:

Comúnmente entre los registros que se detectan del miedo de hablar en público, son porque las personas quedaron con trastornos en algún momento de su infancia, cuando sus compañeros se le burlaron o la maestra hizo un llamado de atención delante de todos, entonces aquel momento queda registrado en la mente de la persona. Pero lo ideal es que uno aprenda a

enfrente ese miedo o de lo contrario vivirá con ese permanente.

Para la Doctora en Pedagogía, docente de la Universidad Estatal de Milagro, en el momento que a toda persona le dicen evaluación, sea cualquier mecanismo que el docente quiera utilizar a través de un examen o exposición, le genera miedo al ser humano, y eso es natural. Lo que no está bien es que el miedo invada el comportamiento de la persona en el momento que está desarrollando una idea.

Esto muchas veces ocurre cuando alguien se aprende algo de memoria y no analiza el contexto de la lectura. Entonces como está con miedo, se desesperan por terminar rápido la exposición, generando demasiada adrenalina y falta de control, que termina bloqueando a la persona, que lleva a realizar movimientos desesperados, vocalización incorrecta, muletillas, entre otros síntomas que el miedo causa cuando es de mayor proporción.

Esto se debe en gran medida, a que en la escuela enseñan a leer superficialmente, pero no a entender el contexto de lo que el autor quiere decir. Por lo cual corresponde hoy en la actualidad a los docentes de todos los niveles educativos, principalmente primarios, generar espacios que desarrollen hábitos de lectura y escritura a través de dinámicas grupales y círculos de estudios.

Si una persona tiene miedo de comunicar sus ideas en público, esto comprime en él la capacidad de poder relacionarse y comunicarse con los demás. ¿Imaginemos una sociedad con seres humanos cohibidos? Esto generaría que no vivamos relacionados sino cada uno por su lado, y no alcanzar profundizar los cambios dentro de una Sociedad, asegura el Sociólogo.

Encuesta a estudiantes universitarios:

De las encuestas realizadas a los a estudiantes de diferentes carreras de la Universidad Estatal de Milagro, para conocer la incidencia del miedo escénico al momento de exponer, se consideró oportuno elegir 3 preguntas cuantitativas como referencias del total realizadas, las cuales se describen a continuación:

¿Sufre de miedo al momento de exponer?

| ITEMS | CANTIDAD | PORCENTAJE |
|-----------------|----------|------------|
| Siempre | 48 | 58% |
| Casi siempre | 30 | 30% |
| Bastantes veces | 12 | 12% |
| Pocas veces | 10 | 0% |
| Nunca | 0 | 0% |
| TOTAL | 100 | 100% |

El 48% de los estudiantes universitarios indican tener siempre miedo, mientras que el 30% casi siempre, 12% bastantes veces y 10% pocas veces indican no tenerlo. Lo resultados demuestran que no sólo este inconveniente tiene los que estudian carreras técnicas dentro del aula universitaria, sino también en las carreras de ciencias sociales donde la lectura y la escritura es más constante, pero de igual manera sufren del miedo escénico al momento de hablar en público.

¿Domina correctamente el lenguaje oral, corporal y el lugar de exposición?

| ITEMS | CANTIDAD | PORCENTAJE |
|-----------------|----------|------------|
| Siempre | 35 | 35% |
| Casi siempre | 15 | 15% |
| Bastantes veces | 20 | 20% |
| Pocas veces | 20 | 20% |
| Nunca | 10 | 10% |
| TOTAL | 100 | 100% |

Así también, los porcentajes de los estudiantes universitarios que indican tener problemas en el lenguaje oral, corporal y dominio escénico son los siguientes: el 35% indica tener siempre, 15% casi siempre, 20% bastantes veces, 20 pocas veces. Mientras que el 10%, manifiesta no tener inconveniente en estos elementos al momento de realizar su exposición.

¿Seguro que cuando llegue a una parte de emplear palabra técnica me equivocaré?

De igual manera, se puede constatar que una de las causas que les genera miedo a los estudiantes universitarios, es la pronunciación de un lenguaje tecnicista que el texto evidencia. Como no tiene un servo del conocimiento, no sustituyen esa palabra técnica o de compleja pronunciación, lo que altera su estado rítmico, así lo demuestra los porcentajes:

| ITEMS | CANTIDAD | PORCENTAJE |
|-----------------|----------|------------|
| Siempre | 50 | 35% |
| Casi siempre | 22 | 15% |
| Bastantes veces | 18 | 20% |
| Pocas veces | 10 | 20% |
| Nunca | 0 | 0% |
| TOTAL | 100 | 100% |

El 50% de los estudiantes universitarios, manifestaron tener siempre miedo al equivocarse al momento que les toca decir palabras técnicas durante la exposición. Mientras que el 22% casi siempre, 18% bastantes veces y 10% pocas veces suele tener miedo al momento de emplear palabras técnicas.

DISCUSIÓN

Se identifica dentro del trabajo de investigación, que la mayoría de entrevistados y encuestados, evidencia problemas de miedo escénico al momento de exponer su trabajo u investigación delante de sus compañeros. Es entonces este un factor bastante influenciado en el desarrollo psico-cognitivo de los estudiantes. A lo que manifiesta (Ramírez, 1995), la probabilidad de cometer errores o el miedo de hacerlo, por cuanto se comprime la capacidad de poder desarrollar la parte del dominio y el éxito profesional.

De acuerdo a Gray (1971), se considera al miedo como un hipotético estado del cerebro o sistema neuroendocrino, que surge en determinadas condiciones y se manifiesta por ciertas formas de comportamiento que se registra en el ser humano. A lo que (Camacho, 2018) indica que el miedo solo es un problema cuando le tienes miedo a tus miedos.

Para ello (Torres, 2003) aconseja que el ser humano deben aprender a leer, este elemento fundamental en el ser humano, permite enriquecer nuevas palabras, así como desarrollar la capacidad de hablar frente al público.

De acuerdo al último censo de lectura realizada en el año 2013 por el (Instituto Nacional de Estadística y Censo, 2012), el 27% de los ecuatorianos no tienen hábito de leer, de los cuales el 56,8% no le interesa la lectura, mientras que el 31,7% no lo hace por falta de tiempo. A esto se suma la investigación del (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, 2012), que indica que la cifra de lectura en Ecuador es de 0,5 libros al año por persona, que equivale a medio libro por año, la cual ubica muy bajo al Ecuador en el nivel de lectura del resto de países que conforman esta región.

Según (Hamilton, 1990), profesora en comunicación del Tarrant County College, establece que el 95% de la población sufre de ansiedad en mayor o menor grado cuando tiene que hablar o dirigirse a un grupo de personas. Además, indica que las personas manifiestan: ¿Cómo nos va a gustar algo que desconocemos? y ¿Cómo vamos a tener seguridad al exponer algo que ni nos gusta ni dominamos?

Todo esto a causa del problema de la lectura, pero la lectura comprensiva, a lo que (Freire, 1991), indica que una lectura no debe ser superficial y mecánica. Lo importante de dominar un tema es entender el contexto, la idea de que se habla, sobre todo convertir esa lectura partiendo de la realidad del mundo.

(Antxoka, Mendiguren, & Iturregui, 2015), complementan que la gran mayoría de trabajos sobre oratoria, psicología clínica, psicología de la comunicación e inteligencia comunicacional, coinciden en subrayar la idea de que la capacidad de expresarnos en público es fundamental en nuestro desarrollo vital.

Así tenemos dentro del análisis cualitativo los 6 entrevistados manifestaron que es lo que se le viene a la mente cuando le dicen que deben exponer: 1. *Me toca esforzarme mucho para hacerlo bien.* 2. *Que prefiero hacer cualquier cosa, pero menos exponer.* 3. *No quiero estar delante de mis compañeros.* 4. *Que me va conllevar a estudiar mucho y aprenderme las cosas.* 5. *Debo memorizarme todo lo que debo estudiar para hacer lo mejor.* 6. *No quiero hacerlo,*

pero debo porque si no pierdo la nota.

Mientras que en la parte cuantitativa los resultados son los siguientes cuando se le preguntó si sufre de miedo al momento de exponer: el 48% de los estudiantes universitarios indican tener siempre miedo, mientras que el 30% casi siempre, 12% bastantes veces y 10% pocas veces.

De acuerdo a (Mató, 2018), los síntomas que las personas sienten al momento del miedo escénico a nivel físico son: sensación de ahogo o dificultad para respirar, temblores, taquicardia, sudoración, mareos, náuseas, diarreas, frecuentes ganas de orinar, enrojecimiento facial, fuerte dolor de cabeza, tensión muscular, boca seca, etc. Nivel psicológico: dispersión, confusión, dificultad para atender, concentrarse y recordar. Aparición de pensamientos negativos e invalidantes sobre la propia persona o su actuación. Miedo al fracaso, a la crítica negativa, a hacer el ridículo o a quedarse en blanco, entre otros.

Para ello, la única forma de combatir el miedo es: afrontándolo como la única opción para superarlo. Recordar éxitos anteriores, conectar con escenarios vividos previamente en los que la persona se ha sentido capaz y se ha desenvuelto satisfactoriamente. Aumentar la comprensión y la flexibilidad hacia uno mismo. Aceptar los propios errores, incluso atreverse a ponerlos en evidencia o a reírse de ellos y admitirlos ante el público, en lugar de tratar de avergonzarse o tratar de disimularlos. Disfrutar de la propia actuación. Poner el foco de atención en uno mismo, con una atención plena al contenido de lo que uno está defendiendo, más que en la audiencia. Practicar y proporcionarse experiencias, ya que la falta de costumbre, el desconocimiento o falta de competencia sobre el contenido de la ponencia, son factores que aumentan la inseguridad y el miedo escénico.

De todas formas, es importante tener en cuenta que el miedo escénico no es algo que pueda desaparecer de forma mágica de la noche a la mañana, sino que esto se lo va logrando con la puesta en práctica a diario y la capacidad de afrontarlo.

CONCLUSIONES

- Es natural que al ser humano le genere miedo cuando el docente indica que hay que exponer un tema determinado, lo que no está bien, es que la persona se centre en el miedo y se deje

llevar por ella. Lo importante antes de exponer, es entender lo que se va a decir desarrollando la idea delante del público.

- Resulta útil una fase de psico-educación. En esta fase se le explica al paciente qué es lo que le ocurre y por qué. Se trata de dar unas nociones básicas acerca de las características de la ansiedad y la depresión para que el paciente normalice su experiencia.
- Puede ser necesario cambiar algunas creencias o pensamientos que pueden estar manteniendo el problema. Esto puede hacer utilizando la técnica de reestructuración cognitiva.
- Importante realizar la terapia de aceptación y compromiso, es una terapia centrada en los valores de la persona y podemos utilizar ejercicios propios de dicha terapia para ayudar a la persona a ver como su problema de ansiedad le ha alejado de todas esas metas por las que tanto ha trabajado y estudiado y por lo tanto a retomar y fijar sus propios valores.
- También se debería considerar realizar las terapias mindfulness, basadas en técnicas ancestrales orientales como la meditación para la superación del miedo escénico.
- Para finalizar, podemos añadir la necesidad de una posición ecléctica en la psicología y el alejamiento de posiciones radicales, que históricamente tanto daño han hecho a esta disciplina y que no favorecen la evolución de la Psicología como disciplina científica, para poder superar y hacer uso de la Psicología para poder superar el miedo escénico.

REFERENCIAS

- Agire, A., Mendiguren, T., & Iturregui, L. (2015). La superación del miedo escénico en el aula de locución informativa. *Universidad del Zulia*, 18.
- Alvez, M. (22 de diciembre de 2018). *Centro Psicología Positiva Uruguay*. Obtenido de <http://www.psicologiapositiva.com.uy/psicologia-positiva-uruguay-conocenos/>
- Antxoka, M., Mendiguren, T., & Iturregui, L. (2015). La superación del miedo escénico en el aula de locución informativa. VILLA.
- Bados, Arturo. 2005. Miedo a hablar en público. Dipòsit Digital de la UB. www.diposit.ub.edu/

- dspace/bitstream/2445/353/1/120.pdf. Visitado el 02/02/2015.
- Bados, Arturo. 1992. Análisis de componentes de un tratamiento cognitivo-somático-conductual del miedo a hablar en público. Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Barcelona (España).
- Bustos, Ines. 2003. La voz. La técnica y la expresión. Paidotribo. Barcelona (España).
- Bregantin, Daniela. 2008. Hablar en público. La voz, el lenguaje corporal, el control de las emociones, la organización de los contenidos. Editorial De Vecchi. Barcelona (España).
- Breton, Sue (1995) Evite preocuparse, edic. Robin Book, Barcelona (pp 25-38)
- Ballesteros, C., & Palou, J. (2005). *Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral*. Barcelona: Graó.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales (Segunda ed.)*. (L. Gaona, Ed.) México D.F., México: Pearson Educación. Obtenido de <https://books.google.com.ec/b>
- Camacho, R. (10 de agosto de 2018). *Psicología y mente*. Obtenido de <https://psicologiymente.com/psicologia/para-que-sirve-miedo>
- Cano, A., & Miguel, J. (1999). Evaluación de la ansiedad desde un enfoque interactivo y multidimensional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Psicológicas*.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (4 de junio de 2012). UNESCO. Obtenido de UNESCO: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/cerlalc_regional_center_for_the_promotion_of_books_in_lati/
- Cester, A. (2013). *El miedo escénico: orígenes, causas y recursos para afrontarlo con éxito*. Madrid: Manon Troppo.
- Chillón, J. (2014). Necesidad y virtud. *Dilemata*.
- D'Addario, M. (2018). *Coaching Antiestrés (vencer los miedos mediante técnicas)*. Copyrighted material.
- Freire, P. (1991). *La importancia del acto de leer*. México: Siglo XXI Editores.
- Gray, J. (1971). *La Psicología del Miedo*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Hamilton, C. (1990). *"Communicating for Results"*. Belmon-California: Wadsworth Publishing Company.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: The McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo. (28 de noviembre de 2012). *Ecuador en cifras*. Obtenido de Ecuador en cifras: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/3-de-cada-10-ecuatorianos-no-destinan-tiempo-a-la-lectura/>
- López, A. B. (2005). *Miedo hablar en público*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mato, E. (2018). Psicólogo consultor de Advance Medical <https://www.salud.mapfre.es/cuerpo-y-mente/psicologia/terapia-de-pareja-cuando-es-necesaria/>
- Miranda, L. (2011). Lenguaje: Algo más que un mecanismo para la comunicación. *Revista electronica Eduacre*.
- Monterde, N., & Casado, M. (2015). Tratamiento cognitivo conductual de un caso de trastorno de pánico. *Revista de Casos Clínicos en Salud Mental*.
- Pérez, Z. (27 de enero de 2003). Pérdida de control y estrés. *Facultad de psicología Universidad de la Habana*.
- Ramírez Villafañez, Amado (1995) Un método científico para afrontar el miedo y la tristeza edic. Amarú. Salamanca.
- Rodero, Emma. 2003. Locución radiofónica. IORTV y Universidad Pontificia de Salamanca. Madrid (España).
- Rodríguez, E. (17 de octubre de 2017). *La mente es maravillosa*. Obtenido de <https://lamenteesmaravillosa.com/como-superar-el-miedo-escenico-a-hablar-en-publico/>
- Rojas. (2007). *Investigación social: teoría y praxis*. México D.F.: Plaza Valdez. . Obtenido de <http://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/investigacion-social-teoria-praxis-rojas-soriano.pdf>
- Torres, M. (2003). La lectura factores y actividades que enriquecen el proceso. *Educere*.
- Zaldívar Pérez, D. (2003) Pérdida de control y estrés. Facultad de psicología Universidad de La Habana. artic. Prensa divulgativa. Trabajadores 15, sec. salud. (27 de enero).

EL PSICÓLOGO COMO DOCENTE EN EL SIGLO XXI

Shirley Arias - Rivera¹

(Recibido en diciembre 2018, aceptado en enero 2019)

Doctorante Universidad de Sevilla, docente Universidad de Guayaquil

shiaririv@alum.us.es¹

Resumen: Este ensayo científico tiene como objetivo la profundización, análisis y síntesis de los cambios necesarios para el ejercicio de la docencia por parte del profesional psicólogo del siglo XXI. Este análisis utiliza fuentes bibliográficas actualizadas además de la experiencia docente. Comienza caracterizando los actuales escenarios de la educación superior y particularmente se destaca los nuevos retos para el psicólogo formador de nuevos profesionales. En base a esto se describen algunas propuestas emergentes de la sociedad del siglo XXI, resaltando aquellos que tendrían mayor incidencia en el campo educativo general y de la enseñanza de la psicología en particular. Lo biocéntrico como eje de construcción de conocimiento, que desarrolla, influye y dinamiza este proceso. Lo sistémico-ecológico como parte de la metodología en el aula, en donde los estudiantes se convierten en sistemas abiertos que producen, intercambian y generan nuevas realidades, un proceso meta cognitivo que creará nuevos niveles de aprendizaje, así como la conformación de competencias sociales. La integración de la información en escenarios innovadores. Los enfoques de enseñanza que llevarán al docente a plantearse una postura ejecutiva, terapéutica o liberadora. Finalmente, se concluye señalando algunos de los principales retos en la formación profesional del futuro psicólogo.

Palabras Clave: Docente; Psicólogo; Educación superior.

THE PSYCHOLOGIST AS A TEACHER IN THE 21ST CENTURY.

Abstract: This scientific essay aims to deepen, analyze and synthesize the changes necessary for the exercise of teaching by the professional psychologist of the 21st century. This analysis uses updated bibliographic sources in addition to the teaching experience. Begins to characterize the current scenarios of higher education and particularly highlights the new challenges for the psychologist training new professionals. Based on this, some emerging proposals of 21st century society are described, highlighting those that would have greater incidence in the general educational field and the teaching of psychology in particular. The biocentric as the building block of knowledge, which develops, influences and dynamizes this process. The systemic-ecological as part of the methodology in the classroom, where students become open systems that produce, exchange and generate new realities, a meta-cognitive process that will create new levels of learning, as well as the conformation of social competences. The integration of information in innovative scenarios. The teaching approaches that will lead the teacher to consider an executive, therapeutic or liberating position. Finally, it is concluded by pointing out some of the main challenges in the professional training of the future psychologist.

Keyword: Teacher; Psychologist; Higher education.

INTRODUCCIÓN

Todo trabajo en el campo de la ciencia está cimentado epistemológicamente; es decir, el desarrollo de modelos, metodología, procedimientos y actividades obedecen a una percepción del mundo. La actividad del docente no está exenta de esta expresión, dentro de su práctica, subyace una epistemología que dinamiza su accionar y que refleja la relación dialéctica entre el sujeto y el entorno.

La construcción y transmisión del conocimiento además está relacionada con las teorías implícitas del docente, las mismas que:

[...] se construyen culturalmente y son introyectadas a partir del contexto en el que se desenvuelven y de sus prácticas cotidianas; son utilizadas para recordar, interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje e influyen en sus percepciones y juicios, además de afectar su comportamiento dentro del aula. (Barrón Tirado, 2015, p. 38).

El punto álgido que llama a reflexión es, si el docente está consciente de ello, pues es precisamente, a la luz de ese posicionamiento epistémico e implícito examinará y comprenderá su actuación, la misma que se materializará en su actividad andragógica.

Desde otro análisis, la actividad docente está inmersa en un sistema cultural y un modo de producción, y puede replicar o modificar los intereses de ese sistema, por tanto, se trata ser conscientes de esta responsabilidad y de las repercusiones futuras desde la óptica prospectiva, porque todo el conocimiento construido en el aula, será punto de referencia para el profesional en formación, quien irá consolidando su perfil de salida y sentando bases para las futuras interacciones sociales-profesionales y humanas.

Para complejizar este panorama, es necesario considerar el marco temporal de ejercicio andragógico, pues los docentes que en este momento empiezan su actividad profesional y que se mantendrán en ella, “[...]se formaron durante el siglo XX, desarrollan su actividad en el siglo XXI y sobre sus hombros recae la responsabilidad de formar profesionales que den respuesta al mañana que ya es hoy” (Sancho, Correa, Giró Gràcia, & Fraga, 2014, p. 11), lo que los ubica en la necesidad de

cambio de paradigmas anteriores.

En los actuales escenarios de globalización, el contexto universitario sufre grandes transformaciones, pasando de ser instituciones aisladas a espacios integrados con estándares globales de calidad (European Higher Education Area, 2010) que implican mejoras estructurales de la universidad y cambios en el perfil del profesor universitario:

Los cambios estructurales tienen que ser introducidos dentro de la universidad y, a la larga, en las relaciones de ésta con los varios elementos de la comunidad que la rodea y con la sociedad en general. El agudo e inquietante argumento que esgrimen los estudiantes activistas, de que la reforma universitaria implica inherentemente una reforma de nuestra sociedad, no puede ser negado. Pero de todas las instituciones que actualmente han sido puestas en tela de juicio, es la universidad la que está llamada a encabezar este proceso: ninguna otra institución está mejor calificada o más legítimamente designada para ello (Juntsch, 1979).

Aunque en América Latina y el Caribe, se presenten dificultades a la hora de la integración regional para construir el *Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES)*, es un proceso que está en marcha y que no va a detenerse. Se plantea que no es la homologación el objetivo sino “*la dignidad de la diferencia*” que implica:

[...] que la esencia de la integración y la cooperación, no es la igualdad, sino la calidad de la diversidad. Lo anterior permitiría reconocer sistemáticamente la horizontalidad de la diferencia para enriquecernos recíprocamente con los conocimientos o saberes locales. [...] Por otro lado, la integración universitaria debe basarse en la confianza recíproca de aportar conocimiento pertinente y relevante universalmente, lo cual dependerá de la voluntad política de los gobiernos, quienes deberán respetar y

materializar los derechos civiles, culturales, económicos, políticos sociales y ambientales de todos sus habitantes, incluyendo las identidades étnicas y de género (Jensen, 2018 Conferencia Regional de Educación Superior).

Todos estos cambios, conllevan la necesidad de repensar en las funciones, escenarios de actuación y competencias del docente universitario (Mas Torelló, 2012) así como en las características básicas de un buen aprendizaje, pues:

no es posible desarrollar una educación superior que propende el desarrollo de competencias, que ubica la centralidad del estudiante en el aprendizaje, que incorpora la innovación como una estrategia para el logro de la excelencia, sin que esto influya de manera clara y directa en los docentes, en sus competencias y en su formación pedagógica (Mas Torelló, 2011, p. 2).

Dentro de las estrategias de formación del docente, la reflexión acerca de su accionar le permitirá la construcción de un nuevo conocimiento basado no sólo en el aprendizaje autónomo y colaborativo entre profesores sino además en la incorporación de sus teorías implícitas (Rodríguez Pech & Martínez Rodríguez, 2015) que consolidarán su identidad docente en base a dos vertientes: la predisposición personal y la construcción social (Sancho et al., 2014) en análisis crítico de su experiencia.

En el presente ensayo, se proponen diferentes tópicos de análisis en el reto de ser docente-psicólogo, que no sólo implica la puesta en práctica de competencias docentes sino la responsabilidad de co-construir con el discente los fundamentos de la ciencia psicológica además de coadyuvar en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Desarrollo

Lo Biocéntrico como eje de construcción de conocimiento

En el marco de los actuales planes de desarrollo y su influencia en los lineamientos para la Educación Superior, se propone un primer elemento sujeto de análisis, la adopción de lo *biocéntrico* como eje

fundamental de desarrollo humano, que, traducido a la docencia, implica que los contenidos micro curriculares, deben girar en relación a preservar sustentable y sosteniblemente la vida, en todas sus formas de expresión. Llevar a la ciencia a objetivos más altos que el mero desarrollo de sí misma, es decir; a dar respuesta a las diferentes problemáticas sociales, donde el entorno se reconoce también como sujeto de derecho.

Colocar como eje a la vida, alrededor del cual se articulen políticas, lineamientos, formación científica, modos de actuación profesional y prácticas cotidianas, requiere del análisis y la comprensión de la importancia de preservarla y repotenciarla como principio fundamental, en el que se consideran también los beneficios que recibimos de nuestra casa común. Desde esta concepción lo ético encuentra su fundamento y tiene lógica la preservación individual y familiar, lo inclusivo como premisa de integración y revitalización de derechos, en suma, la defensa de los sistemas vivos.

La perspectiva biocéntrica nos conduce también hacia un estilo de sentir, pensar y actuar inspirados en los sistemas en los que estamos inmersos y posibilita un reaprendizaje del entorno. Un entorno visto como un sistema recursivo que desarrolla, influye, dinamiza y no sólo es una parte más. Comprender el funcionamiento de la naturaleza en todas sus dimensiones, vincular los conocimientos y saberes favorables para el ambiente, dejando de verlo por el lente de la racionalidad mecánica que sólo pretendía obtener utilidades de él.

De esta manera, la producción científica se guiará por la lógica del desarrollo humano, como objetivo colectivo, en el que está inmersa la autorrealización de las personas, el enriquecimiento con las cosmovisiones diversas y la conservación de la biodiversidad como pilar fundamental de la vida.

Lo biocéntrico no sólo debe concentrarse en la construcción del conocimiento, o en la forma de relación con el mundo, debe ser realidad objetiva y palpable a través de las actividades andragógicas cotidianas. En esta línea, es posible racionalizar el manejo del uso del papel, dentro del desarrollo de las asignaturas, lo que implicaría la actualización de herramientas incluidas las tic, que no sólo son más amigables con el ambiente, sino que posibilitan el desarrollo de las capacidades cognitivas de los

estudiantes. Existen estudios que afirman que las TIC son recursos para ampliar estrategias cognitivas y mediar procesos cognitivos:

(...) algunos programas empleados con TIC, por ejemplo, el CmapTools para elaborar mapas conceptuales electrónicos, al permitir realizar una representación visoespacial dinámica y multimedia (el programa acepta imágenes y videos) en pantalla del conocimiento que se posee o se ha aprendido, facilitan una actividad de meta aprendizaje y reflexión significativa que puede posibilitar, sin duda, nuevos caminos de construcción epistémica. (Hernández Rojas & Díaz Barriga, 2013, p. 14)

Este cambio metodológico de la enseñanza-aprendizaje debe engranarse también con otros cambios. La estrategia educativa es importante, pero también la infraestructura debe ir acompañada de esa iniciativa, hacer cambios dentro de las aulas de clase, para la utilización de energía renovable, hacer edificios donde se aproveche la luz natural y las corrientes de aire, serían esfuerzos palpables de un sistema educativo que apunta hacia un verdadero cambio y consolidación de una cultura biocéntrica. Siguiendo en este análisis y observando la materialización exitosa de experiencias en otras universidades, como la Universidad de Nottingham (Inglaterra), quien es considerada por la UI GreenMetric World University Ranking (2014), como una universidad verde, porque su nuevo campus llamado "Jubilee" fue construido en 20 hectáreas de área industrial contaminada, revitalizando el entorno. (Zúñiga Vega, Benavides Benavides, & Arnáez Serrano, 2015); se puede concluir que es posible con el esfuerzo de todos y todas, ir sentando bases para una adopción de lo biocéntrico como eje de construcción de conocimiento científico y social para las presentes y futuras generaciones.

Lo Sistémico-Ecológico como parte de la metodología en el aula

El contenido teórico y la praxis de una ciencia, se interconectan formando un entramado complejo de múltiples aristas. Así, la enseñanza de la psicología,

se convierte en un espacio donde se pone de manifiesto digital o analógicamente, conflictos, intercambios semánticos y consensos impensados, que dan lugar a la génesis de nuevas concepciones cognitivas, afectivas y sociales, en los y las estudiantes. (Aranguren R, 2005).

Todo este caudal de información se manifiesta en el aula, fruto de un cúmulo de conocimientos, experiencias y sentimientos, con los que cada estudiante aporta. La psicología se convierte entonces en una ciencia que cuestiona la pseudo homeostasis permanente, hace una ruptura crítica fundamentada, en pro de la búsqueda de un nuevo, integrativo y mejorado conocimiento.

Los estudiantes en sus salones de clase, se convierten en sistemas abiertos que producen, intercambian y generan nuevas realidades, encuentran un nuevo orden, a partir de darles el espacio de la reflexión continua y el análisis de otras formas de resolución de los problemas planteados por la realidad circundante, recordando que la psicología, como ciencia, tendrá un posicionamiento visible, en tanto resuelva los problemas de la sociedad.

Visto de esta manera, el proceso de aprendizaje se convertirá en un espiral de influencias, que se manifestarán, a decir de Bronfenbrenner (1979), en los diferentes sistemas micro, meso, exo y macro, en los que se desarrolle el sujeto que aprende (Gifre Monreal & Esteban Guitart, 2012). La capacidad de retroalimentación del sistema, puede ser usada como una estrategia formativa, una vez que el docente pueda propiciar con el grupo, reflexiones acerca de su propia práctica de enseñanza-aprendizaje, qué y cómo aprende. Esto facilitará la integración del meta análisis a la experiencia del estudiante, creando un nuevo nivel de aprendizaje, la metacognición.

Desde el principio básico de jerarquía y equifinalidad, planteado en la Teoría de los Sistemas (Bertalanffy, 1976), el salón de clase puede ser mirado como un complejo entramado organizado por subsistemas, a los que debe ponerse especial atención a fin de direccionar sus acciones en pro de los objetivos de la asignatura, pues cada uno de ellos tiene una organización interna que es necesario conocer. En la medida que el docente conozca las realidades circundantes de sus discentes, puede entender mejor los roles, jerarquías y límites que se

evidencian en el interactuar del grupo y potencializar todos los recursos, en pro de un aprendizaje común, tomando en consideración la riqueza que existe, en la diversidad de sus estudiantes.

Cada parte individual es fundamental y tiene relación con los otros para alcanzar un cierto resultado; actuando como estímulo para las otras partes (Bertalanffy, 1976). El funcionamiento del grupo como totalidad, para alcanzar un nivel educativo eficiente, no está supeditado del todo en la base de conocimientos anteriores, pues es posible que las reglas internas del sistema, propicien la motivación por llenar vacíos y elevar niveles de responsabilidad. No es desconocido para quienes hacen docencia, que existen grupos que motivan y desafían al docente a mejorar la metodología de enseñanza, llevando al sistema al empoderamiento de la asignatura y del proceso de aprendizaje.

Es decir, las actividades en clase, deben potencializar la creatividad, la búsqueda de soluciones desde diferentes caminos, que pongan en juego, la sinergia resultante de la integración de habilidades y competencias individuales; pues es posible alcanzar el mismo estado final, partiendo de diferentes condiciones iniciales. Esto aporta a las habilidades de análisis, diagnóstico y transdisciplinariedad que debe desarrollar un psicólogo, pues se obtendrá una mejor comprensión del objeto de estudio, en la medida que dejemos de mirar linealmente, buscando una causa única del problema, una solución única al mismo, una sola ciencia buscando respuestas y un solo profesional involucrado en la actividad.

Dunn, McCarthy, Baker, Halonen y Hill (2007) exponen que la American Psychological Association recomienda una perspectiva diversificadora interdisciplinar e integrativa en el proceso de programación del currículo distinguido para la formación de los futuros psicólogos (Citado en Fernández-Ríos & Buela-Casal, 2009, p. 337)

Desarrollo de la competencia social a través de la metacognición.

La tendencia actual es que enseñanza de las ciencias sociales debe basarse en cuestiones socialmente vivas (Pagès & Santisteban, 2012), si el objetivo es desarrollar competencias sociales en los estudiantes, que los lleve a participar en la resolución

de los problemas de la sociedad para beneficio individual y colectivo. Santisteban Fernández (2012) manifiesta que "Si la educación cumple su cometido y enfatiza la formación cívica y ética en sus educandos, facilitará el proceso de maduración social y la sociedad será más incluyente"(En Fernández, García Pérez, & Santisteban Fernández, 2012).

Para la materialización de esta propuesta, los estudiantes deberán ser capaces de realizar un análisis crítico de la información y un juicio argumentativo de la misma, además de generar una actitud de rechazo de todo lo que atente contra los derechos humanos y el compromiso con las acciones de justicia social (Parker en Levstik & Tyson, 2008); en otras palabras se trata de formar un pensamiento histórico social como base para el desarrollo de la competencia social, que incluye la interpretación y contextualización de las fuentes históricas y actuales, así como la valoración de las variables intervinientes y las propuestas de solución, desde las limitantes que el contexto pueda presentar.

Para Martineau y Déry (2003) es posible el desarrollo de esta competencia través de actividades concretas: (Citado en Fernández et al., 2012)

- a. Que el desarrollo del pensamiento crítico sea el objetivo de la enseñanza.
- b. Que se vincule al contexto significativo de los estudiantes.
- c. Que se facilite la interacción social en el aula
- d. Que se supervise la transferencia de información relevante, causas, consecuencias y propuestas de cambio
- e. Que la metacognición sea utilizada como instrumento esencial de análisis del procedimiento efectuado y de los resultados.

sólo así habrá una verdadera consolidación de la conciencia social, más allá de la incorporación de nueva información. La puesta en práctica de las habilidades metacognitivas tiene un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico y la actividad auto reflexiva además de fortalecer la autonomía, autocontrol y autorregulación de los procesos de aprendizaje. Desde otra perspectiva,

Vandergrift y Tafaghodtary (2010), manifiestan que la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas no sólo tiene un significativo impacto positivo en el desempeño de actividades comprensivas, sino que también incrementa la motivación de los estudiantes. (Citado en Hernández & Izquierdo, 2016, p. 41)

Se trata por tanto de vincular estrategias metacognitivas con el propósito de desarrollar y fortalecer la competencia social en los psicólogos/as en formación.

Estrategias innovadoras: Aprendizaje Cooperativo y Gamificación

Aprendizaje Cooperativo

El trabajo cooperativo es un modo de entender la tarea de enseñanza-aprendizaje que pone el énfasis en el papel del alumno/a como responsable y protagonista de su proceso de aprendizaje (Gobierno Vasco, 1994), a través de la interacción constante.

La implementación del Aprendizaje Cooperativo ayuda a los estudiantes a reducir los niveles de ansiedad a la hora de interactuar, además de mejorar su autoconcepto, la comprensión de sus puntos fuertes y débiles, sus estilos de aprendizaje y, por ende, la motivación intrínseca y la actitud del educando hacia la propia tarea de aprendizaje.” (Sánchez Godoy & Cascal Madinabeitia, 2016, p. 187)

La metodología cooperativa exige la formación de diferentes tipos de agrupamientos, que facilitan múltiples interacciones con interlocutores diversos. En esta misma línea y con la facilidad de herramientas tecnológicas, la creación de redes de trabajo cooperativo con otras instituciones universitarias en el ámbito nacional e internacional pueden ser el inicio de grandes transformaciones y una oportunidad para el desarrollo de la nueva ciudadanía global a la que estamos llamados en el siglo XXI.

Tabla 1. Modelos de trabajo cooperativo (Adaptado de Gobierno Vasco, 1994)

| MODELO | DESCRIPCIÓN |
|----------------------------|---|
| Tutoría entre iguales | Parejas con diferentes niveles de conocimiento y competencias (Tutora y tutorado) que tienen un objetivo conocido, concreto y común. |
| Enseñanza recíproca | Grupos heterogéneos que deben completar una tarea en la que cada uno es responsable de un apartado. |
| Mosaico o rompecabezas | La tarea se reparte a cada miembro del grupo, que se convierte en especialista de una parte del tema y que a su vez debe compartir sus conocimientos de manera que los aportes de todos logren el objetivo. |
| Juegos de rol | Dos grupos aleatorios que asumen ser defensores y detractores de una problemática polémica. Ambos grupos deberán elaborar un listado de argumentos y mantendrán el rol asignado, independientemente de punto de vista. Se debaten los puntos de vista y posteriormente se pide un argumento personal. Es recomendable sintetizar todos los argumentos relevantes expuestos. |
| Grupos de Investigación | De un tema general propuesto, cada grupo elige un subtema que investigará y expondrá al resto de la clase |
| Foros de discusión on-line | Utilizar la tecnología para la formación de grupos procedentes de diferentes universidades que argumenten sobre temas específicos, así como su experiencia en la formación académica. |

Gamificación

La Gamificación según Deterding (2011) es “el uso de las mecánicas de juego en entornos ajenos al juego” (Citado en Groh, 2012) como por ejemplo el ámbito educativo. La gamificación se presenta como una herramienta de aprendizaje a través del juego; por tanto, tiene normas propias de funcionamiento, que los estudiantes deben comprometerse a cumplir. Los objetivos de esta actividad son: Fidelización, entendida como el vínculo que establece el estudiante con el contenido. Motivación, que promueve que los contenidos sean más activos y atrayentes. Solidaridad, definida como la ayuda altruista entre compañeros.

Esta herramienta innovadora, requiere por parte del docente la incorporación de algunas mecánicas usuales en el juego, así como del manejo de plataformas. Entre las primeras podemos anotar la importancia que la *colección* de logros y recompensas tiene para los estudiantes; que los *puntos* se utilizan para la fidelización en la tarea asignada; que existe un *ranking* que marca una clasificación entre estudiantes, debido al *nivel* alcanzado, los mismos que expresan los progresos individuales y grupales y la *progresión* que consiste en la realización al 100% de la actividad señalada. Entre las plataformas más usuales en la gamificación encontramos kahoot y openbadges, que además permiten el uso sin costo de sus servicios.

Finalmente, algunas ideas importantes a considerar:

- La gamificación funciona si lo que queremos potenciar es el rendimiento emocional positivo, porque no implica aprender más sino mejor.
- Gamificar entraña peligros como la segregación en clase por exceso de competitividad
- Gamificar les gusta a los estudiantes y genera curiosidad y expectativas
- Exige trabajo extra: conocer el perfil de los estudiantes y dinámicas grupales
- Aporta otras competencias sociales
- Para gamificar es necesario preparar otros mecanismos para que el contenido teórico sea revisado fuera del aula.

Revisiones recientes indican que la gamificación proporciona efectos positivos, sin embargo, los efectos dependen en gran medida del contexto en el que se implementan y de los usuarios que la utilizan (Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014) “existiendo amenazas a la privacidad y sobre gamificación” (Groh, 2012) por lo que se debe evaluar críticamente si el contenido es sujeto de esta herramienta o no y cuáles serían los objetivos a cumplir.

El objetivo del modelo de formación: La profesionalización

Las competencias profesionales involucran un conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con un desempeño esperado en el campo de trabajo (Fernández López, 2005). Estas competencias, según Mauri (1996), deben seguir un modelo de formación para la profesionalización, definida como el proceso a través del cual se:

- a. Adquieren las características y capacidades específicas que les permiten ser desarrollar sus actividades laborales.
- b. Se mantienen en la dinámica del mercado laboral y se vinculan a un grupo profesional determinado.
- c. Se vinculan responsablemente a un contexto social específico, sobre la base de unos valores determinados.
- d. Establecen las limitaciones propias de todo comportamiento experto, ya que ningún ámbito profesional posee todas las soluciones ni es todopoderoso. (Citado en Fernández Barroso, 2011, p. 34)

Desde esta perspectiva, todas las actividades programadas dentro del currículum de formación del psicólogo deben servir para:

- a. Identificar y analizar críticamente el contexto social y cultural en el que se desenvuelven
- b. Reflexionar sobre su corresponsabilidad en la mejora de la sociedad
- c. Asumir la tarea de su formación continua
- d. Integrar a las actividades profesionales los cambios y exigencias del medio social y laboral
- e. Responder con ética a los problemas planteados

f. Conocer otras realidades a través de la movilización interuniversitaria

Desde el sector productivo, hace más de una década, se han publicado resultados alentadores respecto al enfoque de competencias dentro del desarrollo profesional, un ejemplo de esto es Fundación Chile (2004), quien expone que este planteamiento da respuesta efectiva a las demandas empresariales, de formación y de los propios profesionales, logrando enfrentar el reto de la mejora del capital humano. Esta organización ha clasificado las competencias en función de su naturaleza, contexto *en que se desarrollan*, y usos más frecuentes.

Los tipos de competencias identificados son: básicas, de empleabilidad, conductuales y funcionales.

- Competencias Básicas: Comprenden aquellos conocimientos y habilidades que permiten progresar en el ciclo educativo e integrarse a la sociedad. Son mínimas para desempeñarse en cualquier ámbito de desarrollo, ya sea en el personal como en el laboral.
- Competencias de empleabilidad: Capacidades requeridas específicamente para ingresar, mantenerse, desarrollarse y desenvolverse en el mundo del trabajo.
- Competencias conductuales: Son aquellas que explican desempeños superiores o destacados en el mundo del trabajo, y que generalmente se verbalizan en términos de atributos personales más que en términos de estándares mínimos de desempeño de una actividad o tarea.
- Competencias funcionales: Denominadas frecuentemente competencias técnicas, son aquellas requeridas para desempeñar las actividades que conforman una función laboral, según estándares y calidad establecidos por la empresa y/o por el sector productivo. (Fundación Chile, 2004, pp. 19–20).

El desarrollo de estas competencias formará el perfil del profesional capaz de responder a las demandas

que el siglo XX plantea.

Finalmente, la formación no estaría completa sino se integra la *reflexión en la práctica y sobre la práctica* (Fernández Barroso, 2011), ya que el ejercicio profesional incide en múltiples contextos, siendo un elemento transformador de la sociedad.

Psicología basada en la evidencia: acortando la brecha entre la investigación y la práctica profesional

La APA (2006) manifiesta que las prácticas psicológicas basadas en la evidencia promueven la efectividad en las intervenciones psicológicas (evaluación y diagnóstico, prevención, tratamiento, psicoterapia, asesoramiento), en la atención de usuarios (pacientes, niños, adolescentes, adultos, parejas, familias, organizaciones, comunidad), en diferentes ámbitos de aplicación (hospitales, clínicas, prácticas independientes, escuelas, instituciones de salud pública, de rehabilitación, atención primaria, asesoramiento), a partir del empleo de principios apoyados por datos empíricos y cuya finalidad es mejorar la atención en la salud pública y en otros ámbitos de aplicación de la psicología (Citado en Moriana & Martínez, 2011, p. 84).

En el ámbito científico y clínico así como en la elaboración de proyectos a gran escala, cada vez es más rigurosa la consideración de la evidencia empírica que respalde las actuaciones, procedimientos y técnicas utilizados por psicólogos (Echeburúa, Gargallo, & Salaberría, 2010; Moriana & Martínez, 2011), ampliándose cada vez más los campos de estudio que se adhieren a esta metodología (Daset & Cracco, 2013).

Las PPBE plantean la integración de tres variables al momento de realizar una intervención psicológica: (a) la utilización de la mejor evidencia disponible, que provee la Psicología para la toma de decisiones, (b) considerar las preferencias y características culturales de la población a la cual se dirige la intervención y (c) integrar el peritaje y la experiencia profesional del psicólogo (Martínez-Taboas, 2014, p. 63)

Las guías sobre tratamientos o aplicaciones de procedimientos de intervención serían un valioso instrumento si se construyeran o mejoraran a partir de los resultados aportados por las investigaciones científicas, “tratando de acortar la brecha existente entre la investigación y la práctica profesional” (Moriana & Martínez, 2011).

A pesar de que se han planteado algunas limitaciones como:

1. las diferencias de rendimiento de los terapeutas con una misma terapia
2. la variación de la gravedad de los pacientes con un mismo diagnóstico
3. la inexistencia de pacientes con un único diagnóstico (la comorbilidad es la norma, no la excepción)
4. distintos tipos de tratamientos pueden ser igualmente efectivos en un mismo cuadro clínico, sólo que para distintos perfiles de pacientes (Echeburúa et al., 2010, p. 91)

Se considera que la PBE optimiza los recursos y la inversión social. Más allá de un argumento económico, se trata de llegar a la eficiencia, a través del cumplimiento de objetivos con el menor coste posible.

Bajo este panorama, la propuesta es revisar las teorías y prácticas psicológicas a la luz de la evidencia empírica y replantearse los programas académicos para que los estudiantes se familiaricen con esta metodología (Martínez-Taboas, 2014) que no tiene vuelta atrás (Echeburúa et al., 2010)

La materialización de un enfoque de enseñanza

Otra consideración importante es el enfoque de enseñanza que asume el docente, que es, de acuerdo al paradigma actual, la centralidad del estudiante como agente de su propio conocimiento y el rol docente como un facilitador de aprendizaje, cuyo objetivo es llevar a través de sus propuestas, en el aula y fuera de ella, a la comprensión del conocimiento, a la validación y correlación de saberes culturales, y a la aplicación práctica, que significa un cambio no sólo cognitivo sino palpable en la realidad objetiva del estudiante.

Los estudiantes son entonces considerados como

individuos y no como espectadores (Garcette, 2011). Esta postura implica la materialización de una formación antropológica, como punto de partida inicial que visibilice vías y estrategias de acción, un proceso para formar seres humanos y no sólo personas competentes. (Alvarado Hernández & Manjarrez Betancourt, 2010). Cuando un estudiante puede vislumbrar su responsabilidad frente al proceso del propio aprendizaje, surgen de él, formas creativas de consolidar los conocimientos y volverlos útiles para la vida.

Garrido, (2015) señala como conclusión de su investigación para entender, valorar y discernir los enfoques de la enseñanza, que es “la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la que define el enfoque de enseñanza, asumido y/o puesto en práctica por el docente”.

Esta idea nos avoca a reflexionar sobre la finalidad del proceso de enseñanza de la psicología, ¿qué se quiere lograr en los psicólogos en formación? La interiorización de conocimientos, el desarrollo de competencias, la motivación para la producción de nuevo conocimiento a partir de la investigación o la integración de los saberes científicos, culturales y prácticos para producir cambios significativos en su desarrollo personal y profesional, acordes a las demandas de un mundo cambiante.

Desde la pedagogía y la andragogía, mucho se ha discutido acerca de los enfoques de aprendizaje, vistos como estrategias, habilidades y actitudes deliberadas que permean el entorno de la enseñanza; en donde no sólo es importante el contenido, es decir ¿qué aprende el estudiante? Sino además ¿cómo lo aprende?, el aprendizaje sigue siendo tema de interés investigativo y a pesar de todos los hallazgos, aún hay mucho que explorar. Algunos autores al respecto exponen:

“...después de décadas de investigación ha quedado claro que el tema del aprendizaje es más complejo de lo que suponíamos y que aún hace falta comprender muchos aspectos psicológicos (cognitivos, motivacionales, afectivos) y contextuales (en lo social, cultural e institucional), así como las relaciones entre unos y otros” (Hernández Rojas & Díaz Barriga, 2013, p. 2).

En el ambiente universitario se observa que coexisten

dos grandes corrientes u orientaciones con respecto a la docencia, la una que centraliza al profesor y utiliza estrategias de enseñanza tradicional y la otra dirigida hacia el estudiante, apuntalada en estrategias de enseñanza constructivista (Caballero & Bolívar, 2015).

Desde 1998, Soltis y Fenstermacher, definen que los enfoques de enseñanza se relacionan con la naturaleza de los objetivos de la asignatura, pero que se encuentran fuertemente influenciados por las características personalógicas del educador. Estos enfoques son: el ejecutivo, el terapeuta y el liberador. El Enfoque Ejecutivo se define como aquel que asume el docente para lograr que los contenidos específicos de la asignatura sean interiorizados por los estudiantes. Esta postura se basa en las interconexiones entre docente, discente y contenido. Dentro de este enfoque hay dos variantes, la primera en la que el docente diseña una planificación, un conjunto de acciones que se desprenden del plan y una evaluación de seguimiento que retroalimenta a los planes y genera nuevas estrategias de reforzamiento del conocimiento; es decir un ambiente de control, reconocimiento de logros individuales y toma de decisiones. En esta variante, los estudiantes desarrollan un perfil competitivo.

En la segunda variante, el docente ubica los subsistemas en el grupo, y los motiva a la interacción. Las relaciones se basan en conseguir logros colectivos con una dirección clara, propuesta por el docente, lo que lo convierte en una actividad organizada y lógica para la consecución de metas. La organización es grupal, el tiempo y la rúbrica de calificación es presentada por el docente y consensuada con los estudiantes, considerándose en toda actividad su participación activa. Propiciando de esta manera, que cada uno asuma su responsabilidad en la consecución de las habilidades propuestas.

Aunque los contenidos son específicos, se pueden encontrar múltiples formas de presentación en el aula. Al igual que en la variante anterior, los resultados de la evaluación formativa marcan las pautas para realizar el refuerzo en ciertos contenidos. En todo momento se aprovecha la sinergia grupal para producir mejores resultados. En este modelo el estudiante forma un perfil cooperativo, que sin dejar

de lado su desarrollo individual, lo hace incorporar estrategias grupales de aprendizaje, sentando bases para el trabajo transdisciplinar futuro. Las dos variantes pueden ser útiles a la hora de enseñar asignaturas basadas en reglas y procedimientos, estando alertas de no ubicar al estudiante en un único rol de receptor.

El segundo enfoque propuesto es el del Docente-Terapeuta, quien tiene como propósito la autorrealización de sus estudiantes. Por este motivo, capacita a sus estudiantes mediante una guía y asistencia. Difiere del enfoque ejecutivo en la naturaleza de la relación, que en el primero es puntualmente académica, mientras que en segundo es más humana. En este enfoque, enseñar es un reto porque se le permite al estudiante, seleccionar los contenidos para lograr el propósito docente. El discurso del docente debe provocar lo suficiente, para que el estudiante *aprenda a aprender*.

Para el desarrollo de este enfoque el profesor debe implicarse, influir y dejarse influir. Motivar a la superación de los conflictos cotidianos del estudiante en pro de su desarrollo académico visto como la estrategia de su desarrollo humano. El docente que adopte este modelo, debe estar siempre alerta de no descuidar los contenidos por priorizar el desarrollo de cada uno de sus estudiantes. Esta forma de asumir la docencia, tiene limitaciones, puesto que requiere tener un balance, entre el cumplimiento estricto de los requerimientos del proceso administrativo docente, las metas de formación y la interrelación con los estudiantes. Puede además poner en manifiesto alguna característica o experiencia personal que, no manejada adecuadamente, puede ser factor de crisis en el grupo de pares y/o en el mismo docente.

Finalmente se expone el tercer enfoque: el docente liberador. Libertad circunscrita al contenido, el mismo que incitará al estudiante a "liberar su mente de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y la trivialidad de la convención y el estereotipo" (Fenstermacher & Soltis, 1998) En esta postura se busca que los estudiantes dominen un contenido de calidad con sentido crítico y propicien la transformación de su medio, por tanto el contenido se transforma en complejo y profundo, de tal manera que le permita no sólo poner en práctica su racionalidad sino además su integridad.

En suma,

El profesorado, no siempre es consciente del enfoque que aplica cuando enseña, pero es necesario que conozca las diversas posibilidades que hay para que pueda tomar una decisión reflexionada sobre la manera en que quiere enseñar. Puede haber docentes muy diferentes, pero igualmente eficaces en la consecución de los objetivos (Garrido, 2015, p. 49).

Cada uno construye una manera de ser docente, las reflexiones anteriores son sólo pautas que tienen como objetivo ulterior, producir una morfogénesis que conduzca al docente a encontrar su desarrollo.

Conclusiones

De las diferentes ideas expuestas se puede vislumbrar que ser docente psicólogo implica no sólo el desarrollo de competencias sino además asumir el reto de su propia formación y de la formación de nuevos psicólogos, pues no es solo el responsable de la enseñanza sino también de la preparación de nuevos profesionales comprometidos con su entorno, agentes de cambio y desarrollo, intelectualmente capaces y fundamentalmente éticos.

REFERENCIAS

Alvarado Hernández, V. M., & Manjarrez Betancourt, M. (2010). Problemas y retos de la investigación en el siglo XXI (El caso de la RIEMS y la conformación de la Antropoética). *Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 15(2), 107-119. <http://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200006>.

Aranguren R, C. (2005). Teoría y praxis en la enseñanza de la historia: una relación epistemológica. *Educere*, 9(28), 61-65.

Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. REDU: *Revista de Docencia Universitaria*, ISSN 1887-4592, Vol. 13, No. 1, 2015 (*Exemplar Dedicat a: Epistemologías Docentes*), 13(1), 3. <http://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>

Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. (F. de C. Económica, Ed.). México. <http://doi.org/10.1016/j.pan.2012.03.031>

Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado

universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <http://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>

Daset, L., & Cracco, C. (2013). Ciencias Psicológicas. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 209-220.

Echeburúa, E., Gargallo, P. de C., & Salaberria, K. (2010). Efectividad de las terapias psicológicas: un análisis de la realidad actual. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 15(2), 85-99.

European Higher Education Area. (2010). The European Higher Education Area - Achieving the Goals. *European Higher Education Area (EHEA)*.

Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). *Enfoques de enseñanza*. (Amorrortu Editores, Ed.) (Tercera). Buenos Aires.

Fernández-Ríos, L., & Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344. [http://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70007-3](http://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70007-3)

Fernández Barroso, A. (2011). Evolución y Desarrollo de los Modelos de Intervención Psicoeducativa en España Development and Evolution in Spain of Models of Psycho-educational Intervention, 17, 2011-2038. <http://doi.org/10.5093/ed2011v17n1a3>

Fernández, D. A., García Pérez, F. F., & Santisteban Fernández, A. (2012). *Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Volumen I*.

Fernández López, J. (2005). *Gestión pr competencias.pdf*. (Pearson Educación, Ed.).

Fundación Chile. (2004). *Competencias Laborales para Chile*. (Recrea.Ltda, Ed.).

Garcette, L. C. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal. Tesis Doctoral*. Universitat de Barcelona.

Garrido, A. R. (2015). Una propuesta práctica para entender, valorar y discernir los enfoques de la enseñanza. *Revista Electrónica de*

- Investigación y Docencia Creativa*, 4, 48–53.
- Gifre Monreal, M., & Esteban Guitart, M. (2012). Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79–92. <http://doi.org/10.18172/con.656>
- Gobierno Vasco. (1994). Aprendizaje cooperativo ¿Qué es? Retrieved from http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dia6/eu_2027/adjuntos/zubirik_zubi/materiales_educacion_primaria/CURRICULUMA/32_apren-coop.pdf
- Groh, F. (2012). Proceedings of the 4 th Seminar on Research Trends in Media Informatics. In N. Asaj, B. Könings, M. Poguntke, F. Schaub, B. Wiedersheim, & M. Weber (Eds.), *Gamification: State of the Art Definition and Utilization* (pp. 39–46).
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). 47th Hawaii International Conference on System Science Does. In *Does Gamification Work?—A Literature Review of Empirical Studies on Gamification* (pp. 3025–3024). <http://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hernández, J., & Izquierdo, J. (2016). Metacognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 18(1).
- Hernández Rojas, G., & Diaz Barriga, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinética. Revista Electrónica de Educación*, 40, 1–19.
- Jensen, H. (2018). Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Retrieved February 5, 2019, from <https://www.udual.org/principal/2018/06/21/en-la-integracion-universitaria-prevalezca-una-relacion-reciprocidad-socios-henning-jensen/>
- Juntsch, E. (1979). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Retrieved February 3, 2019, from <http://publicaciones.anui.es/mx/acervo/revsup/res034/txt7.htm>
- Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). *The Wiley Handbook of Research in Social Studies Education. Development*. <http://doi.org/CaseNo:CO/7774/2010;CO/7850/2011>
- Martínez-Taboas, A. (2014). Prácticas psicológicas basadas en la evidencia: beneficios y retos para Latinoamérica Evidence Based Practices in Psychology: Benefits and Chall ... *Revista Costarricense de Psicología*, 33(2), 63–78.
- Mas Torelló, Ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 1–18.
- Mas Torelló, Ó. (2012). Las competencias investigadoras del Profesor universitario: La percepción del propio protagonista, de los alumnos y de los expertos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 301–318. <http://doi.org/10.4995/redu.2012.6109>
- Moriana, J. A., & Martínez, V. A. (2011). La psicología basada en la evidencia y el diseño y evaluación de tratamientos psicológicos eficaces. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(2), 81–100. <http://doi.org/10.5944/rppc.vol.16.num.2.2011.10353>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2012). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. (Universidad de Barcelona, Ed.).
- Rodríguez Pech, J., & Martínez Rodríguez, J. B. (2015). Conocimiento práctico del profesor universitario. Una exploración desde el análisis del discurso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(3). <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.204341>
- Sánchez Godoy, I., & Cascal Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Porta Linguarum*, 1(25), 179–190.
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró Gràcia, X., & Fraga, L. (2014). Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. In *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo* (pp. 11–23). <http://doi.org/http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Zúñiga Vega, C., Benavides Benavides, C., & Arnáez Serrano, E. (2015). Campus Universitarios como Agentes de la Educación para la Sostenibilidad Ambiental. *Biocenosis*, 29, 1–5. <http://doi.org/https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/biocenosis/article/viewFile/887/775>

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 indizada y arbitrada, de publicación semestral. Dirigida a la población universitaria, que publica principalmente trabajos originales de investigación científica, divulgación de proyectos de vinculación, ensayos y comunicaciones originales preferentemente en las áreas prioritarias de la revista. Su objetivo es divulgar las producciones científicas de la UNEMI, así como las que se realicen en otras universidades y centros de investigación en el país y en el exterior, en las áreas relacionadas con las Ciencias sociales y del comportamiento; Psicología, Economía, Comunicación; Diseño gráfico; Salud Pública, Educación y Cultura.

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, 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, cargo que desempeñan y 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 tres (3) tipos de contribuciones para publicación en las distintas áreas de la Revista Psicología UNEMI: Los Artículos Científicos, los Artículos Técnicos, artículos de divulgación y de impacto de proyectos y Ensayos. Los Artículos Científicos son el resultado de trabajos de investigación, bien sea bibliográfico 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 psicológicas, ciencias sociales y del comportamiento para la resolución de problemas específicos en el sector de la salud integral. Los Ensayos son aquellas contribuciones producto de investigaciones destinadas a informar novedades y/o adelantos en las especialidades que abarca PSICOLOGÍA UNEMI. 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. Éste debe ser redactado en tercera persona y tiempo verbal presente. El mismo debe ser escrito utilizando el procesador de texto Microsoft Office Word® tipeadas 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. 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 Roman, 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

Cada contribución deberá ordenarse en las siguientes partes: título en español, datos de los autores, resumen y palabras clave en castellano; título, resumen y palabras clave en inglés; introducción, metodología o procedimiento, resultados, conclusiones, referencias bibliográficas.

1. 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.

2. Datos de los autores. Debe indicar el primer nombre y primer apellido. Se recomienda para una correcta indización 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 guión 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.

3. 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.

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

5. 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.

6. Desarrollo:

• **Materiales y 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 de resultados:** se presentan los argumentos que sustentan los resultados de la investigación. Se examinan e interpretan los resultados y se sacan las conclusiones 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.

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

8. Referencias bibliográficas. Al final del trabajo se incluirá una lista denominada "Referencias"; la veracidad de estas citas, será responsabilidad del autor o autores del artículo. Debe evitarse toda referencia a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, no universalmente accesibles. Las referencias deben ser citadas y numeradas en el texto, con números arábigos entre corchetes, en orden de aparición (Sistema Orden de Citación). Al final del trabajo se indicarán las fuentes, como se describe a continuación, según se trate de:

a. Libro: A continuación se describen varias formas de citar un libro.

Libro con autor: Apellido autor, Iniciales nombre autor, (Año), Título en cursiva, Ciudad y país, Editorial.

Por ejemplo: Hacyan, S., (2004), Física y metafísica en el espacio y el tiempo. La filosofía en el laboratorio,

México DF, México: Fondo nacional de cultura económica.

Libro con editor: En el caso de que el libro sea de múltiples autores es conveniente citar al editor. Apellido editor, Iniciales nombre editor. (Ed.). (Año). Título. Ciudad, País: Editorial. Por ejemplo:

Wilber, K. (Ed.). (1997). El paradigma holográfico. Barcelona, España: Editorial Kairós

Libro en versión electrónica: Los libros en versión electrónica pueden venir de dos maneras: Con DOI y Sin DOI. El DOI (Digital Object Identifier), es la identificación de material digital, único para cada libro.

Libros en línea sin DOI: Apellido, Iniciales nombre autor. (Año). Título. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

De Jesús Domínguez, J. (1887). La autonomía administrativa en Puerto Rico. Recuperado de <http://memory.loc.gov/> **Libros Con DOI:** Apellido, Iniciales nombre autor. (Año). Título. doi: xx.xxxxxxxx

Montero, M. y Sonn, C. C. (Eds.). (2009). Psychology of Liberation: Theory and applications. doi: 10.1007/978-0-387-85784-8

Capítulo de un libro. Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores: Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial Molina, V. (2008). "... es que los estudiantes no leen ni escriben": El reto de la lectura y la escritura en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En H. Mondragón (Ed.), Leer, comprender, debatir, escribir. Escritura de artículos científicos por profesores universitarios (pp. 53-62). Cali, Valle del Cauca: Sello Editorial Javeriano.

b.Artículos científicos: Apellido autor, Iniciales nombre autor, (Año), Título, Nombre de la revista en cursiva, Volumen, Número, Páginas. Por ejemplo:

Coruminas, M., Roncero, C., Bruguca, E., y Casas, M. (2007). Sistema dopaminérgico y adicciones, Rev Mukuel, 44(1), 23-31.

REFERENCIA SEGÚN EL TIPO DE ARTÍCULO:

Artículos con DOI:

Bezuidenhout, A. (2006). Consciousness and Language (review). Language, 82(4), 930-934. doi: 10.1353/lan.2006.0184

Artículo sin DOI impreso:

Fields, D. (2007). Más allá de la teoría neuronal. Mente y Cerebro, 13(24), 12-17.

Artículo sin DOI digital:

Mota de Cabrera, C. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl/efl): Una perspectiva histórica. Acción Pedagógica, 15(1), 56-63. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/accionpe/>

REFERENCIA SEGÚN LA CANTIDAD DE AUTORES:

Un autor:

Tarlaci, S. (2010). A Historical View of the Relation Between Quantum Mechanics and the Brain: A Neuroquantologic Perspective. *NeuroQuantology*, 8(2), 120-136.

Dos a siete autores: Se listan todos los autores separados por coma y en el último se escribe "y".

Tuszynski, J., Sataric, M., Portet, S., y Dixon, J. (2005). Physical interpretation of micro tubule self-organization in gravitational fields. *Physics Letters A*, 340(1-4), 175-180.

Ocho o más autores: Se listan los primeros seis autores, se ponen puntos suspensivos y se lista el último autor.

Wolchik, S. A., West, S. G., Sandler, I. N., Tein, J.-Y., Coatsworth, D., Lengua, L.,...Griffin, W. A. (2000). An experimental evaluation of theory-based mother and mother-child programs for children of divorce. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 843-856.

c.Simposios, Congresos o Conferencias: Autor, A., & Autor, A. (Fecha). Título de la ponencia. Título del evento. Evento llevado a cabo en el Nombre de la organización, Lugar. Por ejemplo:

Rojas, C., & Vera, N. (Agosto de 2013). ABMS (Automatic BLAST for Massive Sequencing). 2° Congreso Colombiano de Biología Computacional y Bioinformática CCBCOL. Congreso llevado a cabo en Manizales,

Colombia.

d. Informes: para citar un informe de alguna organización, institución gubernamental o autor corporativo se debe seguir el siguiente formato: Nombre de la organización. (Año). Título del informe (Número de la publicación). Recuperado de <http://xxx.xxxxxx.xxx/>

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2012). Tecnologías de la información y las comunicaciones. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co>

e. Trabajo de Grado o Tesis: Autor, A., & Autor, A. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar. Por ejemplo:

Aponte, L., & Cardona, C. (2009). Educación ambiental y evaluación de la densidad poblacional para la conservación de los cóndores reintroducidos en el Parque Nacional Natural Los Nevados y su zona amortiguadora (tesis de pregrado). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

INSTRUCCIONES DE ENVÍO

Para enviar un artículo es necesario que el documento cumpla estrictamente con los lineamientos de formato y de contenido anteriormente especificados. Los trabajos deben ser entregados via electronica a la dirección de la revista: (<http://ojs.unemi.edu.ec/>) y al correo de la revista psicología@unemi.edu.ec. Para mayor información dirigirse a las oficinas de la Revista Psicología UNEMI, o comunicarse por los teléfonos +59 3 0984396325 y a la ext: 9169. En caso de requerirlo, escribir al correo electrónico antes mencionado.

PROCESO EDITORIAL

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. 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

UNEMI

Volumen 2 - Número 4, enero - Junio, 2019



UNEMI

DIRECTORIO
PRINCIPAL



UNIVERSIDAD
ESTADAL DE MILAGRO
UNEMI

Evolución Académica

> Descripción

| | | | |
|--|--|--|---|
| A Auditorio | F U.A.C.C. de la Educación y la Comunicación | L U.A.C.C. de la Salud | Q División Cultural |
| B Oficinas de idiomas | G Administrativo (2) | M Biblioteca y Vicerectorado | R Rectorado y Administración Central |
| C Administrativo (1) | H Centro de Servicios Interdisciplinarios Académicos CSIA (1) | N Aulas | S Primera U.A.C.C. de Educación Semipresencial y a Distancia |
| D FINE y Sala de Profesores | I U.A.C.C. Administrativa y Comedores | O U.A.C.C. Administrativas y Comedores | T U.A.C.C. Ciencias de la Ingeniería |
| E Instituto de Postgrado y Educación Continua | J U.A.C.C. de la Ingeniería | P Centro de Servicios Interdisciplinarios Académicos CSIA (2) | U Taller Industrial |
| | K U.A.C.C. de la Ingeniería | | |

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>