ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN 2220-9026

Proyecto CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"
Cátedras de Métodos Científicos y Cuantitativos en Psicología.
Carrera de Psicologia FFCH-UC

Revista de Investigación Científica en Psicología

Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID

Vol. 12, Nº 2, 2015

EureΨka
Revista Científica de Psicología
12º aniversario
FFCH- UCA

Eureka | Asunción-Paraguay | Vol. 12 | N°2 | pp.158-302 | 2015

Eureka
Revista Científica de Psicología

Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID
CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Cientifica"
Cátedras de Métodos Científicos y Cuantitativos en Psicologia
Carrera de Psicologia-FFCH.UC

Identidad

Editada por el **CDID,** semestralmente, en versión digital, con un tiraje de 100 ejemplares, y electrónica www.psicoeureka.com.py
Recibe artículos para su evaluación durante todo el año. El límite de recepción para el primer N° semestral es el 30 de Abril; para el segundo semestre, el 30 de Setiembre.
EUREKA, busca brindar mayor visibilidad a la producción científica de todas las áreas de la Psicología como ciencia, disciplina y profesión. Correspondencia, intercambio y colaboraciones se reciben en la Oficina Editorial, **CDID**, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Independencia Nacional y Comuneros, Asunción-Paraguay, o por correo electrónico a revistacientificaeureka@gmail.com o a norma@tigo.com.py.
Los trabajos presentados para su posible publicación, de preferencia, deberán ser originales e inéditos, estarán sujetos a la programación de la revista y a la evaluación por arbitraje.
Indizada al Catálogo de Latindex, Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal y LILACS, BVS-ULAPSI, Biblioteca Virtual de Salud de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología, PEPSIC y Plataforma "e-Revistas" de la Agencia Estatal Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España. Próximamente en SciELO.

REVISTA EUREKA/CDID
Se somete a normativa de propiedad intelectual vigente.
Los derechos son reservados a EUREKA y, el/la/los/las autores/ras deberán solicitar autorización por escrito, en casos de segunda publicación citando a EUREKA como fuente original. Es responsabilidad del autor/res la declaración de autoría, los datos, ideas y opiniones versadas en los trabajos. En dichos ámbitos, para efectos legales y éticos, se adopta como propios los Principios del Código de Ética de la APA a los que deberán adherirse los que sometan artículos para valoración, la Revista no asume responsabilidad en casos de incumplimiento de aquellos.

Open access on line: www.psicoeureka.com.py.
El/la/los/las autores/ras cede/n sus derechos bajo la licencia Creative Commons, modalidad 4. Podrá/n reproducir sus trabajos en otros medios, sin fines comerciales, debiendo indicar que fue publicado en esta revista, sin modificarlo y manteniendo el acceso gratuito.

Revista Eureka | Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Consultas y sugerencias: revistacientificaeureka@gmail.com o a norma@tigo.com.py.
Hecho el depósito que marca la Ley No. 1328/98 de Derecho de Autor y Derechos Conexos.

Depósito Legal: N° (En trámite)
ISSN 2218-0559 (CD-R)
E-ISSN 2220-9026
Titulo de Marca: 411582

Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID
Proyecto CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"
Cátedras de Métodos Científicos y Cuantitativos en Psicología. *Carrera de Psicologia-FFCH-UC*

Consejo Editorial

Editora General

Dra. Norma B. Coppari (M.S., M.E.)

Consejo Nacional de Consultores Editores: Categoría Profesionales

Lic. Maria Celeste Airaldi-Clínica SENSORIUM-Ciudad del Este
Máster Mercedes Argaña-Universidad Católica de Asunción
Magíster Montserrat Armele-Universidad Católica de Asunción
Lic. Mónica Britos-Universidad Nacional de Asunción
Lic. Lorena E. Céspedes- Universidad Católica de Asunción
Lic. Bettina Cuevas-Universidad Americana de Asunción
MAE Alberto Coronel-Universidad Católica de Asunción
Lic. Oscar Gaona-Universidad Nacional de Asunción
Lic. José Jiménez-Sociedad Paraguaya de Psicología
Lic. Franca La Carruba-Sociedad Paraguaya de Psicología
Lic. Diana S. Lesme-Universidad Católica de Asunción
Lic. Marta Martínez-Universidad Católica de Asunción
Doctoranda Tania Mendes de Oxilia-Universidad Católica de Asunción
Lic. Enrique Morosini- Universidad Nacional de Asunción
Magíster Joanna Muñoz-Universidad Autónoma de Asunción
Lic. Nicolás Netto- Universidad Católica de Asunción
Magíster Irina Smiliansky-Universidad Católica de Asunción

Equipo Editorial Categoría Estudiantes

Lic. Mariela Monserrat Franco Acosta-Asistente Editorial

Open access on line: www.psicoeureka.com.py.
El/la/los/las autores/ras cede/n sus derechos bajo la licencia Creative Commons, modalidad 4. Podrá/n reproducir sus trabajos en otros medios, sin fines comerciales, debiendo indicar que fue publicado en esta revista, sin modificarlo y manteniendo el acceso gratuito.

Revista Eureka | Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Consultas y sugerencias: revistacientificaeureka@gmail.com o a norma@tigo.com.py.

Hecho el depósito que marca la Ley No. 1328/98 de Derecho de Autor y Derechos Conexos.

Depósito Legal: N° (En trámite)
ISSN 2218-0559 (CD-R)
E-ISSN 2220-9026
Titulo de Marca: 411582

Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID
Proyecto CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"
Cátedras de Métodos Científicos y Cuantitativos en Psicología. *Carrera de Psicologia-FFCH-UC*

Consejo Editorial
Consejo Internacional de Consultores Editores, Categoría Profesionales

Rubén Ardila Ph.D – Universidad Nacional de Colombia
Dra. Blanca Estela Barcelata Eguiarte – FES Zaragoza, Universidad Autónoma de México
Mag. Sara Becerra Flores – Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú
Doctorando Tomas Caycho - Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Peru
Dr. Alberto E. Cobián Mena – Universidad de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba
Dra. Cristina Di Domenico – Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Dr. Rolando Diaz Loving – Universidad Autónoma de México
Dr. Justo Reinaldo Fabelo Roche – Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba
Luis Flórez Alarcón Ph.D – Universidad Nacional de Colombia
Maestra Maria del Rocío Gonzalez Siller – Universidad Autónoma de México
Dra. Katherine Herazo- Universidad Autónoma de México
Dr. Antonio Hernández Fernández – Universidad de Jaén de España
Dra. Ana Maria Jacó-Vilela - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Dr. Hugo Klappenbach – Universidad de San Luis, Argentina
Dra. Emilia Lucio Gómez Maqueo – Universidad Autónoma de México
Dr. Florente López – Universidad Autónoma de México
M.D. Ana Gabriela Magallanes Rodríguez – Universidad Autónoma de B.C., México
Dra. María Regina Maluf- Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil
Dr. Francisco Morales Calatayud – Universidad de La Habana, Cuba
Dra. Silvia Pugliese-Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Maestro Leonardo Reynoso Erazo – FES Iztacala, Universidad Autónoma de México
Dr. Enrique Saforcada – Universidad de Buenos Aires, Argentina
Juan José Sánchez Sosa Ph.D – Universidad Autónoma de México
Dr. Arturo Silva – Universidad Autónoma de México
MSc. Isidoro A. Solernou Mesa – Universidad de las Ciencias Médicas de La Habana, Cuba
Maestra PS Maria del Carmen Solorzano – Universidad de Ixtlahuaca (Estado de México)
José Toro-Alfonso Ph.D – Universidad de Puerto Rico †
Dr. Alfonso Urzúa – Universidad Católica del Norte de Chile
Dr. Julio Villegas – Universidad Nacional de Chile
Dra. Maria Alexandra Vuyk -Universidad de Kansas

Correctoras de Estilo Español/Ingles
Dra. Alexandra Vuyk-Universidad de Kansas
Responsible Web Master
Jesús Ayala

Open access on line: www.psicoeureka.com.py.
El/la/los/las autores/ras cede/n sus derechos bajo la licencia Creative Commons, modalidad 4. Podrá/n reproducir sus trabajos en otros medios, sin fines comerciales, debiendo indicar que fue publicado en esta revista, sin modificarlo y manteniendo el acceso gratuito.

Revista Eureka| Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Consultas y sugerencias: revistacientificaeureka@gmail.com, o a norma@tigo.com.py.
Hecho el depósito que marca la Ley No. 1328/98 de Derecho de Autor y Derechos Conexos.

Depósito Legal: N° (En trámite)
ISSN 2218-0559 (CD-R)
E-ISSN 2220-9026
Titulo de Marca: 411582

INDICE

Editorial

Norma B. Coppari.……..…….pp.162-163

Artículos:

"COMPORTAMIENTOS DE RIESGO EN ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS: ESTIMACIÓN DE LA PROBABILIDAD POR GÉNERO". Blanca E. Barcelata Eguiarte y Frida C. C. Méndez Tovar. Universidad Nacional Autónoma de México. México…..…….pp.164-179

"DESARROLLO DE CONCEPTOS BÁSICOS ATRAVES DE UN PROGRAMA INFORMÁTICO INTERACTIVO EN NIÑOS DE LA POBLACIÓN DE ANCASH". Lidia Sotelo López, Noemí Sotelo López, Carlos Sotelo López, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tomás Caycho Rodríguez, Sergio A. Domínguez Lara, Universidad de San Martín de Porres. Miguel Barboza Palomino, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú …….pp.180-192

"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PERSONAS CON SOBREPESO Y OBESIDAD". María Verónica Salafia; Leandro Casari y María Micaela Vera. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mendoza. Argentina. / CONICET CCT Mendoza, Argentina …….pp.193-204

"EVALUACION DEL ESTRÉS AUTOPERCIBIDO EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE SALUD". Dahiana Ramirez, Denisse Ojeda, Aracceli Molinari, Andrea Noguera, Rossana Valdez, Lorena Florentín, Verónica Rojas, Marta Inés Ferreira Gaona, Clarisse Virginia Díaz-Reissner, Nohelia María Pérez Bejarano, Diana Sanabria Vázquez, Sady Recalde Gilardoni. Facultad de Odontologia. Universidad del Pacifico Privada. Asunción, Paraguay…….pp.205-217

"CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE UN INSTRUMENTO QUE MIDE LA ACTITUD HACIA GRUPOS CERCANOS A PORTADORES DE VIH/SIDA" Javier Carreón Guillén, José Marcos Bustos Aguayo, Jorge Hernández Valdés, María Luisa Quintero Soto, Cruz García Lirios Universidad Autónoma de México, México…….pp.218-230

"LOS CONOCIMIENTOS Y LAS CREENCIAS DE CONTENIDO PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES RESPECTO DEL APRENDIZAJE SOBRE LA MATEMÁTICA ELEMENTAL" . Lourdes Beatriz González Duarte**,** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, España…….pp. 231-244

"OPTIMISMO DISPOSICIONAL, ADHERENCIA AL TRATAMIENTO Y CALIDAD DE VIDA RELACIONADA A LA SALUD EN PACIENTES VENEZOLANOS CON VIH/SIDA" Álvarez Erika y González Ronald. **Investigadores auxiliares:** Gabriel Josué Ortiz Francisco y Jesús Manuel Guerrero Alcedo. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Venezuela pp.245-256

"PERCEPCIÓN DE LA GESTACIÓN DE EMBARAZADAS A PARTIR DE 35 AÑOS". Maria Aurelina Machado de Oliveira.. **Investigadores Auxiliares:** Welyton Paraíba da Silva Sousa, Diogo David Peixoto Saraiva. **Investigadora Orientadora:** Eulália Maria Chaves Maia. Universidade Federal do Piauí. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, Brasil.....pp.257-267

"CARACTERIZACIÓN DE ESTRÉS, EMOCIONES Y AFRONTAMIENTO EN ADOLESCENTES CON DIFERENTES TIPOS DE IMC". Sandra Muñoz. **Investigadores Auxiliares:** Cynthia Vega y Enrique Berra. Facultad Estudios Superiores- Iztacala, UNAM, México…….pp.268-280

"ACTITUDES HACIA EL AUTOEMPLEO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS". Carlos Portocarrero Ramos, Carlos De La Cruz Valdiviano y José Cerna Hoyos. Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú …….pp.281-290

Reseña de Libro: "ANÁLISIS Y ESTUDIOS SOBRE EL BULLYING EN EL PERÚ Y LATINOAMERICA" Reseñador: Humberto Castilla Cabello y Tomas Caycho Rodríguez…….pp.291-293

Entrevista: "A LA MAESTRA GLORIA SCAPPINI. UNA MIRADA A LA ANTROPOLOGÍA PARAGUAYA" Entrevistada: Gloria Scappini. **Entrevistadora:** Dra. Norma Coppari…….pp.294-297

Política Editorial…….pp.298-302

INDEX

Editorial

Norma B. Coppari. ……..……..……..……..…….....pp.162-163

Original Papers:

"RISKY BEHAVIORS IN INSTITUTIONALIZED TEENAGERS: PROBABILITY ESTIMATE BY GENDER". Blanca E. Barcelata Eguiarte & Frida C. C. Méndez Tovar. Universidad Nacional Autónoma de México. México……..…….....pp.164-179

"DEVELOPMENT BASICS THROUGH AN INTERACTIVE COMPUTER PROGRAM IN CHILDREN ANCASH". Lidia Sotelo López, Noemí Sotelo López, Carlos Sotelo López, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tomás Caycho Rodríguez, Sergio A. Domínguez Lara, Universidad de San Martín de Porres. Miguel Barboza Palomino, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú ……..…….....pp.180-192

"EMOTIONAL INTELIGENCE IN PEOPLE WITH OVERWEIGHT AND OBESITY". María Verónica Salafia; Leandro Casari & María Micaela Vera. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mendoza. Argentina. / CONICET CCT Mendoza, Argentina ……..…….....pp.193-204

"SELF-PERCEIVED STRESS EVALUATION STUDENTS AREA HEALTH". Dahiana Ramirez, Denisse Ojeda, Aracceli Molinari, Andrea Noguera, Rossana Valdez, Lorena Florentín, Verónica Rojas, Marta Inés Ferreira Gaona, Clarisse Virginia Díaz-Reissner, Nohelia María Pérez Bejarano, Diana Sanabria Vázquez, Sady Recalde Gilardoni. Facultad de Odontologia. Universidad del Pacifico Privada. Asunción, Paraguay……..…….....pp.205-217

"RELIABILITY AND VALIDITY OF AN INSTRUMENT THAT MEASURES THE ATTITUDE TOWARD GROUPS CLOSE TO PEOPLE LIVING WITH HIV/AIDS". Javier Carreón Guillén, José Marcos Bustos Aguayo, Jorge Hernández Valdés, María Luisa Quintero Soto, Cruz García Lirios. Universidad Autónoma de México, México…….....pp.218-230

"KNOWLEDGE AND BELIEFS TEACHING TEACHERS REGARDING THE LEARNING OF MATHEMATICS ELEMENTAL". Lourdes Beatriz González Duarte**,** Departamento de Psicología Evolutiva & de la Educación, Universidad de Salamanca, España……..…….....pp. 231-244

"DISPOSITIONAL OPTIMISM, TREATMENT ADHERENCE AND QUALITY OF LIFE IN VENEZUELAN PATIENTS WITH HIV/AIDS". Álvarez Erika & González Ronald. **Research Assistant:** Gabriel Josué Ortiz Francisco & Jesús Manuel Guerrero Alcedo. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Venezuela pp.245-256

"PERCEPTION OF PREGNANCY OF WOMEN AGED 35 YEARS OR OLDER". Maria Aurelina Machado de Oliveira.. **Research Assistant:** Welyton Paraíba da Silva Sousa, Diogo David Peixoto Saraiva. **Researcher Counselor:** Eulália Maria Chaves Maia. Universidade Federal do Piauí. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, Brasil.....pp.257-267

"CHARACTERIZATION OF STRESS, EMOTIONS AND COPING IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT TYPES OF IMC". Sandra Muñoz. **Research Assistant:** Cynthia Vega y Enrique Berra. FES Iztacala, UNAM, México…….....pp.268-280

"ATTITUDES TOWARD THE SELF IN COLLEGE STUDENTS". Carlos Portocarrero Ramos, Carlos De La Cruz Valdiviano y José Cerna Hoyos. Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú ……..…….....pp.281-290

Book Review:

"ANALYSIS AND STUDIES ON BULLYING IN PERU AND LATIN AMERICA". **Reviewer:** Humberto Castilla Cabello y Tomas Caycho Rodríguez……..……..……..…….....pp.291-293

Interview:

"A MASTER GLORIA SCAPPINI. A LOOK AT THE ANTHROPOLOGY PARAGUAYA". ***Interviewee:*** Gloria Scappini.. ***Interviewer:*** Dra. Norma Coppari……..……..……..…….....pp.294-297

Editorial Policy…..……..……..……..…….....pp.298-302

Editorial

En continuidad con el Editorial del N°1, Vol. 12/2015 publicado, donde abordamos los hechos nacionales recientes, de movilización estudiantil de la educación escolar básica y media, sumados a los de "UNA No te calles" de los universitarios, comparto lo decidido en años pasados y en el 2015, de muchas reuniones, encuentros, foros y conferencias que han tenido como protagonista a la preocupación por el nivel educativo de los países del mundo, sobre todo, los mas desfavorecidos y en inequidad, entre los que se encuentra Paraguay.

Citamos los mas relevantes como el Acuerdo de Mascate, aprobado en la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) de 2014, que sirvió de fundamento para las metas de educación propuestas por el Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Además, las conferencias ministeriales regionales sobre la educación después de 2015, y las conclusiones del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015, y de los informes de síntesis regionales sobre la EPT. De ellos resalta, la importante contribución de la Iniciativa Mundial "La educación ante todo", que se puso en marcha en Jomtien en 1990, y se reiteró en Dakar 2000, como el compromiso político de los gobiernos y de las organizaciones regionales, intergubernamentales y no gubernamentales. En dicho contexto, y por invitación de la Directora General de la UNESCO en Incheon (República de Corea) se celebro el Foro Mundial sobre la Educación 2015 del 19 al 22 de Mayo. El compromiso de los representantes de 160 países asistentes se puede resumir en expresiones ya conocidas, que cito.

"Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos. Nos comprometemos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto *"Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"* y sus metas correspondientes. En esta visión, transformadora y universal, se tiene en cuenta el carácter inconcluso de la agenda de la EPT y de los ODM relacionado con la educación, y se abordan los desafíos de la educación en los planos mundial y nacional. La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida" (UNESCO, Declaración de Incheon, 2015, p. iii, http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon).

Nuestro país participa de todos estos eventos, cuestionamos ¿en que quedaron los justos reclamos de nuestros jóvenes estudiantes de la EEB, EEM y EET, a la luz de estos compromisos asumidos??. Ya fueron acallados, cajoneados? Esperemos que NO!. Temas como equidad, políticas docentes, construcción del conocimiento, investigacion, innovación, áreas verdes, nuevos objetivos del milenio, repensar la educación, crisis humanitaria y humana de este tiempo, reconocer el rostro del otro, la alteridad, la dignidad y completud de la persona, un nuevo modo de educarnos, tienen TODOS rostro humano, son propios de la RST de nuestras instituciones educativas, y de la sociedad toda. Demandan que nuestras Universidades asuman la suya, la RSU.

EUREKA cierra un año de ejercicio de esa RSU. Dos números en su volumen 12/2015. Un Numero Monográfico sobre Psicologia Social Comunitaria sobre nuestros Pueblos Originarios, política que se incorpora con un nuevo desafío. Seguimos creciendo con mucho voluntariado, perseverancia, y en el convencimiento de que estamos contribuyendo a la construcción y difusión del conocimiento psicológico y de ciencias afines, de Latinoamérica y del mundo. Mucho por hacer, en proceso el ingreso de la Revista a Scielo (OPS/OMS). La publicación continua con el sistema de numero en construcción durante todo el año.

Agradecemos a los colegas y estudiantes investigadores de países hermanos que hacen posible este número, con sus valiosos aportes. De México (3 artículos), de Perú (2 artículos) de Argentina, Brasil, España, Paraguay y Venezuela con temáticas de interés psicológico social que nos interpelan, desde la salud, la prevención, la educación, el trabajo, la convivencia. Invitamos a no perderse la Reseña de Libro de los colegas de Perú, y la Entrevista a una compañera de lucha y sueños, paraguaya, antropóloga, comprometida con los temas, poco conocidos, de la labor de investigacion con pueblos originarios y sus dificultades, en nuestro país.

Reconocimiento y gratitud a mi Asistente editorial, la Lic. Mariela Franco y nuestro web Master Jesus Ayala.

EUREKA les desea a todos sus seguidores unas fiestas decembrinas de encuentro con el otro, de labor comprometida por nuestra casa común, la tierra que reclama que la cuidemos y detengamos el desastre climático como ciudadanos responsables de ella, que podamos recordar los hermosos versos de LAUDATO SI y reconciliarnos en el Año Santo Jubilar de la Misericordia con el Lema*: al igual que el Padre es misericordioso (Lc 6,36). Dispongamos primero la misericordia al juicio. Año santo jubilar de la misericordia del 08 de diciembre del 2015 al 20 de noviembre del 2016. (Papa Francisco, 8 de Diciembre de 2015.*

La Editora General

Eureka : Asunción (Paraguay) 12(2):164–179, 2015 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"COMPORTAMIENTOS DE RIESGO EN ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS: ESTIMACIÓN DE LA PROBABILIDAD POR GÉNERO[1]"

"RISKY BEHAVIORS IN INSTITUTIONALIZED TEENAGERS: PROBABILITY ESTIMATE BY GENDER"

Investigadoras Titulares: Blanca E. Barcelata Eguiarte[2] y Frida C. C. Méndez Tovar[3]
Universidad Nacional Autónoma de México

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[4]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 16 de Agosto de 2015 Aceptado: 06 de Noviembre de 2015

Resumen

El objetivo de este estudio fue identificar comportamientos de riesgo y estimar su probabilidad de ocurrencia (*OR*) en función del género, en adolescentes de una institución de asistencia social. Participaron 87 hombres y mujeres adolescentes, de 12 a 16 años de una institución de asistencia social que apoya a menores en situación de calle, abandono y pobreza. Se realizó un estudio de campo, transversal, comparativo. Se aplicó un asentimiento y consentimiento informado, una cédula sociodemográfica y reactivos de la Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) y del Youth Self Report (YSR). Los datos indican diferencias por género, con mayor probabilidad de que los hombres presenten prácticas antisociales y consumo de sustancias, mientras las mujeres presentaron mayor frecuencia en conductas de riesgo alimentarias, pero sin diferencias significativas. Estos resultados pueden orientar intervención indicada para las diferentes conductas de riesgo de acuerdo al género.

Palabras clave: Abandono, Adolescentes, Conductas de Riesgo, Pobreza, Vulnerabilidad Social.

[1] Estudio financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico UNAM como parte del proyecto PAPIIT IN303714-3.
[2] Correspondencia remitir a: bareg7@hotmail.com Blanca E. Barcelata Eguiarte. Dra. en Psicología y Salud. Profesora-Investigadora de T.C. FES Zaragoza, UNAM. Tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM. Miembro SNI 1 CONACYT. México, D. F.
[3] Correspondencia remitir a: frida_mt@hotmail.com Frida C. C. Méndez Tovar. Lic. en Psicología. FES Zaragoza, UNAM. Becaria del Proyecto PAPIIT IN303714: "Adaptación y Resiliencia en contextos múltiples: Base para la intervención en la adolescencia". México, D. F.,
[4]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

The objective of this study was to identify risk behaviors, calculating the probability (*OR*) by gender, in teenagers from a welfare institution. 87 boys and girls participated, aged 12 to 16 years from a social assistance institution that supports children in situation of street, neglect and poverty; selected by a convenience sampling. A comparative cross-sectional study was carried-out. An informed assent and consent, a sociodemographic schedule, items from the Adolescent Coping Scale (ACS) and the Youth Self Report (YSR) were applied. Data showed gender differences, with boys scoring higher in antisocial practices, and substance abuse, whereas girls showed high prevalence in risky behaviors related with eating disorders, however, however, the differences were not significant. A specific preventive intervention for risky behaviors could be designed based on this data according to gender.

Keywords: Adolescents Neglected, Poverty, Risk Behaviors, Vulnerability Psychosocial.

La adolescencia representa una etapa de transición cuya tarea principal del desarrollo es la búsqueda de identidad y autonomía. Se caracteriza por cambios biológicos, psicológicos y sociales, que generan gran vulnerabilidad física y psicológica (Arnett, 1992). Los procesos biológicos se traducen en un aumento de la actividad hormonal, la cual no es únicamente responsable del crecimiento sexual, sino también de la maduración de otras áreas como la cognitiva y la emocional (Coleman, Hendry & Kloep, 2007). Cognitivamente los adolescentes se encuentran en la etapa de operaciones formales (Inhelder & Piaget, 1996), lo que les permite desarrollar habilidades de análisis y síntesis, pensar de manera prospectiva y retrospectiva, anticipando consecuencias. También aporta un nuevo nivel de conciencia social y un pensamiento moral pos-convencional basado en principios (Kohlberg, 1992), que conlleva capacidad de discernimiento entre lo bueno y lo malo, lo que contribuye a modular su comportamiento.

La regulación emocional, que implica el auto monitoreo, la evaluación y la modificación de reacciones emocionales, disminuye la probabilidad de conductas de riesgo (Marín, Robles, González-Forteza & Andrade, 2012) lo que favorece a que se generen otros procesos como la empatía y la asertividad que ayuda a la adaptación positiva (Pinheiro & Mena, 2010).

La maduración cognitiva, afectiva, emocional y moral, en conjunto, contribuye al fortalecimiento del control de impulsos, a través del desarrollo de habilidades de análisis y síntesis, de manera prospectiva y retrospectiva; de planear y anticipar, de la estructura de demora, la tolerancia a la frustración, posibilitando la toma de decisiones equilibrada y "racional" disminuyendo con ello conductas de riesgo (Coleman et al., 2007; Kohlberg, 1992).

Sin embargo, la mayoría de estas habilidades aún se encuentran en desarrollo, por lo que es probable que el precario control de impulsos, la pobre regulación emocional, la necesidad de autoafirmación y de pertenencia, propias de la adolescencia, así como la búsqueda de nuevas experiencias, asociadas a características de personalidad, influyan en que el joven asuma conductas de riesgo que afectan su desarrollo personal, académico y social (Essau, 2004; Palacios, Sánchez & Andrade, 2010).

Las conductas de riesgo son acciones o actividades generalmente no planeadas y no evaluadas, que implican negligencia, minimización del peligro y dificultades para medir las consecuencias de las acciones, por lo que vulneran la salud física o emocional del propio adolescente y de otras personas (Costa, Jessor, Turbin, Dong, Zhang & Wang, 2005).

No obstante, algunas de estas conductas forman parte de los procesos de crecimiento y maduración de los adolescentes que van configurando su identidad (Arnett, 1992; Essau, 2004), aunque en función de la interacción con diversos factores contextuales, proximales y distales, de índole familiar, escolar, económico y cultural, pueden aumentar o disminuir su probabilidad de ocurrencia (Youngblade et al., 2007).

Hay adolescentes que por sus características, como el sexo, la edad, la etnia, la condición económica, el contexto en el que viven son considerados vulnerables, por la mayor probabilidad de presentar conductas de riesgo y desarrollar problemas de salud (Costa et al., 2005; Luna, 2013).

Un grupo especialmente vulnerable y en situación de riesgo, es aquel constituido por niños y adolescentes que por diversas circunstancias, entre ellas, abandono, orfandad y situación de calle, ingresan a un sistema de protección, representado por instituciones de asistencia social pública o privada, debido a la ausencia de una familia, de manera temporal o permanente, que cubren necesidades básicas de tipo emocional y social (Luna, Fridman, Sánchez, Pesenti & Salgado, 2010).

El ingreso a una institución de asistencia social también se conoce como acogimiento, cuidado residencial o institucional, ya que pretende ser una medida de protección para los adolescentes, aunque también representa varios riesgos. Estos grupos de adolescentes son denominados "institucionalizados" y la literatura reporta que carecen de convivencia familiar y comunitaria, condiciones inherentes al cuidado institucional por lo que generalmente no cubren de manera satisfactoria las necesidades de socialización y afecto que provee una familia funcional (Luna, 2013). Este es un fenómeno multifactorial, que generalmente tiene su base en variables estructurales de tipo político, social, cultural y económico como migración, desplazamiento forzado, o pobreza.

En el contexto familiar, las adversidades, la negligencia, maltrato o conflicto familiar, aumentan el riesgo de que se presenten problemas emocionales y de conducta como ocurre con los niños que son abandonados y dados en custodia (Rutter, 2000).

La falta de cuidado parental, frecuentemente se enmarca en situaciones de marginación, presiones económicas y vulnerabilidad social, asociadas con estructuras familiares monoparentales, subempleo, muerte de los padres y violencia intrafamiliar, entre otros (Luna et al., 2010). Asimismo se reporta que entre los principales problemas de salud mental en adolescentes a nivel mundial es el consumo de substancias (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Adiction, 2015; United Nations Office on Drugs and Crime, 2015). En México se informa que los trastornos por abuso de substancias ocupa el cuarto lugar entre otros trastornos (Benjet et al., 2009).

Estudios sobre diversas problemáticas en la adolescencia, muestran por ejemplo, que el consumo de substancias como el alcohol, se asocia con otras prácticas de riesgo (sexualidad desprotegida, conducta violentas y delictivas, entre otras), que suele ser una estrategia de afrontamiento improductiva, en cuyo caso se reporta que los hombres son los que tienden a presentar mayor riesgo (Goncalves, Castellá & Carlotto, 2007).

Sin embargo, recientemente, se informa un aumento de consumo de alcohol y tabaco en las mujeres, con niveles similares para ambos grupos en población mexicana (Medina-Mora, Real, Villatoro & Natera, 2013; Moreno et al., 2011; Villatoro et al, 2012). Este tipo de prácticas son consideradas conductas de riesgo porque frecuentemente se asocian y/o se constituyen en el preámbulo de algunos trastornos de salud mental severos (por ejemplo, ansiedad, depresión y suicidio) incluidos los propios trastornos por consumo de substancias (Villatoro et al., 2008).

Por su parte, Barbosa, Segura, Garzón y Parra (2014) confirman que la falta de apoyo familiar, el abandono, un rol parental difuso o ambiguo, y la adherencia a pandillas con conductas violentas que caracteriza a los contextos de riesgo psicosocial es lo que distingue a las historias familiares de los adolescentes institucionalizados que consumen substancias.

Con respecto a conducta antisocial hay evidencia que sus principales predictores son el rechazo en la familia, menor apoyo parental y maltrato (Palacios & Andrade, 2007; Quiroz del Valle et al., 2007), situaciones que viven frecuentemente los adolescentes institucionalizados (Luna et al., 2010), los que suelen presentar alta frecuencia de conductas externalizadas como la agresión y la ruptura de normas (Fernandez-Daza & Fernández-Parra, 2012). Hay estudios que atribuyen estos problemas a la falta de apego seguro, del que se deriva un pobre control emocional (Pinheiro & Mena, 2010); sin embargo, en cuanto al sexo, aún existen inconsistencias en los datos al respecto. Mientras algunos estudios revelan mayores puntajes en mujeres en conductas desafiantes que los hombres (Betancourt & Andrade, 2011), otros (Palacios et al, 2007) indican lo contrario.

Por otra parte, la investigación muestra que los trastornos alimentarios también se asocian a conductas específicas de riesgo, así como a un mayor número de adversidades entre los que destaca el maltrato, el abandono parental y la institucionalización (Camarillo, Cabada, Gómez & Munguía, 2013).

También se reportan variaciones en función del sexo, mostrando que las mujeres presentan mayor riesgo en general, con más preocupación por la estética corporal y presencia de ansiedad asociada a "atracones", en comparación con los hombres, en quienes sus problemas alimentarios se relacionan con inestabilidad emocional (Benjet, Méndez, Borges & Medina-Mora, 2012).

Aunque no todos los adolescentes con adversidades asumen conductas riesgosas, los estudios en salud mental (Benjet et al., 2009; De la Peña, Gómez, Heinze & Palacios, 2014; Villatoro et al., 2012) muestran que muchos de los llamados trastornos de ansiedad, del estado de ánimo (asociados al suicidio), de consumo de alcohol y drogas, alimentación, y control de impulsos, relacionados a conductas oposicionistas y desafiantes, se relacionan con conductas de riesgo, así como situaciones adversas, como las que viven o han vivido los adolescentes "institucionalizados", con patrones diferentes en función el sexo.

Existen datos que indican que en México, más del 10% de la población infantil y adolescente es privada del cuidado parental y que alrededor del 30% sufre violencia familiar (Luna et al., 2010).

En este sentido, el objetivo de este estudio fue identificar comportamientos de riesgo y estimar su probabilidad de ocurrencia (*OR*=razón de oportunidades) en función del género, en adolescentes institucionalizados. Se llevó a cabo un estudio de campo, transversal y comparativo.

Método

Participantes

Participaron de manera no probabilística, intencional, seleccionados por conveniencia, 87 estudiantes adolescentes (51 hombres y 36 mujeres) entre 12 y 16 años (M_{edad}=13.3*; D.E.*=1.15), de una institución de asistencia social de la Ciudad de México, que apoya a niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad psicosocial como abandono, situación de calle o de bajos recursos económicos.

Mediciones

Datos sociodemográficos. Se aplicó la cédula Sociodemográfica del Adolescente y su Familia (Barcelata, 2013) que contiene 26 reactivos de opción múltiple, para indagar aspectos socio-demográficos del adolescente, como edad, escolaridad, con quien viven, tipo de familia, datos de los padres como edad, estado civil, ocupación y escolaridad, así como algunas condiciones familiares, como ingreso familiar, condiciones de la vivienda, entre otras.

Conductas de riesgo. Para evaluar comportamientos de riesgo se seleccionaron algunos reactivos de la Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (Frydenberg & Lewis, 2000), por sus siglas en inglés ACS (Adolescent Coping Scale), adaptada por Barcelata, Coppari y Márquez (2014), que evalúan comportamientos o acciones de afrontamiento no productivo que implican riesgo como *"me relajo tomando alcohol"* (índice de consistencia interna=.874; varianza explicada de 44.7%).

El Youth Self Report -YSR- [Achenbach & Rescorla (2001), en su versión para adolescentes mexicanos de Barcelata, Armenta & Luna (2013)], integrada por 50 reactivos (alpha global de Cronbach=.885; varianza explicada = 55.54%), fue otro instrumento del cual solo se eligieron reactivos que identifican algunas conductas externalizadas e internalizadas consideradas como problemáticas y de riesgo, como *"robo fuera de casa"; "consumo alcohol"; "peleo mucho"; "no como tan bien como debería"*.

Procedimiento

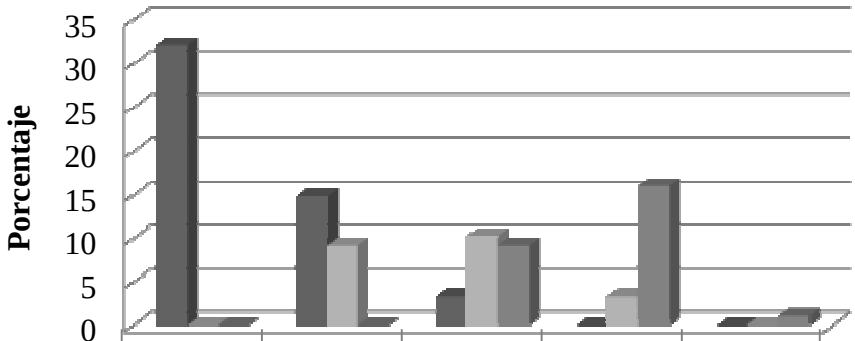
Se acudió a una institución de asistencia social que proporciona apoyo a adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social para solicitar permiso para evaluar a su población. Se aplicaron un conjunto de instrumentos integrados en un cuadernillo. Se obtuvieron asentimientos y consentimientos informados de los adolescentes, de algunos padres y de las autoridades. La aplicación se llevó a cabo en los salones de clases por parte de pasantes de Psicología.

Para identificar conductas de riesgo se seleccionaron algunos reactivos del ACS y del YSR que aportan información con respecto a conductas que implican riesgo en cuanto a consumo de sustancias, prácticas antisociales y alimentarias, los cuales se presentan en las tablas de Resultados. Dado que no todos los reactivos tienen la misma estructura, se convirtieron en dicotómicos a fin de calcular el riesgo con el mismo procedimiento estadístico. Se eliminaron los casos que dejaron de contestar más del 10% de reactivos. Se realizaron análisis descriptivos, comparativos y de estimación de riesgo por sexo, a través del SPSS versión 19.

Resultados

Características sociodemográficas de los adolescentes

Participaron en la evaluación 87 adolescentes institucionalizados 51 hombres (58.6%) y 36 mujeres (42.4%) escolarizados, entre 12 y 16 años (M_{edad}*=13.3; D.E.=1.15*) de primero, segundo y tercer grado de secundaria (Figura 1).



	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años
1°	32.2	14.9	3.4	0	0
2°	0	9.2	10.3	3.4	0
3°	0	0	9.2	16.1	1.1

Figura 1. Distribución de la muestra de hombres y mujeres por edad y escolaridad

Los datos de los padres (Tabla 1) reportados por los adolescentes indican que la edad de los padres fluctúa entre los 30 y 50 años. Aproximadamente la mitad del grupo señala no haber conocido ni a su padre ni a su madre, aunque son más los que no conocieron a su padre.

También se observa que ambos padres son empleados o trabajan eventualmente. Con respecto al estado civil de los padres se aprecia que alrededor de la cuarta parte están casados y que aproximadamente la tercera parte de las madres son solteras. Algunos padres son divorciados y una quinta parte viven en unión libre. La mayoría de ambos padres tienen primaria y secundaria. Solo una minoría no tiene familia.

Otros datos indican que el 43.3% de sus familias viven en casas independientes en terrenos familiares.

En el 51.5% de los casos, ambos padres contribuyen al gasto familiar. Un 39% reporta un ingreso mensual de $4,501 a $ 6,000, aunque el 16.9% percibe de $1,501 a $3000 al mes. Asimismo, el 21.1% de los adolescentes tienen una familia nuclear. El 27.9% de las familias de los adolescentes son monoparentales. Un 15% de las familias de los adolescentes son extensas. Un 12% de las familias son reconstituidas, ya sea porque sus padres se volvieron a casar o viven con otra persona que no es su padre o madre, así como algún medio hermano. El 24% mencionan que no tienen familia.

Tabla 1.

Datos sociodemográficos de los padres

Variables		Padre %	Madre %
Edad	30 a 40 años	29.9	37.9
	41 a 50 años	20.9	22.1
	No sabe o no lo conoció	49.2	40.0
Ocupación	Ama de casa	-----	29.5
	Empleado eventual	28.5	14.3
	Empleado(a)	15.1	8.2
	Comerciante	7.2	8.0
	No sé o no lo conocí	49.2	40.0
Estado civil	Soltero	14.4	21.7
	Casado	12.0	10.0
	Divorciado	12.8	11.2
	Unión Libre	20.0	17.7
	No sé o no lo conocí	39.9	39.4
Escolaridad	Primaria	31.9	35.5
	Secundaria	12.6	12.2
	Preparatoria	8.1	5.9
	Licenciatura	4.9	5.9
	No sé o no lo conocí	42.5	40.5

Descripción de las conductas de riesgo

Con respecto a las conductas de riesgo, se observa (Tabla 2) que de la muestra total aproximadamente una cuarta parte de los adolescentes presentan conductas de riesgo asociadas al consumo de sustancias; casi la mitad informó riesgo relacionado con prácticas antisociales; por último, la tercera parte muestra actividades alimentarias de riesgo.

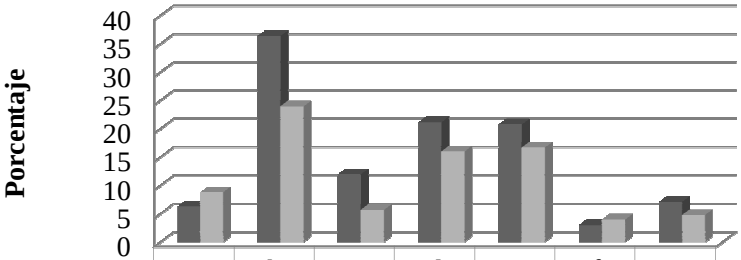
Tabla 2.

Frecuencias observadas de la muestra total

Conductas de Riesgo		Sí		No		N	
		f	%	f	%	f	%
Consumo de sustancias	Me relajo bebiendo alcohol, fumando, usando drogas	6	7.3	76	92.7	82	100
	Abusé del alcohol	18	31.0	59	69.0	77	100
	Bebo alcohol sin permiso	18	21.1	67	90.6	85	100
	Empecé a fumar	11	16.0	57	83.0	68	100
	Fumo o inhalo tabaco	16	19.0	68	81.0	84	100
	He tomado drogas	11	16.4	56	83.6	67	100
	Tengo problemas con las drogas	6	9.0	61	91.0	67	100
Prácticas antisociales	Destruyo mis cosas	20	23.3	66	76.7	86	100
	Destruyo las cosas de los demás	5	5.8	81	94.2	86	100
	Rompo las reglas en casa, en la escuela o en otro lugar	45	52.3	41	47.7	86	100
	Peleo mucho	33	37.9	54	62.1	87	100
	Me junto con jóvenes que se meten en problemas	38	44.2	48	55.8	86	100
	Digo mentiras o engaño a los demás	41	47.7	45	52.3	86	100
	Robo en casa	2	2.3	84	97.7	86	100
	Robo fuera de casa	5	5.8	81	94.2	86	100
	Ataco a la gente físicamente	14	16.5	71	83.5	85	100
	Amenazo con lastimar a otras personas	10	11.8	75	88.2	85	100
Alimentarias	Cambio las cantidades de lo que como, bebo o duermo	34	43.0	45	57.0	79	100
	No como tan bien como debería	42	48.8	44	51.2	86	100
	Como demasiado	40	46.0	47	54.0	87	100
	Baje mucho de peso	12	19.7	55	82.3	67	100
	Vómitos	12	14.1	73	85.9	85	100

En relación a consumo de sustancias (Figura 2), aproximadamente el 10% bebe alcohol, fuma o consume drogas para relajarse. Más de la tercera parte de todos los adolescentes, reporta haber abusado del alcohol y alrededor de un 10% acepta que ha bebido alcohol sin permiso.

Cerca del 20% de los adolescentes empezaron a fumar o inhalan tabaco. Una mínima parte ha tomado drogas o ha tenido problemas por ello. Los datos en general indican mayor frecuencia de comportamientos de riesgo para los hombres.



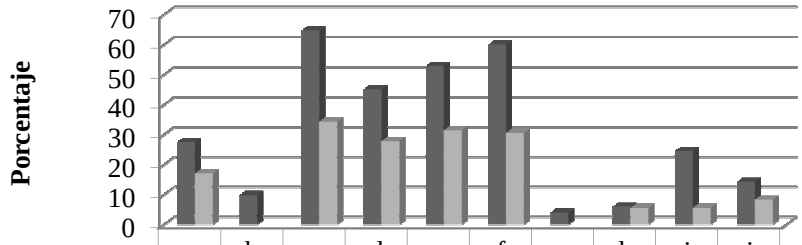
	a	b	c	d	e	f	g
Hombres	6.3	36.4	12	21.2	20.8	3	7.1
Mujeres	8.8	24	5.7	16	16.7	4	4.8

Figura 2. Distribución de consumo de sustancias por sexo

Nota: a) Me relajo bebiendo alcohol, fumando o con drogas, b) Abusé del alcohol, c) Bebo alcohol sin permiso, d) Empecé a fumar, e) Fumo o inhalo tabaco, f) He tomado drogas, g) Tengo problemas con las drogas

En términos de las prácticas antisociales (Figura 3), los porcentajes más altos en toda la muestra tienen que ver con romper las reglas, mentir, juntarse con otros chicos con problemas y pelear. Alrededor de la cuarta parte destruye sus propias cosas y un porcentaje más bajo ha destruido las de los demás.

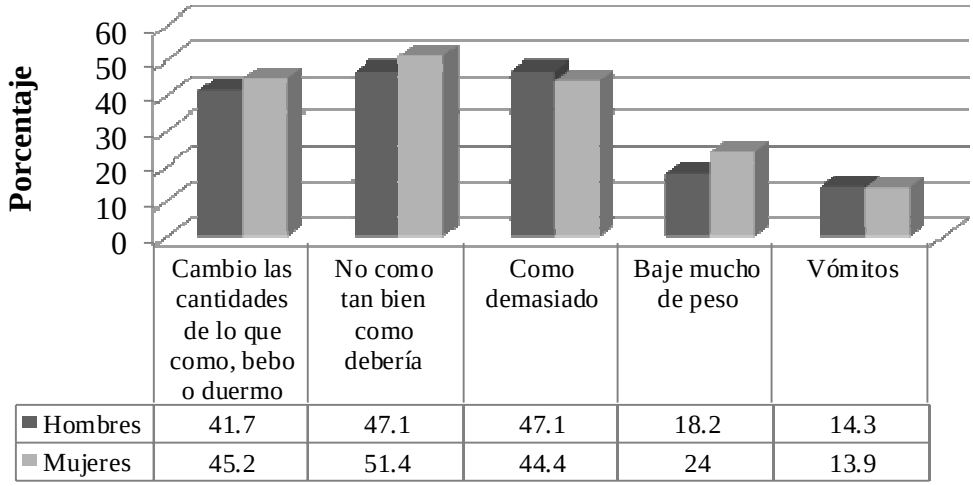
Aproximadamente la tercera parte ha atacado físicamente a la gente; ha amenazado a otros con lastimarlos, y con menor frecuencia ha llegado a perder la calma y hacer daño a alguien. Un menor porcentaje reporta conducta de robo fuera de su casa y solo el 4% de los hombres lo hacen en su propio hogar. Todas estas conductas presentan mayor frecuencia en hombres que en mujeres.



	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
Hombres	27.5	9.8	64.7	45.1	52.9	60	4	6	24.5	14.3
Mujeres	17.1		34.3	27.8	31.4	30.6		5.6	5.6	8.3

Figura 3. Distribución de prácticas antisociales por sexo

Nota: a) Destruyo mis cosas, b) Destruyo las cosas de otras personas, c) Rompo las reglas en casa, escuela o en otro lugar, d) Peleo mucho, e) Me junto con jóvenes que se meten en problemas, f) Digo mentiras o engaño a los demás, g) Robo en casa, h) Robo fuera de casa, i) Ataco a la gente físicamente, j) Amenazo con lastimar a otras personas



	Cambio las cantidades de lo que como, bebo o duermo	No como tan bien como debería	Como demasiado	Baje mucho de peso	Vómitos
Hombres	41.7	47.1	47.1	18.2	14.3
Mujeres	45.2	51.4	44.4	24	13.9

Figura 4. Distribución de conductas alimentarias de riesgo por sexo

La frecuencia de las conductas alimentarias de riesgo (Figura 4) indica frecuencias similares entre hombres y mujeres. Alrededor de la mitad de todos los adolescentes consideran que no comen tan bien, comen demasiado, o reportan irregularidades en las cantidades de lo que comen, beben o duermen. Asimismo en ocasiones, sin aparente causa médica, reportan vómitos. Sin embargo, las chicas presentan mayor tendencia a manifestar problemas con su peso corporal, ya que perciben que bajaron mucho de peso.

Estimación del riesgo por sexo

Los análisis comparativos de estimación del riesgo por sexo a través de chi-cuadrada (X^2 *de Pearson*) respecto a las conductas: consumo de sustancias, prácticas antisociales y alimentación, se muestran en la Tabla 3.

Con respecto al consumo de sustancias, intentar sentirse mejor fumando, bebiendo alcohol o tomar drogas, representa el mismo riesgo para hombres y mujeres.

Aunque el riesgo relativo (hombre/mujer) es mayor en casi todas las conductas de consumo, las diferencias no son estadísticamente significativas, excepto en abuso de alcohol, con un riesgo de 1.4 veces más para los hombres.

Por otra parte, los hombres también muestran mayor riesgo significativo de presentar conductas antisociales que las mujeres, con el doble de probabilidad de romper reglas, juntarse con pares conflictivos, decir mentiras y engañar, así como 3.4 veces más de atacar o agredir físicamente a una persona.

En relación a conductas alimentarias de riesgo, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, aunque existe un riesgo relativo mayor en los hombres en comer demasiado y vomitar, mientras en las mujeres hay mayor probabilidad de que perciban que han bajado mucho de peso y de que no coman como deberían, con valores que indican menor riesgo para hombres.

Tabla 3.

Estimación de riesgo de las conductas de riesgo por área para hombres y mujeres

Conductas de Riesgo	Reactivo	N	X^2	*OR* H/M	I.C. 95%
Consumo de sustancias	Me relajo bebiendo alcohol, fumando, usando drogas	82	.194	1.452	.275–7.668
	Abusé del alcohol	77	3.016*	1.425	1.687–3.957
	Bebo alcohol sin permiso	85	1.954	.933	.819–1.064
	Empecé a fumar	68	.511	.733	.182–2.747
	Fumo o inhalo tabaco	84	.232	.760	.248–2.328
	He tomado drogas	67	.040	.857	.207–3.541
	Tengo problemas con las drogas	67	.118	6.500	.079–7.411
Prácticas antisociales	Destruyo mis cosas	86	1.236	.801	.560–1.145
	Rompo las reglas en casa, en la escuela, o en otro lugar	86	7.700*	2.104	1.208–3.665
	Peleo mucho	87	2.689	1.589	.884–2.857
	Me junto con jóvenes que se meten en problemas	87	3.895*	1.727	1.074–3.063
	Digo mentiras o engaño a los demás	86	7.274*	2.071	1.172–3.658
	Robo fuera de casa	86	1.474	.967	.462–2.025
	Ataco a la gente físicamente	86	5.408*	3.352	1.008–12.372
	Amenazo con lastimar a otras personas	86	.708	1.467	.550–3.910
Alimentarias	Cambio las cantidades de lo que como, bebo o duermo	79	.094	1.153	.464–2.867
	No como tan bien como debería	86	.159	1.191	.503–2.818
	Como demasiado	87	.058	.900	.382–2.121
	Bajé mucho de peso	67	.293	1.421	.397–5.084
	Vómitos	85	.003	.968	.281–3.337

* $p \leq 0.05$

Discusión y Conclusión

En el presente estudio se analizaron algunos comportamientos considerados de riesgo, por formar parte de algunos de los trastornos de salud mental reportados como de mayor prevalencia en adolescentes (Benjet et al., 2009, 2012; De la Peña et al., 2014; Villatoro et al., 2012). También se estimaron las probabilidades de razón o riesgo en función del género, dado que la literatura reporta diferencias entre chicos y chicas.

Los datos indican que los adolescentes de este estudio presentan algunas características propias de los grupos institucionalizados; muchos de ellos no conocieron a sus padres, reportan bajo ingreso familiar, tienen padres separados, que no siempre pueden dar todo el apoyo que necesitan sus hijos (Luna, 2013; Luna et al., 2010; Pinheiro & Mena, 2010; Rutter, 2000).

Contrariamente a lo esperado las conductas de riesgo de mayor frecuencia, fueron las relacionadas con trastornos alimentarios (Fernández-Daza & Fernández-Parra, 2012). Sin embargo, también se encontró un porcentaje considerable de adolescentes que abusaron del alcohol o que presentan algunas prácticas antisociales (romper reglas, pelear, engañar y relacionarse con pares negativos). Aunque los porcentajes pueden considerarse como moderados, parece tratarse de un grupo vulnerable, ya que algunos de éstas conductas forman parte de los trastornos de personalidad oposicionista desafiante, abuso de sustancias y desórdenes alimentarios (Benjet et al., 2009, 2012; De la Peña et al., 2014; Villatoro et al., 2012).

Estos resultados podrían indicar que el apoyo que proporciona la institución, parece amortiguar las situaciones adversas externas familiares y sociales; no obstante, se recomienda realizar más análisis para confirmar este supuesto, ya que la literatura señala que generalmente las instituciones no proporcionan suficiente apoyo e incluso algunas de ellas pueden representar un riesgo (Luna, 2013; Luna et al., 2010; Rutter, 2000).

No obstante que el consumo de sustancias no parece ser un problema en los adolescentes de este estudio, el consumo de alcohol y tabaco, son los de mayor frecuencia en toda la muestra, en particular en los hombres (Barbosa et al., 2014; Fernandez-Daza & Fernández-Parra; Villatoro et al., 2012).

A pesar de la deseabilidad social, los hombres aceptan haber abusado del alcohol, lo cual implica un riesgo que podría relacionarse con otras problemáticas como prácticas sexuales riesgosas, depresión y suicidio (Essau, 2004; Palacios et al., 2010).

También la frecuencia de tomar alcohol, fumar o consumir droga como una forma de relajarse es relativamente baja lo cual podría deberse a las restricciones, supervisión y control institucional, no obstante, representan formas de afrontamiento improductivas, más usadas por los hombres como una manera de buscar aceptación y pertenencia, que podrían ser inducidas por un grupo de pares negativo (Frydenberg & Lewis, 2000; Goncalves, Castellá & Carlotto, 2007). Otros datos indican conductas antisociales con mayor frecuencia en el grupo de los hombres quienes se juntan con otros jóvenes con problemas, roban fuera de casa, han llegado a amenazar o dañar a alguien, y tienden a engañar y mentir, resultados que coinciden con los de otros estudios (Quiroz del Valle et al. 2007; Palacios & Andrade, 2007), pero que contradicen lo señalado por Betancourt y Andrade (2011), quienes reportan mayor número de conductas desafiantes en las mujeres. Estos hallazgos, confirman supuestos previos (Barbosa et al., 2014; Costa et al., 2005; Fernandez-Daza & Fernández-Parra, 2012) sobre grupos vulnerables y adolescentes institucionalizados que indican una mayor tendencia a presentar conductas de riesgo, debido entre otras razones, a la potencial influencia de pares negativos.

A diferencia de otros estudios (Benjet et al, 2012; Camarillo et al., 2013) no se encontraron diferencias significativas en las conductas alimentarias de riesgo entre hombres y mujeres, aunque en éstas, la frecuencia es mayor en prácticas que sugieren preocupación por su imagen corporal. Llama la atención que la mitad de los adolescentes reportan inadecuados hábitos alimenticios, irregularidades en la cantidad que comen, ya sea porque no comen bien o comen demasiado, por lo que se sugiere investigar más al respecto.

Estos hallazgos sugieren la presencia de limitaciones psicosociales que subsisten en este grupo, las cuales se vinculan a distintas adversidades como problemas económicos, que se traducen en abandono y negligencia familiar (De la Peña et al., 2014; Sameroff & Rosenblum, 2006) y que aumentan la probabilidad de presencia de trastornos de salud mental. Cabe señalar que algunas de las conductas podrían estar relacionadas además del contexto, con algunas particularidades de la adolescencia y la edad. En el grupo estudiado, la edad promedio de los adolescentes fue de 13.3 años, que los ubica en la adolescencia temprana, caracterizada por menor maduración, con fallas en la regulación emocional así como en la anticipación y planeación, lo que en conjunto parece influir en la presencia de conductas antisociales, problemas con el consumo de alcohol y con la imagen corporal (Arnett, 1992; Coleman et al., 2007; Essau, 2004).

En síntesis, los resultados indican que los adolescentes de esta muestra presentan algunas conductas asociadas a problemas y trastornos de salud mental, con mayor riesgo para los hombres en prácticas de consumo de alcohol inadecuadas y conductas antisociales, y con riesgo potencial de presentar problemas alimentarios en mujeres, lo cual confirma las tendencias presentadas en los perfiles epidemiológicos. Aunque no todas las conductas presentan porcentajes altos, podrían constituirse en el inicio de algunos trastornos mayores. Identificar y reconocer las conductas de riesgo de manera oportuna es fundamental para conocer mejor a los adolescentes, en especial a los jóvenes, que por alguna circunstancia experimentan situaciones de adversidad como las implícitas en el proceso de institucionalización.

En este sentido, esta investigación aporta datos que pueden orientar acciones integrales tanto de prevención como de promoción de competencias psicosociales y de regulación de la emoción para la toma reflexiva de decisiones y el manejo de la presión grupal. No obstante, se recomienda no generalizar los resultados, ampliar la muestra, estudiar otros grupos poblacionales, en otros contextos, así como fortalecer y ampliar los análisis a otras variables personales y contextuales, que permitan obtener datos más robustos con lo cual se puedan diseñar programas que promuevan la adaptación positiva de los adolescentes, que consideren las diferencias por sexo y que tomen en cuenta el contexto psicosocial.

Referencias

Arnett, J. (1992). Review: reckless behavior in adolescence: a developmental perspective. *Developmental Review*, *12*, 339-373.

Barbosa, A., Segura, C, Garzón, D., & Parra, C. (2014). Significado de la experiencia del consumo de sustancias psicoactivas en un grupo de adolescentes institucionalizados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *32*(1), 53-69. doi: 10.12804/apl32.1.2014.04

Barcelata, B. (2013). *Cédula sociodemográfica del adolescente y su familia*. PAPIIT IN303512. México: FES Zaragoza. UNAM

Barcelata, B., Armenta, J., & Luna, Q. (Octubre, 2013). Estudio de la validez del Youth Self Report en adolescentes de la Ciudad de México. En M. E. Marquez Caraveo (Coord.). *Salud mental, adolescencia, psicopatología y contexto.* Simposio. Congreso de la Sociedad Mexicana de Psicología, Guadalajara, México.

Barcelata, B., Coppari, N., & Marquez-Caraveo, M.A. (2014). Gender and age effects in coping: A comparison between Mexican and Paraguayan adolescents. In: K. Kaniasty, K. Moore, S. Howard, & P. Buchwald (Eds.). *Stress and Anxiety. Application to Social and Environmental Threats, Psychological Well-Being, Occupational Challenges, and Developmental Psychology*. (pp. 249-260). Berlin, Germany: Logos-Verlag.

Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M.E., Méndez, E., Fleiz, C., Rojas, E. … Cruz, C. (2009). Diferencias de sexo en la frecuencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, *32*(2), 155-163.

Benjet, C., Méndez, E., Borges, G., & Medina-Mora, M.E. (2012). Epidemiologia de los trastornos alimentarios en una muestra representativa de adolescentes. *Salud Mental*, 35(6), 483-490.

Betancourt, D., & Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, *20*(1), 27-41.

Camarillo, O. N., Cabada, R. E., Gómez, M. A., & Munguía, A. E. (2013). Prevalencia de trastornos de la alimentación en adolescentes. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas, 18*(1), 51-55.

Coleman, L. B., Hendry, L., & Kloep, M. (2007). *Adolescence and Health*. Winchester, U.K.: John Wiley & Sons.

Costa, F., Jessor, R., Turbin, M., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, C. (2005). The role of social contexts in adolescence: Context protection and context risk in the United States and China. *Applied Developmental Science*, *9*(2), 67-85.

De la Peña, F., Gomez, C., Heinze, L., & Palacios, L. (2014). Adversidad social y trastornos psiquiátricos. Estudio comparativo entre estudiantes de secundarias públicas y privadas. *Salud Mental, 4*(37), 483-489.

Essau, C.A. (2004). Risk-taking behaviour among German adolescents. *Journal of Youth Studies, 7*, 499-512.

European Monitoring Centre for Drugs and Drug Adiction (2015). *European Drug Report 2015: Trends and Developments*. Lisbon. Recuperado de: http://www.emcdda.europa.eu/publications/edr/trends-developments/2015

Fernández-Daza, M., & Fernández-Parra, A. (2012). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica, 12*(3), 797-810. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-3.pccp

Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). *Escalas de afrontamiento para adolescentes*. Madrid: TEA.

Goncalves, S., Castellá, J., & Carlotto, M.S. (2007). Predictores de conductas de riesgo entre adolescentes. *Revista Interamericana de Psicologia, 41*(2), 161-166.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1996). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente.* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral.* Madrid, España: Desclee DeBrouwer

Luna, M. (2013). *Discriminación en instituciones de cuidado de niñas, niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: RELAF-UNICEF

Luna, M., Fridman, D., Sánchez, M., Pesenti, M., & Salgado, V. (2010). *Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: RELAF-UNICEF

Marín, M., Robles, R., González-Forteza, C., & Andrade, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala de dificultades en la regulación emocional en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental, 35*(6), 521-526

Medina-Mora, E., Real, T., Villatoro, J., & Natera, G. (2013) Las drogas y la salud pública: ¿Hacia dónde vamos? *Salud Pública de México*, 55, 67-73.

Moreno, L., Villatoro, V., Gutiérrez, L., Bretón, C., Medina-Mora, I., & Amador, B. (2011) Consumo de drogas, alcohol tabaco y sus factores asociados en estudiantes. Macropoyecto Desarrollo de nuevos modelos para la prevención y el tratamiento de conductas adictivas. Recuperado de: http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/pagina_contenidos/cuadernillos/carteles_macro/Midiam.pdf

Palacios, J., & Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo, 7*, 5-16.

Palacios, J., Sanchez, B., & Andrade, P. (2010). Intento de suicidio y búsqueda de sensaciones en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 12*(1), 53-75.

Pinheiro, C., & Mena, P. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica, 2* (28), 245-254.

Quiroz del Valle, N., Villatoro V. J., Juárez, G. F., Gutiérrez, L. M., Buenabad, N., & Medina-Mora, M. E. (2007). La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial. *Salud Mental, 30*(4), 47-54.

Rutter, M. (2000). Children in substitute care: Some conceptual considerations and research implications. *Children and Youth Services Review, 22*(9), 685-703.

Sameroff, A., & Rosenblum. K. (2006). Psychosocial constraints on the development of resilience. *Annuary of New York Academy Science*, 116-124.

United Nations Office on Drugs and Crime (2015). *World Drug Report 2015*. Recuperado de: https://www.unodc.org/documents/wdr2015/World_Drug_Report_2015.pdf

Villatoro, J., Medina- Mora, M. E., Gutiérrez, M., Moreno, M., & Breton, M. (2008). Drug use in Mexico: The present situation, challenges and perspectives. En: REDLA (eds.), Proceedings from the Meeting of the Latin American Epidemiology Network. San Juan, Puerto Rico: REDLA, CICAD/OID, NIDA.

Villatoro, J., Medina-Mora, M., Fleiz, C., Téllez, M., Mendoza L., … Hernández, A. V. (2012). *Encuesta nacional de adicciones 2011: Reporte de drogas.* México: INPRFM. Recuperado de http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/ENA_2011_DROGAS_ILICITAS_.pdf

Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I.C., & Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, school, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics, 119*, 47-53.

EureKa : Asunción (Paraguay) 12(2):180–192, 2015 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"DESARROLLO DE CONCEPTOS BÁSICOS A TRAVES DE UN PROGRAMA INFORMÁTICO INTERACTIVO EN NIÑOS DE ANCASH"

"DEVELOPMENT BASICS THROUGH AN INTERACTIVE COMPUTER PROGRAM IN CHILDREN ANCASH"

Investigadores: Lidia Sotelo López, Noemí Sotelo López, Carlos Sotelo López
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Tomás Caycho Rodríguez[1], Sergio A. Domínguez Lara
Universidad de San Martín de Porres
Miguel Barboza Palomino
Universidad Inca Garcilaso de la Vega

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[2]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 27 de Mayo de 2015 Aceptado: 30 de Noviembre de 2015

Resumen

El presente estudio, de diseño cuasiexperimental con dos grupos pre y post-test, tiene como propósito evaluar los efectos de un programa informático interactivo, elaborado bajo las orientaciones de la psicología cognitiva, para el desarrollo de conceptos básicos de niños y niñas de 1er y 2do grado de primaria de las zonas rurales de Ancash (Perú), población que se caracteriza por ser bilingüe. El análisis de los datos, recabados mediante el Test de Conceptos Elementales (Gonzáles, 1992), permite concluir que el programa interactivo empleado en el grupo experimental ha producido un aumento significativo en las puntuaciones de conceptos básicos comparándolos con los obtenidos por el grupo control. Estos resultados pueden contribuir a mejorar los niveles de lectura en la zona de estudio, donde se está difundiendo la utilización del internet.

Palabras clave: Conceptos Básicos, Cuasi Experimento, Lectura, TIC´s,

[1] Correspondencia remitir a: tcaycho@uigv.edu.pe Tomás Caycho Rodríguez. Universidad de San Martín de Porres.
[2]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

The present study, of quasiexperimental design with two groups pre and post-test, has as intention evaluate the effects of an IT interactive program, elaborated under the orientations of the cognitive psychology, for the development of basic concepts of children and girls of 1er and 2nd degree of primary of Ancash's rural zones (Peru), population who is characterized for being bilingual. The analysis of the information, obtained by means of the Test of Elementary Concepts (Gonzáles, 1992), allows to conclude that the interactive program used in the experimental group has produced a significant increase in the punctuations of basic concepts them comparing with the obtained ones for the group control. These results it can help to improve the levels of reading in the zone of study, where the utilization of the Internet is spreading.

Keywords: Basic Concepts, Cuasi Experiment, Reading.

La importancia de la lectoescritura, en relación con la educación, reside en el acceso a los conocimientos organizados que forman parte de una cultura. Esto es posible de ser comprendido a partir de los procesos de socialización, en donde el aprendizaje juega un papel importante como facilitador del desarrollo humano (Vygotsky, 1934/1984), estableciendo una relación entre los procesos psicológicos de la lectura y escritura con los procesos de socialización (Daviña, 2003; Irwin & Doyle, 2004).

En la actualidad existen diversos enfoques o modelos que explican los procesos de lectoescritura y diversos métodos para su investigación (Daviña, 2003). Así, se ha demostrado que, bajo el modelo del procesamiento de información, es mucho lo investigado acerca de los componentes que constituyen los procesos de la lectoescritura pero sin llegar a una aplicación de dichos conocimientos en la educación a través de las tecnologías educativas que permitirían facilitar los procesos de aprendizaje (Irwin & Doyle, 2004).

En base a lo anterior, es que empieza a cobrar importancia el empleo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC´s) durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Santoveña, 2007).

Con respecto a las habilidades de lectura y escritura, se ha corroborado que la comprensión lectora se ve facilitada por el conocimiento de nuevas palabras y la inteligencia verbal (Murillo, 2009). Esto concuerda con lo planteado por Camba (2007), quien señala que la falta de acceso a una lectura global y totalizadora se relaciona con un desconocimiento cada vez mayor del vocabulario. La misma autora (Camba, 2007), resalta que el desarrollo del léxico es un trabajo que comienza en el nivel inicial y es de particular relevancia en el nivel primario. Se plantea así, que el conocimiento de las palabras juega un papel importante en la comprensión lectora (Hirsch, 2007), además de constituir como uno de los factores con mayor fuerza explicativa de los resultados escolares (Montes, 2001), y un determinante en la estructuración del bagaje cultural del escolar (Salvo, 2006).

Los procesos de orden cognitivo que intervienen en la adquisición y procesamiento del léxico son múltiples y complejos; de este modo, se afirma que su aprendizaje y uso puede optimizarse a través del aprendizaje formal, pero también por las experiencias y contactos con materias y temáticas de diversa índole. Así, nosotros aprendemos las palabras que más utilizamos en la interacción con el medio, las que más necesitamos, las que más oímos y más leemos (Cassany, Luna, & Glòria , 2003). Ante esto es necesario potenciar el aprendizaje del léxico en la escuela a partir del diseño de actividades interactivas en las que el niño pueda relacionarse con los conceptos en contextos distintos y variados para que faciliten el aprendizaje de los mismos.

Teniendo en cuenta lo anterior son variados los usos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la mejora de la lectoescritura. El empleo de las TIC ha transformado las teorías, los materiales y los métodos de la lectoescritura (Hartman, 2000), permitiendo que los estudiantes se fijen en el texto en sí, al mismo tiempo que en las imágenes, el sonido, etc., posibilitando una mayor comprensión del material que se está leyendo. Es importante señalar que el recurso informático no debe ser considerado un sustituto del maestro en el desarrollo de la comprensión lectora, más bien es un complemento a la actividad que éste realiza diariamente en el aula (Kamil, Intrator & Kim, 2000).

El empleo de las TIC constituye un aporte hacia la creación de nuevos métodos para la facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al desarrollo de habilidades y la formación de conocimientos.

Esto se sustenta en el hecho que las formas de aprender en la actualidad están claramente influenciadas por esta nueva forma de organización económica, social, política y cultural, llamada Sociedad de la Información y ésta a su vez, se sustenta en gran medida en el desarrollo de las TIC (Coll & Monereo, 2008). Coll & Monereo (2008) elaboran un sistema de clasificación de los usos de las TIC, el cual permite entender las posibilidades que ofrece las TIC en la educación:

1. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos (y tareas) de aprendizaje

2. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y aprendizaje

3. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos.

4. Las TIC como instrumentos mediadores de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje.

5. Las TIC como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje.

Los estudios acerca de la incorporación de tecnologías de la información para la enseñanza y aprendizaje de la lectura se vienen realizando hace más de 40 años.

Investigadores de la Universidad de Stanford, utilizando programas informáticos *computer assisted instruction* destinados a apoyar la enseñanza de la lectura, demostraron que aquellos estudiantes que utilizaron el programa lograron un rendimiento superior que aquellos instruidos bajo métodos tradicionales (Fletcher & Atkinson, 1972). La lectura en formato hipermedial de carácter interactivo desarrolla habilidades necesarias para la comprensión y el aprendizaje como el uso del diccionario, análisis contextual, conocimiento de la información importante, capacidad de síntesis y el recuerdo de información (Henao, 2002).

Los textos brindan al estudiante numerosa ayuda como, ilustraciones y pronunciaciones digitalizadas para entender el vocabulario, preguntas diseñadas a apoyar la actividad metacognitiva (Anderson-Inman & Horney, 1998), así como animaciones y diversos textos en que los niños puedan colorear, dibujar y crear sus propios relatos (Trushell, Burrell & Maitland, 2001). Así, niños y niñas entre 8 y 9 años que participaron en un Programa Virtual de Entrenamiento en Lectura Significativa (e-PELS) lograron una mejora sustancial en su nivel de comprensión lectora y el dominio de las estrategias de aprendizaje incluías en el programa comparados con un grupo control (Ponce, López, Labra, Brugerolles & Tirado, 2007). Así también, aplicando un entorno hipermedial, estudiantes de primer año de educación secundaria elevaron su capacidad para identificar elementos morfosintácticos en imágenes, logrando avances en la búsqueda de los significados connotativos de las imágenes y la lectura de textos compuestos por palabras e imágenes (Villa, 2008).

Así por ejemplo, un estudio (Lira & Vidal, 2008) tuvo como objetivo determinar la influencia de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas de 2º y 3º año básico con retraso en esta área. La investigación, de tipo cuasiexperimental, se llevó a cabo con dos grupos: uno que incorporaba a su metodología la utilización de las TIC, como apoyo a la labor docente, y otro en el cual se implementó una metodología tradicional al proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados evidencian que, efectivamente, existe una notable superioridad de la metodología que incorpora TIC en relación a la tradicional. En la misma línea, Bornas, Servera, Llabrés & Matas (2000) evaluaron la eficacia del programa VISPRO Grafías que servía para la enseñanza de la escritura de letras en fases iniciales o para la corrección de disgrafías, en una muestra de 27 alumnos de tercer nivel de educación pre-escolar, cuyas edades oscilaban entre los 5 y 6 años. Los resultados concluyen en que el programa cumple con la finalidad para la que fue diseñado, en donde los participantes del grupo experimental cometieron menos errores en la escritura que los del grupo control; además, los autores destacan que el empleo del programa puede ser tan bueno o mejor que la enseñanza diaria.

Otro estudio (Marchena, Alcalde, Navarro, & Ruiz, 1998) buscó diseñar un software educativo con el objetivo de enseñar conceptos básicos, específicamente de formas, colores y posiciones corporales a estudiantes de educación infantil. El estudio se llevó a cabo con dos grupos de 64 estudiantes de la localidad de Cádiz, obteniéndose resultados significativos frente a sistemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje de los conceptos de formas y posiciones corporales.

Un estudio en zonas rurales del Perú (Sotelo, et al., 2012), reporta los resultados de un estudio experimental, con dos grupos aleatorizados pre y post-test, que busca determinar los efectos de la aplicación de un programa interactivo en la comprensión lectora en niños de 5to de primaria de una zona rural de la provincia de Yungay en el Departamento de Ancash. El análisis de los datos permite concluir que el programa interactivo lector empleado en el grupo experimental ha producido un aumento significativo en sus puntuaciones de comprensión lectora comparándolos con los obtenidos por el grupo control.

Por otro lado, se han desarrollado también instrumentos de evaluación mediante el uso de estas tecnologías. Así por ejemplo, se ha desarrollado un prototipo de test llamado Programa Multimedia de Educación de Conceptos Básicos (PMECB), el cual estuvo dirigido a estudiantes de educación infantil y especial (López, Alcalde, Navarro, & Marchena, 2004).

Los estudios mencionados demuestran la efectividad del uso de las TIC en diversos aspectos relacionados al desarrollo de la lectoescritura, por lo que se justificaría la exploración de los beneficios de estas nuevas tecnologías en nuestro medio, específicamente en las zonas menos favorecidas del país, en donde se han encontrado deficiencias en el ámbito de la lectura (Dioses et al., 2002; Cueto, 2007; Morales, Venhoeven & Van Leeuwe, 2009; Dioses, Evangelista, Basurto, Morales & Alcántara, 2010). Así, el objetivo del presente estudio es evaluar los efectos de un programa experimental interactivo para el desarrollo de conceptos básicos de niños y niñas de 1er y 2do grado de primaria de las zonas rurales de Ancash (Perú).

Método

La presente investigación es de tipo tecnológico y aplicativo, con un diseño cuasiexperimental con dos grupos pre y post-test (Alarcón, 2008).

Participantes

La muestra de estudio fue conformada por 452 niños de 1º y 2º de primaria procedentes de zonas rurales del departamento de Ancash, de las provincias de Yungay y Carhuaz, caracterizados por su bilinguismo, reducido vocabulario y escasos recursos económicos. Estas múltiples limitaciones dificultan el acceso a la lectura inicial ocasionando, más tarde, un retraso en la lectura y escritura (Zavala, 2002). Para constituir el grupo experimental se tuvo en cuenta que tuvieran acceso a internet y los profesores aceptaran incluir medios interactivos en el proceso de enseñanza aprendizaje y recibieran capacitación por el equipo investigador. En tal sentido se equipararon dos grupos; el grupo experimental sometido al programa interactivo, constituido por 130 varones y 96 mujeres y el grupo control, conformado también por 130 varones y 96 mujeres. La diferencia en número se debe a que hay más varones que asisten a la escuela en esas localidades.

Instrumento

En la presente investigación se utilizó el Test de Conceptos Elementales (TCE) (González, 1992), cuyo objetivo es medir los conocimientos que los niños poseen sobre conceptos que aparecen en libros de lectura pero que ordinariamente no suelen enseñárseles porque existe la creencia de que los alumnos ya los saben, como los conceptos de espacio, tiempo, cantidad, orden y de comparación.

Es una prueba que consta de 50 ítems, de administración individual o colectiva para niños entre 5 y 7 años, último año de educación infantil y, primero y segundo grado de educación primaria. Gonzalez (1992) reporta índices de confiabilidad, aplicando el método de las dos mitades, de .81 para muestras de primero grado de educación primaria y .79 para los de segundo de primaria.

Procedimiento

Las variables principales de estudio fueron, el programa informático para el incremento de la riqueza léxica (variable independiente) y los conceptos básicos de niños y niñas expuestos la programa experimental evaluado a través del Test de Conceptos Elementales (Gonzalez, 1992) (variable dependiente). El procedimiento experimental fue aplicado previo consentimiento de las autoridades de los centros educativos seleccionados, dejando clara la completa libertad de participar o no en el estudio. Los instrumentos fueron aplicados de manera que fue factible obtener la información respectiva antes y después del programa, asegurándose la confiabilidad de los resultados del estudio.

El Programa experimental interactivo se elaboró teniendo como referente teórico el enfoque cognitivo de la lectura y teniendo a los medios audiovisuales e internet como soporte tecnológico. Consta de ejercicios interactivos organizadas en orden de dificultad y que contienen diferentes formas de ejercitar la riqueza lexica. Las actividades están formadas por selecciones de contenidos variados que incluyen narración de experiencias, fábulas, descripciones, explicaciones, entre otros temas.

Los ejercicios se encuentran acompañadas de una serie graduada de actividades que incluyen expresión oral, escrita, pictográfica y otras modalidades comunicativas las cuales ejercitan las estructuras semánticas y sintácticas del lenguaje relacionándolas con los conocimientos previos del alumno referidos al contenido del texto. Al módulo van anexas actividades y tareas complementarias en formato de lápiz y papel para enriquecer las actividades y mantener el interés. El procedimiento de recogida de datos se realizó en tres momentos: 1) *Pretest*, en donde se evaluaron los dos grupos antes del desarrollo del programa; 2) *Aplicación* del programa al grupo experimental y, 3) *Postest*, evaluándose los dos grupos luego de finalizado el programa.

Procedimiento de análisis de datos

Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa estadístico para ciencias sociales SPSS 22.0, usándose para tal efecto la prueba t de Student para muestras independientes. Por otro lado, se calculó el tamaño del efecto con intervalos de confianza (Ledesma, Macbeth, & Cortada de Kohan; Morales-Vallejo, 2012) usando para ello un programa *ad hoc* (Domínguez, 2013).

Resultados

La Tabla 1 permite visualizar el análisis comparativo antes del tratamiento entre el grupo experimental y el grupo control, indicándonos que no existen diferencias estadísticamente significativas en los conceptos básicos (t=.071, p>.05), lo que confirma que los grupos presentan rendimientos similares antes del inicio del tratamiento.

Tabla 1.

Análisis comparativo de conceptos básicos por grupo de estudio antes del tratamiento a través de la prueba t de Student

Condición	Grupo	N	Media	DE	*t*(454)
Pre-tratamiento	Grupo de control	228	34,82	7,463	0.071
	Grupo experimental	228	34,77	7,629	

Similar resultado se observa en la tabla 2, comparando las puntuaciones antes del programa, según el sexo, entre el grupo experimental (*t*=.812, *p*>.05) y el grupo control (*t*=.868, *p*>.05), así como después del programa

Estos resultados son reportados como convenientes para este tipo de estudios (Mc Guigan, 1996, Balluerka y Vergara, 2002).

Tabla 2.

Comparaciones de Conceptos Elementales según sexo

Grupo	**Prueba**	**Sexo**	**N**	**Media**	**DE**	***t***
Experimental	Prueba de entrada	Masculino	130	34,92	6,558	,812
		Femenino	96	34,68	8,940	
	Prueba de salida	Masculino	130	41,34	4,364	,945
		Femenino	96	41,29	5,818	
Control	Prueba de entrada	Masculino	130	34,94	6,503	,868
		Femenino	96	34,77	8,655	
	Prueba de salida	Masculino	130	36,82	6,145	,982
		Femenino	96	36,80	7,914	

El análisis comparativo después del tratamiento entre el grupo experimental y el grupo control (Tabla 3) denota la existencia de diferencias significativas en conceptos básicos (*t* = -7.966; p<.001), siendo los resultados alcanzados en el postest por el grupo experimental mayores que los alcanzados por el grupo de control, lo que comprueba la eficacia del programa para el desarrollo de conceptos básicos, utilizando medios audiovisuales e internet como soportes tecnológicos. Así mismo, se calculó la *d* de Cohen para hallar el tamaño del efecto de la intervención. El indicador hallado fue de 0.746 (I.C. al 95%: 0.556 a 0.936), lo cual corresponde a un efecto categorizado como *moderado* a *grande* (Cohen, 1988).

Tabla 3.

Comparaciones de conceptos básicos según pertenencia a grupo experimental y control

Condición	**Grupo**	**N**	**Media**	**DE**	***t*(454)**
Post-tratamiento	Grupo de control	228	36,77	6,921	-7.966***
	Grupo experimental	228	41,28	5,019	

***p < .001

La figura 1 muestra la igualdad estadística de las puntuaciones antes de aplicado el tratamiento entre el grupo experimental y control así como la diferencia significativa alcanzada luego de aplicado el programa experimental de desarrollo de conceptos básicos a favor del grupo experimental.

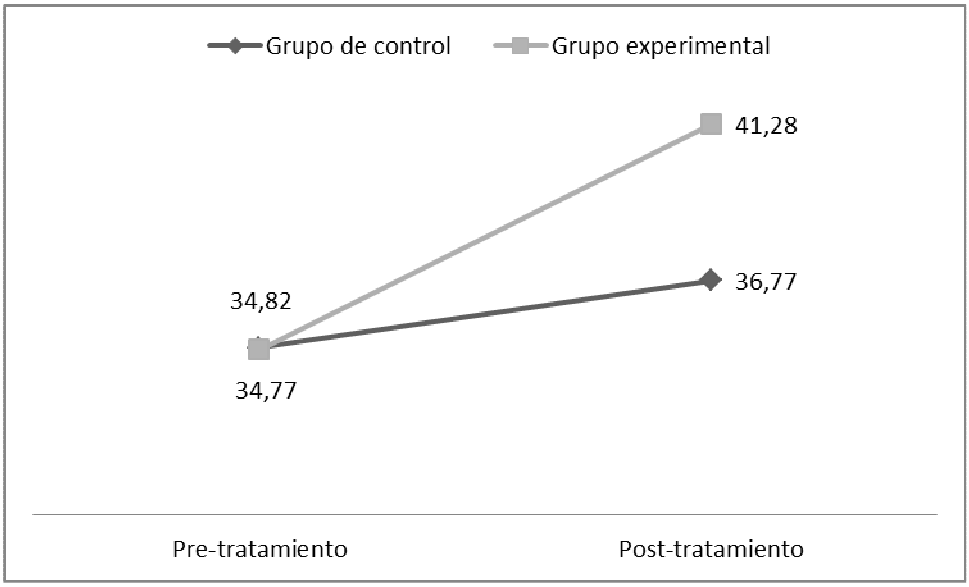


Figura 1. Comparación entre los grupos experimental y control antes y despúes del tratamiento experimental

Discusión

El presente estudio evalúa la eficacia de un programa instruccional interactivo para el desarrollo de los conceptos básicos que pueda ser empleado, de manera flexible, en los centros primarios de educación rural. Los análisis presentados llevan a aceptar la hipótesis planteada, avalando la eficacia del programa interactivo en el mejoramiento de los conceptos básicos a comparación del empleo de procedimientos tradicionales. Diversas pueden ser las explicaciones para este hallazgos. El uso de recursos multimedia permite al niño fijarse en el texto en sí, al mismo tiempo que en las imágenes, el sonido, etc., posibilitando una mejor interacción del material que se está leyendo (Sotelo, et al., 2012).

Así mismo, permite un mayor control de su propio aprendizaje, ayudándoles a tomar sus propias decisiones, mejorando su concentración y evitando el aburrimiento, compartiendo con otros sus producciones, desarrollando la creatividad, originalidad y flexibilidad verbal (Hill, 1989).

Otro factor explicativo importante está referido al grado de estudios que están cursando los niños y niñas al momento del estudio. Niños y niñas muestran mayor predisposición a utilizar herramientas sofisticadas en los diversos niveles de nivel primaria (Mott & Klomes, 2002).

El empleo de la red de internet puede convertirse en un factor importante en nuestros resultados, en donde la disponibilidad de recursos multimediales e hipertextuales a través de una variedad de documentos y la posibilidad de cierta interacción mediante programas específicos en las computadoras, contribuye en el disfrute de los materiales y la realización de actividades de lectura (Paredes, 2005).

De manera adicional, el observar que los desempeños logrados por los grupos de varones y mujeres, tanto antes como despúes del tratamiento experimental, no difieren estadísticamente, hace suponer que el sexo no contribuye a la variabilidad del desarrollo de los conceptos básicos, sino más bien a que éstas diferencias radican en el programa informático mismo o variables socioculturales (experiencias vivida, como el número de horas de clases o expectativas culturales) y no en un origen biológico (Cueto, Jacoby & Pollitt, 1997).

Así mismo, si bien se observa un incremento de las puntuaciones de la prueba de conceptos básicos luego del tratamiento, éstos aún no son totalmente satisfactorios, lo que sugiere que podría haber factores de la comunidad, de la escuela (textos, materiales educativos, etc.), de los padres (nivel educativo, nivel socioeconómico, etc.), de los niños (historia educativa, horas de estudio y trabajo en casa, etc.) o alguna interacción entre ellos que funcionen como predictor del desempeño, independientemente de la intervención experimental (Cueto, Jacoby & Pollitt, 1997; Cueto, 2007; Cueto & León, 2010). Lo anterior, resalta la importancia de contar con programas de apoyo a los estudiantes dentro del propio sistema (Cueto, Guerrero, León, Zevallos & Sugimaru, 2010; Cueto & Secada, 2004).

Los resultados indican que el nuevo escenario global exige el compromiso del docente con la sistematización y enriquecimiento de sus estrategias de enseñanza en la dinámica activa de las sesiones de aprendizaje desarrolladas en la escuela. No se pretende mostrar que la utilización de herramientas informáticas y telemáticas sean necesariamente la única alternativa eficaz para un mejor desarrollo del léxico. Las TIC no innovan o cambian algo por el sólo hecho de introducirse en las instituciones educativas. El reto es avanzar hacia la construcción de ambientes y estrategias de enseñanza-aprendizaje que aprovechen, de manera creativa y crítica, los nuevos espacios de lectura que ofrecen las TIC´S (Henao, 2006). Dados los niveles de pobreza de los niños y niñas de ambientes rurales, el bilingüismo y los bajos niveles educativos de los padres, el estado peruano debería proveer de programas especiales para estos niños, como el que se propone, buscando un rendimiento similar al de sus pares urbanos (Cueto & León, 2010).

Es pertinente señalar la existencia de limitaciones en el estudio. Primero, los participantes conforman una muestra pequeña, por lo que los resultados no son generalizables a toda la población rural del Perú, recomendándose, en estudios posteriores, se incluyan otros grupos urbanos y rurales del Perú. Respecto al programa experimental interactivo, se sugiere brindar mayor asesoría a los docentes en la utilización de materiales informáticos en sus clases, así como la implementación de la intervención interactiva por un mayor periodo de tiempo, considerando el mayor tiempo que algunas habilidades necesitan de para su desarrollo. Todo este trabajo se debe complementar con un programa de seguimiento que incluya procedimientos de observación en clase.

De esta manera, la retroalimentación seria más efectiva y la propuesta de intervención podría ser evaluada de mejor manera.

Finalmente, el presente estudio se propone aportar conocimientos metodológicos y didácticos mediante el uso adecuado de las TIC´s relacionados con los resultados o logro de aprendizaje de conceptos básicos. Con ello se podrá tener un referente de investigación del aprendizaje con mediación de las TIC´s, en razón de su aplicación cada vez más extendida en los diferentes niveles de la educación, por sus posibilidades creativas y de innovación en el uso de estos recursos.

Referencias

Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universitaria.

Anderson-Inman, L. & Horney, M. A. (1998). Transforming Text for At-Risk Readers. En Reinking, D. (editor). *Handbook of Literacy and Technology. Transformations in a Post- Typographic World* (pp. 15-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Balluerka, N. & Vergara, I. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Ed. Prentice Hall.

Bornas, X.; Servera, M.; Llabrés, J. & Matas, I. (2000). La mejora de los hábitos de escritura a través del modelado por ordenador: un estudio experimental en preescolares. *Anales de Psicología*, 16(1), 41-48.

Camba, M. (2007). La comprensión lectora en la escuela. *La lectura*, *8*, 2.

Cassany, D., Luna, M., & Glòria , S. (2003). *Enseñar lengua* (9 ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Coll, C., & Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll, & C. Monereo (Edits.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 19-53). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2da. Edic.). Hillsdale: Erlbaum.

Cueto, S., Jacoby, E. & Pollitt, E. (1997). Rendimiento de niños y niñas de zonas rurales y urbanas del Perú. *Revista de Psicología*, *15*(1), 115-133.

Cueto, S. & Secada, W. (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de niños y niñas aimara, quechua y castellano hablantes en escuelas bilingües y monolingües en Puno, Perú. En Winkler, D. & Cueto, S. (editores) *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina* (pp. 315-354). Washington D. C.: PREAL

Cueto, S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: Balance y perspectivas. En GRADE (editor). *Investigación, Políticas y Desarrollo en el Perú* (pp. 405-455). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zevallos, A. & Sugimaru, C. (2010). *De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno*. *Documento de trabajo, 56*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo, Consorcio de Investigación Económica y Social.

Cueto, S. & León, J. (2010). Oportunidades y resultados educativos en la educación básica en el Perú. En Portocarrero, F., Vásquez, E. & Yamada, G. (Editores). *Políticas Sociales en el Perú. Nuevos Desafíos* (pp. 69-101). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, Instituto de Estudios Peruanos, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Daviña, L.R. (2003). *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Dioses, A. S., Escurra, L. M., Matalinares, M., Cuzcano, A., Panca, N., Manrique, E.,. . . Polido, S. (2002). Las habilidades metalingüísticas y el rendimiento lector en dos grupos de alumnos de condición socioeconómica baja que cursan el 1er. grado de primaria en colegios públicos y privados de San Juan de Lurigancho. *Revista de Investigación en Psicología, 5*(1), 27-34.

Dioses, A., Evangelista, C., Basurto, A., Morales, M. & Alcántara, M. (2010). Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de educación primaria residentes en Lima y Piura. *Revista de Investigación en Psicología, 13*(1), 13-40.

Dominguez, S. (2013). Tamaño del efecto: cálculo mediante un módulo en visual basic. *Revista de Investigación en Psicología*, *16*(2), 235-240.

Fletcher, J. & Atkinson, R. (1972). Evaluation of the Standford CAI Program in Inicial Reading. *Journal of Educational Psychology*, 63(6), 597-602.

Gonzalez, E. (1992). *Test de Conceptos Elementales*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación

Hartman, D. (2000). What will be the Influences of Media on Literacy in the Next Millenium? *Reading Research Quarterly*, 35(2), 281-282.

Henao, O. (2002). La construcción de mapas semánticos en un texto hipermedial e impreso. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(33), 243-254.

Hill, S. (1989). *Reading, Writing, and Computers*, Needham Heights: MA Allyn and Bacon

Hirsch (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. Hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión. *Estudios Públicos, 108*. Disponible en: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4060.html

Irwin, J. & Doyle, M. A. (comps.) (2004). *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Buenos Aires: Aique.

Kamil, M., Intrator, S. & Kim, H. (2000) The effects of other Technologies on literacy and literacy learning. En Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P. & Barr, R. (Eds.). *Handbook of Reading Research* (Vol III, pp. 771 - 788). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ledesma, R., Macbeth, G. & Cortada de Kohan, N. (2008). Tamaño del Efecto: Revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico ViSta. *Revista Latinoamericana de Psicología, 40*(3), 425-439.

Lira, D. P., & Vidal, L. F. (2008). Uso de las TICS como apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Tesis no publicada, Universidad de Chile, Departamento de Educación, Santiago de Chile. Disponible en: http://www.captura.uchile.cl/jspui/handle/2250/9613

López, J. M., Alcalde, C., Navarro, J. I., & Marchena, E. (2004). Descripción de un prototipo informático para la evaluación de conceptos básicos en educación infantil: estudio preliminar. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 4*(1), 165-175.

Marchena, E., Alcalde, C., Navarro, J. I., & Ruiz, G. (1998). Formación de conceptos en alumnos de educación infantil mediante instrucción asistida por ordenador. *Psicothema, 10*(1), 75-83.

Mc Guigan, J. (1996) *Psicología Experimental*. México: Ed. Trillas.

Montes, L. (2001). Estrategias de procesamiento lector y desarrollo de la comprensión lectora. Tesis de Maestría Inédita. Valparaíso, Chile, Universidad de Playa Ancha.

Morales-Vallejo, P. (2012). El tamaño del efecto (*effect size*): Análisis complementarios al contraste de medias. Recuperado desde http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf

Morales, S., Verhoeven, L. & Van Leeuwe, J. (2009). Programa de comprensión lectora para alumnos de quinto grado de primaria de Lima. *Revista de Psicología, 27*(1), 80-110.

Mott, M. & Klomes, J. (2002). The synthesis of writing workshop and hipermedia authoring: grades 1-4. *Early childhood research and practice, 3* (2), 34-45.

Murillo, M. (2009). Diversidad de vocabulario en los preescolares. Aportes para valorar su competencia léxica. *Filología y Lingüística 35*(1), 123-138.

Paredes, J. (2005). Animación de la lectura y TIC. Creando situaciones y espacios. *Revista de Educación, número extraordinario*, 255-279.

Ponce, H., López, M., Labra, J., Brugerolles, J. & Tirado C. (2007). Evaluación experimental de un programa virtual de entrenamiento en lectura significativa (e-PELS). *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 5*(2), 399-432.

Salvo, M. (2006).Importancia del desarrollo de la competencia léxica en los procesos de comprensión lingüística. En Romagnoli, C. (Comp.). *Diálogos entre la teoría y la realidad educativa: investigaciones. 2002-2004.* (pp. 113-128). Mendoza: Editorial Facultad de Elemental y Especial

Santoveña, S. (2007). *Las TIC en la educación: resultados que se ha obtenido cuando se ha aplicado y evaluado*. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_725/a_9799/9799.pdf

Sotelo, L.; Sotelo, N.; Sotelo, C.; Matalinares, M.; Arenas, C. & Caycho, T. (2012). Efectos de un programa experimental interactivo para mejorar la Comprensión lectora en una población rural de 5º grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología, 15*(1), 93-107.

Trushell, J.; Burrell, C. & Maitland, A. (2001).Year 5 pupils reading an interactive storybook on CD-ROM: losing the plot? *British journal of educational technology*, *32* (4), 389-481.

Villa, N. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, *31*(1), 207-225.

Vygotsky, L.S. (1934/1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 105-116.

Zavala, V. (2002). (*Des) encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

EureKa : Asunción (Paraguay) 12(2):193–204, 2015 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PERSONAS CON SOBREPESO Y OBESIDAD"

"EMOTIONAL INTELIGENCE IN PEOPLE WITH OVERWEIGHT AND OBESITY"

Investigadores: María Verónica Salafia[1]; Leandro Casari[2] y María Micaela Vera[3]
Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mendoza. Argentina. / CONICET CCT Mendoza.

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[4]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 16 de Octubre de 2015 Aceptado: 30 de Noviembre de 2015

Resumen

El objetivo de la investigación fue evaluar la inteligencia emocional en sujetos con sobrepeso y obesidad. Para ello, se realizó un estudio no experimental – transeccional de tipo descriptivo y se aplicó el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (adaptación de Ugarriza) a 36 sujetos de ambos sexos, entre 24 y 77. Se encontró que los sujetos presentaron bajo cociente emocional, lo que indicaría que perciben cierto grado de malestar psicológico, como así también expresaron baja capacidad intrapersonal y dificultad de manejo del estrés y adaptabilidad. Sin embargo manifestaron buenas habilidades interpersonales y demostraron adecuado estado de ánimo.

Palabras clave: Adultos, Inteligencia Emocional, Obesidad.

[1] Correspondencia remitir a: veronicasalafia@gmail.com María Verónica Salafia. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mendoza. Argentina.
[2] Correspondencia remitir a: leandromartincasari@gmail.com Leandro Casari. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mendoza. Argentina. / CONICET CCT Mendoza.
[3] Correspondencia remitir a: micaelavera-g@hotmail.com María Micaela Vera. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mendoza. Argentina.
[4]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

The investigation´s main objective was to evaluate the emotional intelligence on subjects with overweight and obesity. A non experimental – transactional study descriptive type was done. Bar-On`s Emotional Quotient Inventory (Ugarriza adaptation) was applied on 36 subjects from both sexes, between 24 and 77 years old. It was found that subjects showed low emotional quotient, what indicates they perceive certain grade of psychological distress, as low intrapersonal capacity and difficulties with stress management and adaptability. Nevertheless, they showed well intrapersonal abilities and an appropriate mood.

Keywords: Adults, Emotional Inteligence, Obesity.

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2012, párr. 1) define al sobrepeso y a la obesidad como la "acumulación anormal o excesivo de grasa corporal que puede ser perjudicial para la salud", y plantea que la causa fundamental "es un desequilibrio energético entre calorías consumidas y gastadas" (párr. 11).

El criterio más exacto y más utilizado para el diagnóstico de obesidad es el índice de masa corporal (IMC). Permite identificar el sobrepeso y la obesidad en los adultos, a través de la relación entre el peso y la talla. Se calcula dividiendo el peso de una persona en kilos por el cuadrado de su talla en metros (kg/m^2). Por lo tanto, se considera obesa a una persona con un índice de masa corporal igual o superior a 30 kg/m2 y con un IMC igual o superior a 25 es considerada con sobrepeso (OMS, 2012).

La obesidad por la OMS (2012) ha sido declarada como epidemia global, debido al aumento acelerado de la prevalencia, siendo considerada como una enfermedad crónica no transmisible, con alto riesgo de mortalidad y morbilidad, convirtiéndose en un grave problema para la salud pública, afectando el bienestar tanto físico como psíquico en niños, adolescentes y adultos.

El incremento de personas obesas se debe a que en los últimos años se ha producido un aumento en la ingesta de alimentos hipercalóricos, como grasa, sal y azúcares, pero pobres en vitaminas, minerales y otros micronutrientes, y además, se ha observado la disminución del ejercicio físico, caracterizada en la actualidad por el sedentarismo (Murillo Valencia, 2014).

De todos modos en la etiología de la obesidad están implicados factores hereditarios, genéticos, nutricios, socio-ambientales y psicológicos que contribuyen, en mayor o en menor medida, al desequilibrio entre la ingestión energética y el gasto de energía (Kauffer Howitz, Tavano Colaizzi y Ávila Rosas, 2008).

Por lo tanto en la regulación de los procesos de la ingesta, además de participar los sistemas de hambre/saciedad, cuya función es llevada a cabo por el hipotálamo, intervienen circuitos emocionales primarios, es decir sistemas neurofisiológicos emocionales que actúan ya sean como estimulador o inhibidor de las conductas asociadas al comer (Cordella, 2008).

Desde el punto de vista psicológico, algunos factores pueden contribuir al mantenimiento de la obesidad. En la década del 60, Bruch (citada en Goleman, 1996), quien fue la primera investigadora en aportar la etiología de la obesidad, planteó que las personas con trastornos de la conducta alimentaria, refiriéndose tanto a la bulimia, anorexia como obesidad, presentan incapacidad para identificar y responder adecuadamente a sus demandas corporales y especialmente a la sensación de hambre.

Asimismo otras investigaciones han aportado que la característica común que presentan las personas con obesidad, es la dificultad de identificar y diferenciar los propios estados emocionales. Es decir, que ante sensaciones desagradable o cuando deben enfrentar situaciones problemáticas o ante un estado de preocupación, experimentan sensación de malestar psíquico, que logran aminorarlo mediante la ingesta de alimentos, sin que hayan sentido hambre (Bersh, 2006; Guzmán Saldaña, Castillo Arreola y García Meraz 2010; Murillo Valencia, 2014).

También es característico en los pacientes con obesidad la presencia de ansiedad. El comer actúa como recurso para disminuir la ansiedad y de esta forma se establece un círculo vicioso. Es decir que, "la ansiedad se reduce comiendo, por ende engordando, y este aumento de peso genera un motivo de alarma, de preocupación, por lo que nuevamente aparece la ansiedad y una vez más se come como mecanismo compensador" (Guzmán Saldaña et al., 2010, 215).

López Morales y Garcés de los Fayos Ruiz (2012) concluyen que la obesidad es el resultado de un apetito descontrolado procedente por un déficit de control (semejante a un problema de control de los impulsos). Además manifiestan otras características psicológicas como: baja autoestima, carecen de algunas habilidades sociales, problemas de autonomía e independencia, sintomatología depresiva, entre otras (Guzmán Saldaña et al., 2010; Murillo Valencia, 2014).

Sin embargo, la obesidad no está clasificada como trastorno psiquiátrico en el *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. El motivo es que no se ha establecido su relación con síndromes psicológicos y conductuales, considerando a la obesidad como el resultado del exceso de ingesta durante un largo plazo en relación con el gasto de energía (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2013).

Las variables psicológicas implicadas podrían estar relacionadas con el concepto de inteligencia emocional (IE), la cual se refiere a un "conjunto de habilidades no-cognitivas, personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio" (Bar-On, 1997 citado en Ugarriza, 2001, 131). Las dimensiones que incluyen este concepto son: inteligencia intrapersonal e interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. La IE es un factor importante que influye en el bienestar general y en la salud emocional, como también en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida (Bar-On, 2006).

Dado que no se dispone de suficiente datos acerca de la inteligencia emocional en personas con obesidad, y sobre el marco de las investigaciones citadas anteriormente, surge la siguiente conjetura: los sujetos con sobrepeso y obesidad presentan deficiencias a nivel emocional.

Objetivos

- Evaluar la inteligencia emocional en personas con sobrepeso y obesidad.
- Explorar los distintos componentes factoriales de la inteligencia emocional en personas con sobrepeso y obesidad.

Método

El presente trabajo corresponde al enfoque cuantitativo. Se realizó un trabajo de investigación no experimental – transeccional, debido a que la recolección de los datos fue en un tiempo único. El estudio fue descriptivo porque consiste en evaluar el nivel de inteligencia emocional como también sus componentes en un grupo de sujetos con sobrepeso y obesidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2010).

Participantes

La muestra estuvo conformada por un total de 36 sujetos, de ambos sexos (69,44% Mujeres y el 30,56% Varones) entre 24 y 77 años, que accedieron voluntariamente a participar, siendo previamente evaluados y clasificados según los siguientes criterios de inclusión: sujetos que presentan un IMC igual o mayor a 25 y sujetos mayores de 18 años. La edad promedio de la muestra fue de 47,72 años ± 14,31.

Instrumento

Se administró el Inventario de Cociente Emocional [I-CE] de Bar-On (adaptación peruana realizada por Ugarriza) para evaluar la inteligencia emocional como también sus componentes factoriales en personas con sobrepeso y obesidad. A fin de que dicho instrumento no cuente con su adaptación en Argentina, se evalúo su validez y confiabilidad.

Primero se administró en una pre-muestra de 15 sujetos para analizar que las frases, como también el lenguaje del presente cuestionario fueran fácilmente comprensibles. Posteriormente se calculó la confiabilidad, mediante el Método de mitades partidas (split-halves), obteniendo un coeficiente de 0,73 señalando que es aceptable. Este método consiste en dividir en dos mitades equivalentes el conjunto total de ítems o reactivos, para luego comparar las puntuaciones, es decir los resultados obtenidos de ambas partes. Por lo tanto el instrumento es confiable cuando las dos mitades se encuentran correlacionadas (Hernández Sampiere et al., 2010).

El I-CE consta de 133 ítems en forma de frases, con un formato de escala Likert de 5 respuestas que van desde muy rara vez o nunca a muy frecuente o siempre, siendo el puntaje de 1 a 5 correspondientemente. Algunas frases se presentan de forma positiva mientras que otras de forma negativa. Las frases negativas, obtienen un valor inverso para efectos de puntuación. Estos 133 ítems están distribuidos en cinco escalas compuestas (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo) que comprenden a la vez 15 subescalas.

Es decir que el I-CE evalúa un total de 15 componentes conceptuales de la inteligencia emocional, dando una puntuación global como también calificaciones de las cinco escalas compuestas y 15 subescalas (Bar-On, 2006).

Procedimiento

Los participantes fueron contactados en centros de atención clínica privados y públicos, que brindan programas especiales de atención interdisciplinaria a personas con obesidad en la ciudad de Mendoza, Argentina.

En primer lugar se solicitó autorización a los directivos de dichas instituciones para poder realizar la recolección de datos. El instrumento fue administrado individualmente en el marco de encuentros personales. Se estableció primero un encuadre, explicando la confidencialidad, el anonimato de los datos, como también la importancia de la sinceridad en sus respuestas y los objetivos de la investigación. Una vez administradas las encuestas, se procedió a la evaluación, codificación de los datos siguiendo las normas de puntuación e interpretación del I-CE y posteriormente su descripción y análisis de los datos, utilizando el procesador Microsoft Excel 2013.

Resultados

Luego del análisis de los datos recogidos de la aplicación del I-CE, se observó que el 58,34% de los sujetos con sobrepeso y obesidad presentaron desde baja capacidad emocional a marcadamente baja capacidad emocional inusualmente deteriorada, mientras que el 41,67% puntuaron adecuada capacidad. Asimismo el promedio de la muestra del cociente emocional total es de un puntaje estándar de 85,38 ± 7,87 (Figura 1).

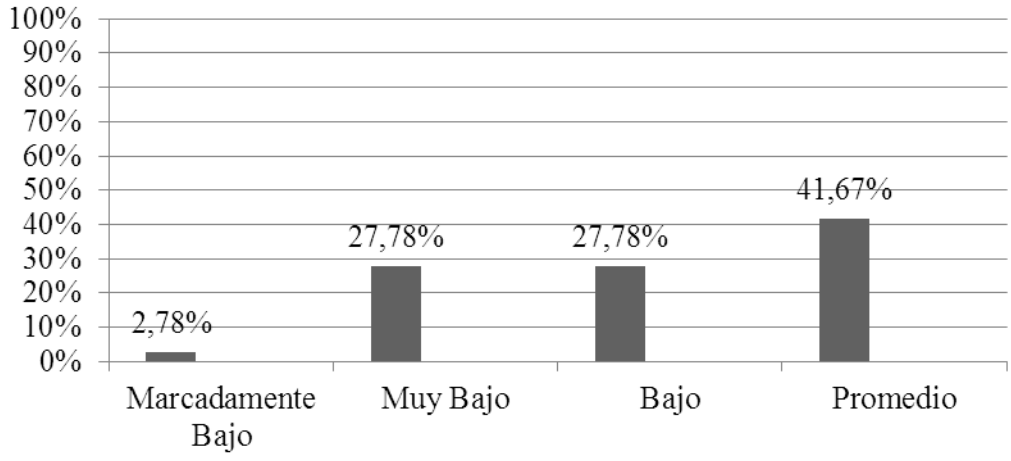


Figura 1. Distribución de la muestra según el cociente emocional n=36

Posteriormente al evaluar las subescalas del I-CE, los resultados demostraron que el 30,56% de los encuestados obtuvieron bajo puntaje en 4 componentes, siendo el promedio de la muestra de 3 componentes con bajo puntaje.

Por lo tanto en Tabla 1 se observa que no hubo personas que obtuvieron puntajes promedio a altos en todos los componentes factoriales, es decir que por lo menos un componente factorial de la inteligencia emocional se encuentra deteriorado.

Tabla1.

Distribución de frecuencias según la cantidad de componentes con bajo puntaje n=36

Componentes	n	%
0	0	0 %
1	6	16,67 %
2	9	25 %
3	8	22,22 %
4	11	30,56 %
5	2	5,56 %

Al evaluar las subescalas, se pudo observar que el componente que se manifestó más deteriorado fue la capacidad intrapersonal, obteniendo un promedio de 74,11 ±9,07, menor al puntaje estándar medio del inventario (90 – 110).

También los resultados demostraron que las personas con obesidad presentaron baja capacidad de adaptabilidad y dificultad del manejo del estrés.

En estas escalas los puntajes estándar promedios de la muestra fue de 83,14 ±12,35, y de 87,25 ±8,23 respectivamente.

En el componente del estado de ánimo, el 52,78% puntuó dentro de las categorías promedio y alto, mientras que el 47,22% presentó desde bajo a marcadamente bajo estado de ánimo. Sin embargo, en promedio las personas con obesidad obtuvieron valores bajos en dicho componente con un puntaje estándar de 89,31 ±13,89. Por último en el componente interpersonal, los datos señalaron que este grupo de sujetos presentaron altas habilidades sociales, con un promedio de 111,69 ±15,01. La distribución de las frecuencias de las respuestas de las personas con sobrepeso y obesidad a los componentes factoriales de la inteligencia emocional se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.

Distribución de frecuencias de acuerdo a cada componente factorial de la inteligencia emocional (n=36)

Componente factorial	N	%
Intrapersonal		
Marcadamente Bajo	12	33,33%
Muy Bajo	10	27,78%
Bajo	14	38,89%
Promedio	0	0%
Alto	0	0%
Muy Alto	0	0%
Marcadamente Alto	0	0%
Interpersonal		
Marcadamente Bajo	0	0%
Muy Bajo	0	0%
Bajo	5	13,89%
Promedio	7	19,44%
Alto	6	16,67%
Muy Alto	18	50%
Marcadamente Alto	0	0%
Adaptabilidad		
Marcadamente Bajo	6	16,67%
Muy Bajo	8	22,22%
Bajo	8	22,22%
Promedio	14	38,89%
Alto	0	0%

Muy Alto	0	0%
Marcadamente Alto	0	0%
Manejo del Estés		
Marcadamente Bajo	0	0%
Muy Bajo	6	16,67%
Bajo	16	44,44%
Promedio	14	38,89%
Alto	0	0%
Muy Alto	0	0%
Marcadamente Alto	0	0%
Estado de Ánimo		
Marcadamente Bajo	3	8,33%
Muy Bajo	9	25%
Bajo	5	13,89%
Promedio	17	47,22%
Alto	2	5,56%
Muy Alto	0	0%
Marcadamente Alto	0	0%

De la aplicación del I-CE se pudo obtener un perfil del cociente emocional que presentaron los sujetos con sobrepeso y obesidad de acuerdo a la media obtenida en cada una de las subescalas (Figura 2).

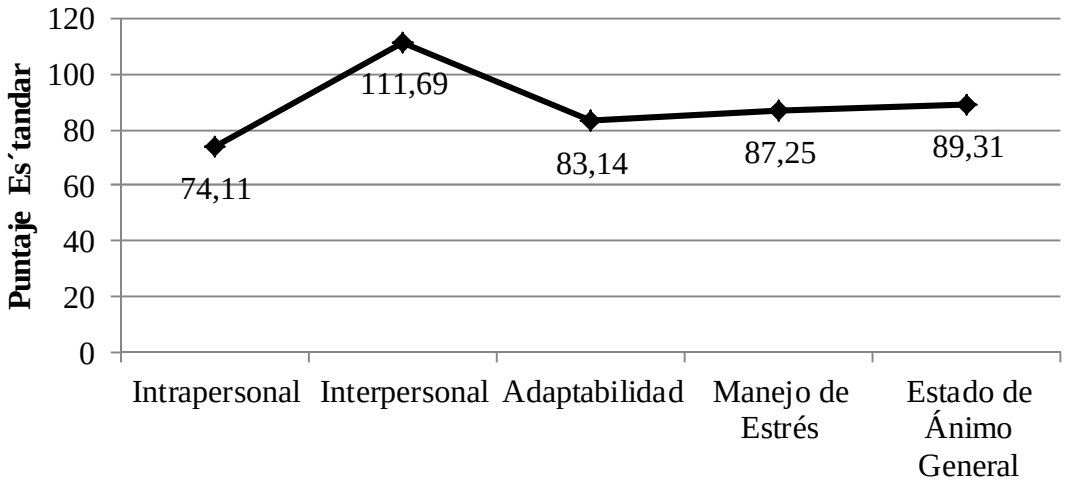


Figura 2. Perfil del cociente emocional en sujetos obesos n=36

Discusión

Los resultados señalaron que las personas que sufren sobrepeso y obesidad presentaron bajo cociente emocional, por lo tanto Bar-On al relacionar el concepto de inteligencia emocional al de bienestar, se deduce que estos sujetos perciben cierto grado de malestar emocional. Esto se explicaría, según Kauffer Horwitz et al. (2008), quienes exponen que el apetito cuando es saciado provoca placer, por lo tanto cuando el sujeto experimenta sensación de malestar psíquico, logra aminorarlo mediante la ingesta de alimentos, sin que haya sentido hambre.

De los datos recogidos se infiere que las personas con sobrepeso y obesidad presentaron valores inferiores en casi todos los componentes factoriales de la inteligencia emocional, de acuerdo a la media obtenida en cada escala.

Como se pudo observar manifestaron dificultad en la capacidad intrapersonal que evalúa el sí mismo, es decir el yo interior.

Esto nos indicaría la dificultad de las personas para entrar en contacto con sus sentimientos, no se sienten bien consigo mismo y se sienten negativos con respecto a lo que están haciendo en su vida.

También manifiestan incapacidad para expresar sus sentimientos, son dependientes, experimentando falta de confianza en la realización de sus ideas y creencias. Además se encontró que presentaron problemas para enfrentar las situaciones estresantes o presiones externas, como así también incompetencia e inefectividad en el enfoque, manejo y resolución de los problemas, y por otro lado, dificultad de encontrar soluciones válidas y adecuadas. No obstante, los resultados arrojaron que los sujetos con obesidad poseen habilidades sociales permitiendo relacionarse e interactuar con los demás de manera adecuada (Lozada Martínez y Vera Pérez, 2010).

De los resultados obtenidos se infiere que los componentes que se presentaron con bajo puntaje (intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) son congruentes con las investigaciones aludidas. Bersh (2006), señalaba que una de las características es la incapacidad para identificar y expresar las propias emociones causando el consumo de alimentos como un mecanismo mal adaptativo de manejarlas, y expresaba además, que la obesidad resulta a veces como un mecanismo de evitación.

El componente de manejo del estrés incluye la tolerancia al estrés (ansiedad) y el control de los impulsos. Por esto mismo los resultados obtenidos se avalan con los estudios de López Morales y Garcés de los Fayos Ruiz (2012) quienes concluyen que la obesidad es el resultado de un apetito descontrolado procedente por un déficit de control (semejante a un problema de control de los impulsos). Además exponen en dicha investigación los principales factores psicológicos presentes en esta enfermedad (ansiedad, estrés, baja autoestima, percepción interoceptiva, depresión, adicción a la comida, etc).

Asimismo Silvestri y Stavile (2005), consideran a la obesidad como forma de evasión, es decir que las personas evitan enfrentar los problemas, resolverlos, tomar decisiones, siendo la comida una forma de escape ante situaciones incómodas. Esto se correlacionaría con baja capacidad de adaptabilidad, es decir que presentan dificultad en la solución de problemas.

Es relevante destacar el componente estado de ánimo general, donde el 52,78% de los entrevistados que conformaron la muestra manifestaron valores adecuados y altos, señalando que son personas alegres, optimistas, positivas y esperanzadas. No obstante, el 47,22% restante, de los participantes presentaron bajo a marcadamente bajo estado de ánimo.

Más allá de que la mayoría de las investigaciones expresen la presencia de sintomatología depresiva (Guzmán Saldaña et al. 2010; López Morales y Garcés de los Fayos Ruiz, 2012), Ríos Saldaña y Osornio Castillo (2013) mostraron que no hay una relación significativa de la depresión con la obesidad.

Por último, en relación al componente interpersonal, en donde los sujetos manifestaron altas habilidades sociales, se difiere a lo mencionado por Guzmán Saldaña et al. (2010) y Murillo Valencia (2014), quienes expresaron que los sujetos con obesidad presentan carencias en algunas habilidades sociales: dificultad de iniciar, mantener o establecer relaciones interpersonales y poca asertividad (agresividad y/ hostilidad).

Con respecto al componente estado de ánimo y el componente interpersonal, en el que se obtuvieron puntajes adecuados, Guzmán Saldaña et al. (2010) consideran que las personas con obesidad pueden aparentar ser felices y sin problemas en las interacciones sociales.

Conclusión

Los aportes del presente estudio arrojaron que las personas con sobrepeso y obesidad indicaron bajo cociente emocional, manifestando en promedio tres componentes subdesarrollados: la capacidad intrapersonal, seguido de manejo del estrés y por último la adaptabilidad. Asimismo se pudo observar que estos sujetos presentaron altas habilidades sociales. Con respecto al componente del estado de ánimo, los porcentajes fueron bastante equilibrados entre los valores adecuados y altos (53%) versus aquellos que registraron puntuaciones desde bajo a marcadamente bajo, inusualmente deteriorado (47%).

De los datos alcanzados se reconoce la presencia de factores psicológicos en personas con sobrepeso y obesidad, planteando la necesidad de un abordaje psicoterapéutico, considerando las variables analizadas.

Una de las limitaciones del presente estudio es con respecto a la muestra. Al consistir en una muestra no probabilística, las pruebas estadísticas tienen un valor limitado, es decir los resultados no pueden generalizarse a la población si no que sólo son aplicables a la muestra elegida (Hernández Sampiere et al., 2010).

También cabe destacar que el instrumento de medición no se encuentra estandarizado en la población argentina, si no que se utilizó la adaptación peruana realizada por Ugarriza. Sin embargo se aplicó dicho instrumento en una muestra piloto de 15 sujetos para evaluar la validez y confiabilidad.

Otra de las limitaciones se debe que, al no contar con los pesos corporales de toda la muestra no se pudo observar el tipo de correlación entre inteligencia emocional y obesidad. Por ello mismo, se deja para una futura investigación evaluar dicha correlación.

Referencias

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5TH Ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18* (1), 3-25. Recuperado de http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271.

Bersh S. (2006). La obesidad: aspectos psicológicos y conductuales. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 35* (4), 537-546. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/806/80635407.pdf

Cordella, M. P. (2008). ¿Incluir la obesidad en el Manual de Enfermedades Mentales (DSM-IV)?. *Revista Chilena de Nutrición, 35* (3), 181-187. Recuperado de http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=46911428003

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Editorial Kairós S.A

Guzmán Saldaña, R. M. E.; Castillo Arreola, A. y García Meraz, M. (2010). Factores psicosociales asociados al paciente con obesidad. En J. A. Morales Gonzáles (Ed.), *Obesidad un enfoque multidisciplinario* (pp. 201-218). México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de http://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/12218/8.pdf?sequence=1

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5TH Ed.). México: Mc Graw Hill.

Kauffer Hortwiz, M.; Tavano Colaizzi, L. y Ávila Rosas, H. (2008). Obesidad en el adulto. En E. Casanueva; M. Kauufer Hortwitz; A. B. Pérez Lizaur y P. Arrugo (Eds.), *Nutriología médica* (3 ed.) (pp. 349-388). Recuperado de http://es.scribd.com/doc/184748910/Nutriologia-Medica-3%C2%AA-Ed

López Morales, J. L. y Garcés de los Fayos Ruiz (2012). Edorexia y deporte: Una concepción acerca de la obesidad y la adicción a la comida. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 12* (1), 139-142. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1578-84232012000100013&script=sci_arttext

Lozada Martínez, D. y Vera Pérez, E. (2010). *Pruebas psicométricas de personalidad*. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y de Psicología, Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.

Murillo Valencia (2014). *Influencia de la obesidad en el área interpersonal de un grupo de adultos, pertenecientes a la comuna cuatro de la ciudad de Ibagué-Tolima* (Tesis de Licenciatura de Psicología). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Tolima, Colombia. Recuperado de http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2630/1/34001546.pdf

Organización Mundial de la Salud (mayo, 2012). *Obesidad y sobrepeso*, 311. Recuperado de http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/

Ríos Saldaña, R. y Osornio Castillo, L. (2013). Perfil emocional, obesidad percibida v. IMC y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Alternativas en Psicología, 17* (29), 150-164. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1405-339X2013000200010&script=sci_arttext

Silvestri, E. y Stavile, A. (2005). *Aspectos Psicológicos de la Obesidad* (Tesis de Posgrado en obesidad). Universidad Favaloro, Córdoba, Argentina. Recuperado de http://www.nutrinfo.com/biblioteca/monografias/ob05-02.pdf.

EureKa : Asunción (Paraguay) 12(2):205–217, 2015 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"EVALUACION DEL ESTRÉS AUTOPERCIBIDO EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE SALUD"

"SELF-PERCEIVED STRESS EVALUATION STUDENTS AREA HEALTH"

Investigadores: Dahiana Ramirez, Denisse Ojeda, Aracceli Molinari, Andrea Noguera, Rossana Valdéz, Lorena Florentín, Verónica Rojas, Marta Inés Ferreira Gaona[1] Clarisse Díaz Reissner[2], Nohelia María Pérez Bejarano[3], Diana Sanabria Vázquez, Sady Recalde Gilardoni[4]

Facultad de Odontologia. Universidad del Pacífico Privada de Asunción, Paraguay

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[5]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 15 de Setiembre de 2015 Aceptado: 30 de Noviembre de 2015

Resumen

El estrés constituye un síndrome que implica una demanda extra física o psicológica, provocando un estado que puede tener manifestaciones fisiológicas, cognitivas y motoras. El objetivo de este estudio fue identificar la percepción del estrés en estudiantes del área salud de la Universidad del Pacífico Privada y sus manifestaciones en dimensiones fisiológicas, cognitivas y motoras. Se realizó un estudio transeccional, en el que se aplicó el Inventario SISCO de Estrés Académico a 359 estudiantes con promedio de edad de 20,29 años (DE=2,31). Más de la mitad de los estudiantes (57,38%), manifestó tener un alto nivel de estrés, obteniéndose así una prevalencia de estrés mayor en mujeres que en hombres (χ^2=6,67; gl=2, p=0,036). Los estudiantes con una percepción alta de estrés podrían tener una modificación en el desempeño del nivel académico, ya que podrían aumentar las reacciones que desencadenan el estrés.

Palabras clave: Acontecimientos Estressantes, Autopercepción, Estudiantes del Área de la Salud.

[1] Correspondencia remitir a: martaf.baez@gmail.com. Dra. Marta Inés Ferreira Gaona. Dirección de Investigación. Universidad del Pacifico Privada. Asunción, Paraguay.
[2] Correspondencia remitir a: diazclarisse@gmail.com. Dra. MSc. Clarisse Virginia Díaz Reissner. Cátedra de Salud Pública. Facultad de Odontología. Universidad del Pacifico Privada. Asunción, Paraguay.
[3] Correspondencia remitir a: dra.nohe@gmail.com. Dra. Nohelia María Pérez Bejarano. Cátedra de Salud Pública. Universidad del Pacifico Privada. Asunción, Paraguay.
[4] Correspondencia remitir a: sady.recalde@upacifico.edu.py. Lic. Sady Recalde Gilardini. Bienestar Estudiantil. Universidad del Pacifico Privada. Asunción, Paraguay.
[5] Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

Stress is a syndrome involving extra physical or psychological demand, causing a state that may have physiological, cognitive and motor manifestations. This study's aim was to identify the perception of stress in health area students of the Universidad del Pacífico Privada and its manifestations in physiological, cognitive and motor dimensions. A trans study, in which the SISCO Inventory Questionnaire of Academic Stress to 359 students with an average age of 20.29 years (SD=2.31) was applied was made. More of half students (57.38%) reported having a high level of stress, thereby obtaining a higher prevalence of stress in women than men (χ^2=6.67, df=2, p=0.036). Students with high perceived stress may have a change in academic performance, and that could increase the reactions that trigger stress.

Keywords: Life Change Events, Self Concept, Students Health Occupations.

El estrés es un fenómeno complejo que incorpora elementos objetivos y subjetivos a la hora de evaluar su impacto. Por una parte constituye cualquier agresión emocional, física, social, económica o de otro tipo, por otra, representa una respuesta o un cambio del individuo (Balanza Galindo, Morales Moreno, Guerrero Muñoz, & Conesa Conesa, 2008; Jaramillo et al., 2009; Vinaccia Alpi, 2001). Si bien, constituye un componente necesario para la supervivencia, se ha demostrado que al aumento del mismo o su padecimiento crónico, pueden generar grandes desequilibrios en el ser humano (Huaquín Mora & Loaíza Herrera, 2004).

El estrés implica la demanda física o psicológica fuera de lo habitual provocando un estado que afecta a cualquier persona, pudiendo estar relacionado con la presencia de depresión en estudiantes universitarios (Gutiérrez Rodas et al., 2010); el mismo, se puede evaluar en manifestaciones fisiológicas [molestias en el estómago, dolores de cabezas frecuentes, etc.]; cognitivas [la preocupación, la falta de tiempo para cumplir con las actividades, etc.] y motoras (Bedoya, Perea Paz, & Ormeño Martínez, 2006).

Los estudiantes en su proceso de formación, se enfrentan a retos y exigencias del medio, que demandan gran cantidad de recursos adaptativos físicos y/o psicológicos (Ticona Benavente, Paucar Quispe, & Llerena Callata, 2010; Vengoechea, Ruiz, & Moreno, 2006). Hernández Polo y Poza en 1993 definieron esta situación que se produce en el ámbito educativo como "estrés académico" y podría afectar tanto a profesores como a estudiantes en cualquier nivel educativo, en especial el universitario (Huaquín Mora & Loaíza Herrera, 2004).

Se debe tener en cuenta que el estilo de vida de los estudiantes se ve modificado por las exigencias académicas, tales como presentar exámenes, preparar clases, exponer temas, hablar con los docentes y administrar su tiempo entre la familia, el estudio y el trabajo (Gutiérrez Rodas et al., 2010). Lo citado, podría exponerlos en algunas ocasiones a adquirir comportamientos de riesgo para la salud por ejemplo: exceso en el consumo de cafeína, tabaco, ingesta de estimulantes, entre otros (Jaramillo et al., 2009).

Esta exigencia; sumada a varios otros factores incluidos los familiares y afectivos, que el alumno experimenta ante la necesidad del cumplimento curricular puede llevar a que desencadene factores estresantes (Martín Monzón, 2007; Marty, Lavín, Figueroa, Larraín, & Cruz, 2005). Estos factores están relacionados con la propia experiencia interna del sujeto, incluyendo variables relacionadas con la percepción y evaluación subjetiva de los estímulos y se pueden ver asociados con la ansiedad (Albanesi de Nasetta, Tifner, & Nasetta, 2006; Huaquín Mora & Loaíza Herrera, 2004).

En particular, los estudiantes del área de la salud se encuentran cumpliendo cargas académicas prolongadas, que requieren desarrollar actividades durante largas horas seguidas; intercalando cursos teóricos y prácticos; que a su vez, exigen comportamientos y actividades productivas. Por supuesto, no afectarán a todos los estudiantes del mismo modo pues esa respuesta dependerá de la disposición personal para afrontar las demandas de la carrera con la entrada al mundo universitario, se encuentran con la necesidad de establecer cambios en sus comportamientos que exigen la necesidad de la adopción de una serie de estrategias para afrontar con éxito sus actividades académicas (Díaz Martín, 2010).

Las manifestaciones más comunes del estrés evidenciadas en el organismo son la inquietud, alteraciones de la memoria o dificultad para concentrarse (Huaquín Mora & Loaíza Herrera, 2004). También se ha observado que incluso puede ocasionar depresión del sistema inmune por mecanismos diversos y no del todo aclarados (Martín Monzón, 2007).

En un estudio efectuado en 178 estudiantes de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, se encontró que el 96,6% de los sujetos reconocieron la presencia de estrés académico (Huaquín Mora & Loaíza Herrera, 2004).

Estas manifestaciones en una población universitaria podrían ser paliadas a través de la implementación de estrategias tales como horas de esparcimiento, dieta equilibradas, entre otros (del Toro Añel, Gorguet Pi, Pérez Infante, & Ramos Gorguet, 2011; Figueiredo-Ferraz, Cardona, & Gil-Monte, 2009; Troncoso & Amaya, 2009).

Por otra parte, numerosos estudios aconsejan la aplicación de programas educativos en los que se trabajen la inteligencia emocional y el desarrollo socio-emocional con la finalidad de reducir el estrés, apoyar el desarrollo integral del estudiante e identificar a las poblaciones de riesgo y de esa manera contribuir a la salud actual y futura del profesional de salud (Cabrera Daniel, Simón Noriega, Fernández de la Rosa, Palazón Rodríguez, & Santodomingo Smith, 2000; López & López, 2011).

Objetivo

Este estudio tiene como objetivo identificar la percepción del estrés en estudiantes del área de salud (Carreras de Medicina, Nutrición y Odontología) de la Universidad del Pacífico Privada y sus manifestaciones en dimensiones fisiológicas, cognitivas y motoras.

Métodos

Participantes

La población quedó conformada por estudiantes universitarios del área de la salud de la Universidad del Pacífico Privada (UPP), matriculados en el año 2013, que asistían a las clases en las sedes de Asunción y San Lorenzo en días del levantamiento de datos.

La muestra se calculó con un nivel de confianza del 95% bilateral, una proporción esperada de estrés del 90%, (resultado de la prueba piloto) y una precisión del 3%. Teniendo en cuenta que el tamaño total de la población es de 690 estudiantes (fueron excluidos estudiantes que no asistieron regularmente a clases y/o que estuvieron ausentes en la fecha establecida para el levantamiento de datos, o contesten mal el cuestionario), el tamaño mínimo requerido es de 275 a lo que se sumó un 10%, previendo la presencia de cuestionarios incompletos.

Se consideró entonces reclutar a 306 estudiantes y finalmente se logró encuestar a un total de 359 estudiantes. Para el cálculo del tamaño de muestra se utilizó el programa Epi Info™ versión 3.5.4 de la CDC (Center of Disease Control and Prevention).

Tipo de estudio

El diseño aplicado en el estudio fue transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010).

Instrumento

Se utilizó el Inventario SISCO de Estrés Académico que fue adaptado a la población mediante una prueba piloto efectuada en 20 estudiantes de carreras de salud en otra Universidad (María Auxiliadora) lo que permitió ajustar un ítem que generaba renuencia en el llenado debido a la posible interpretación errónea de la pregunta. Este ítem fue el primero del inventario, quedando la pregunta de la siguiente manera: "Durante los 2 últimos meses ¿Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?" Además se agregaron datos socio-demográficos como un apartado al cuestionario. El mismo constó de tres secciones: la primera sección, compuesta por un encabezado y datos socio-demográficos de participantes; la segunda sección contenía la pregunta principal que da salida al trabajo de investigación y una tercera sección que constó de 15 ítems que evaluaron las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales. Se realizaron preguntas cerradas que se respondieron utilizando la escala de Lickert con opciones del 1 al 5.

Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de las autoridades correspondientes, se entregó la hoja del cuestionario después de la explicación del objetivo del estudio a los participantes. Se hicieron aclaraciones ante los que presentaban dudas acerca del llenado.

Análisis de datos

Se tabularon los datos en el programa Microsoft Excel© 2013, mientras que el análisis de datos se realizó con el programa estadístico R 3.0.0 (R Core Team, 2013). La presentación de los resultados se hicieron con tablas y gráficos utilizando frecuencia, porcentaje, promedio y desviación estándar. Se aplicó la prueba estadística Chi-cuadrado de Pearson de homogeneidad, con un nivel de confianza del 95% para contrastar la distribución del nivel de estrés según el sexo.

Resultados

Los datos sociodemográficos da la población indicaron que el 70,75% de los encuestados pertenecía al sexo femenino; el promedio de edad fue de 20,29 años (DE=2,31) y el 96,93% era de estado civil soltero.

De los participantes 78,83%, declaró vivir con su familia, y un 90,53% fue dependiente económicamente. En lo referente a la distribución de participantes, por carrera fueron estudiantes de la Facultad de Medicina los que conformaron mayor parte de la muestra (Figura 1).

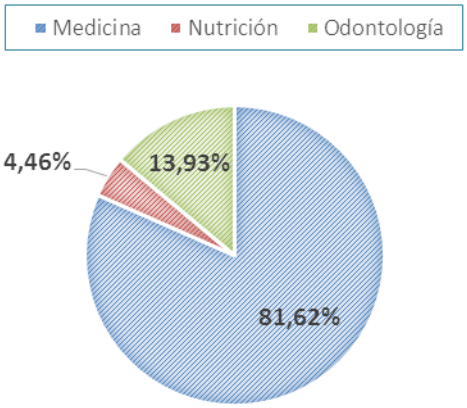


Figura 1. Distribución de alumnos según carrera. Universidad del Pacífico Privada, 2013.

Con respecto al estrés académico general percibido en los últimos dos meses, el 96,38% reportó haber tenido momentos de preocupación o nerviosismo. Para el nivel de estrés se estableció la escala: 1 al 2 como bajo, medio al 3 y del 4 al 5 alto, observándose que aproximadamente la mayoría de los estudiantes manifestó tener un alto nivel de preocupación o nerviosismo (Figura 2).

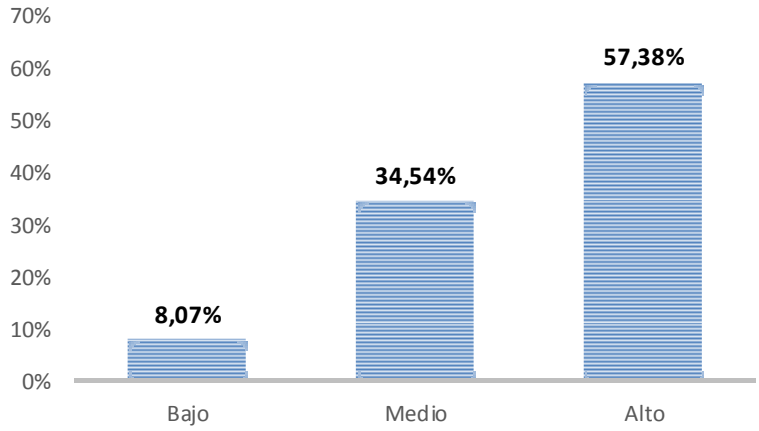


Figura 2. Nivel de estrés en estudiantes. Universidad del Pacífico Privada, 2013.

Al comparar la distribución del nivel de estrés por sexo se observó que las mujeres tienden a presentar un mayor nivel de estrés en comparación a los hombres (Figura 3), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($\chi 2=6,67$; gl=2, p=0,036).

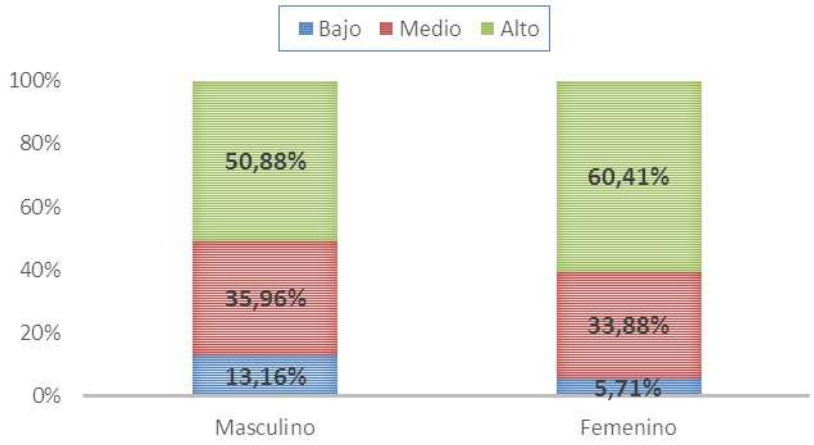


Figura 3. Niveles de estrés por sexo. Universidad del Pacífico Privada, 2013

Las dos situaciones que generaron estrés en los alumnos según los mayores puntajes promedio obtenidos fueron los exámenes escritos y las exposiciones orales (Tabla 1). En otras situaciones se mencionaron como factor de estrés el horario y la sobrecarga de exámenes.

Tabla 1.

Puntuación promedio por situación generadora de estrés. Universidad del Pacífico Privada, 2013

Situaciones generadores de estrés	$\bar{x}$	DE
Los exámenes escritos	3,27	1,23
Las presentaciones orales	3,22	1,30
Tiempo asignado para hacer los trabajos	3,16	1,52
Las materias netamente teóricas	3,13	1,14
La distribución del horario de clases	3,06	1,28
Las materias teórico-prácticas	2,99	1,22
Los trabajos de investigación	2,97	1,23
El nivel de comprensión de los temas abordados	2,90	1,22
La personalidad y el carácter del profesor	2,76	1,10
Situaciones familiares	2,76	1,29
Situación económica	2,72	1,35
Las asignaciones grupales	2,66	1,21
La competencia entre compañeros de grupo	2,62	1,24
Las actividades extramuros	2,61	1,17
Las clases magistrales	2,57	1,17

El promedio de reacciones se ubicó en un nivel medio, siendo de ellas la más afectada la psicológica, que registró una media de 2,98 (DE= 0,88), seguida de la física con media de 2,87 (DE= 0,85) y por último, el comportamiento, que registró una media de 2,63 (DE= 0,88).

Para todas las reacciones se consideraron como utilizadas frecuentemente las categorías casi siempre y siempre (4 y 5), teniendo en cuenta que el estudiante puede presentar más de una reacción. En las físicas, se observa que las más frecuentes; presentadas cuando están preocupados o nerviosos, es la falta de sueño y la fatiga crónica (Tabla 2).

Con respecto a las reacciones psicológicas, se observa que la más frecuente es la ansiedad o inquietud (Tabla 2). Como otra reacción se manifestó el miedo al fracaso. En cuanto a las reacciones de comportamiento, se presentó con mayor frecuencia el aumento del consumo de alimentos y el desgano para cumplir con actividades académicas (Tabla 2).

Con respeto a las estrategias de afrontamiento, se debe tener en cuenta que más de una estrategia fue utilizada por los alumnos, considerando aquellos con un alto nivel de utilización (nivel 4 y 5), siendo empleada con mayor frecuencia la distracción y la solución del problema (Tabla 3).

Tabla 2.

Reacciones al estrés. Universidad del Pacífico Privada, 2013

Reacciones	No.	%
Físicas		
Mayor necesidad de dormir	170	47,35
Fatiga crónica	134	37,33
Insomnio, pesadillas	122	33,98
Dolores de cabeza	111	30,92
Problemas digestivos	90	25,07
Rascarse, morderse las uñas	85	23,68
Psicológicas		
Ansiedad	155	43,18
Angustia	132	36,77
Dificultad de concentración	122	33,98
Depresión	100	27,86
Agresividad	90	25,07
Comportamiento		
Aumento consumo alimentos	128	35,65
Desgano	98	27,30
Aislamiento	94	26,18
Generar conflicto	86	23,96
Falta de apetito	50	13,93

Tabla 3.

Estrategias de afrontamiento utilizadas. Universidad del Pacífico Privada, 2013

Estrategias de afrontamiento	No.	%
Busca distracción (cine, TV, música)	152	42,34
Soluciona el problema	152	42,34
Habla con amigos	129	35,93
Estudia más	119	33,15
Habla con la familia	101	28,13
Hace broma acerca de los problemas	92	25,63
Se echa la culpa por la situación	92	25,63
Se refugia en la religión (oración, misa, culto)	81	22,56
Reconoce el problema pero le resta importancia	66	18,38
Niega la existencia del problema, habla de otra cosa	54	15,04
Bebe alcohol	54	15,04
Toma medicamentos	48	13,37
Habla con terapeutas, sacerdotes o consejeros	45	12,53
Utiliza medicamentos ansiolíticos (tranquilizantes)	24	6,69
Abandona la asignatura o actividad	21	5,85

Discusión

La etiología del estrés es multifactorial, pues depende de la interacción de mente y cuerpo, y de un ambiente psicosocial y académico que ejercen gran influencia. El estrés académico constituye un fenómeno generalizado entre los estudiantes que se incorporan a la universidad.

En relación a los niveles de estrés percibidos, cifras superiores al nivel de estrés encontrado en nuestro estudio fueron hallados en investigaciones como la efectuada en estudiantes de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, que halló que el 96,6% de sujetos reconocieron la presencia de estrés académico (Bedoya et al., 2006).

Por otro lado, en estudiantes de odontología de una universidad pública de Cartagena de Indias en Colombia el estrés académico se presentó en 87,3 % de los estudiantes (Díaz Cárdenas, Arrieta Vergara & González Martínez, 2014); mientras que en estudiantes de grado y posgrado de la Universitat de Valéncia, 84% manifestó haber experimentado estrés (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, & Natividad, 2012). En tanto que, en otro estudio realizado en estudiantes de odontología mexicanos de una universidad pública, se encontró que el 53% de los participantes tuvo situaciones de estrés en general, cifra similar al nivel alto de estrés encontrado en nuestro estudio (Preciado, Franco & Vázquez, 2010).

En cuanto a la diferencia de percepción del estrés académico por sexo, este prevaleció en mujeres, coincidente con lo reportado en varios estudios: como el realizado en jóvenes de una universidad privada del área metropolitana de Monterrey en México (Elizondo, Peña, Guajardo, Guerrero, & Hernández, 2011); en el estudio realizado en Caracas, Venezuela en estudiantes universitarios de carreras técnicas (Feldman et al., 2008); en estudiantes de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas No. 2 de Santiago de Cuba (del Toro Añel et al., 2011); en estudiantes universitarios de la Universidad de Guadalajara en México (Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Acosta-Fernández, Aguilera-Velasco, & Delgado-García, 2014) y en estudiantes de una universidad pública en México (Pozos-Radillo, de Lourdes Preciado-Serrano, Campos, Acosta-Fernández, & de los Ángeles Aguilera, 2015).

Con respecto a las situaciones generadoras de estrés, en un estudio realizado en estudiantes de la Universidad CES (Colombia), en relación con el análisis de los posibles estresores académicos, se identificaron como causas generadoras de estrés severo: la elevada carga académica, las presentaciones orales y las expectativas sobre el futuro (Gutiérrez Rodas et al., 2010); mientras que en otro estudio realizado en estudiantes del primer año de Medicina del Instituto Superior de Ciencias Médicas de Camagüey los exámenes no sólo fueron la principal situación generadora de estrés, sino también la sobrecarga académica y la falta de tiempo para cumplir con ellas, mostrando que la relación cantidad de trabajo/tiempo fue percibida como muy estresante (Díaz Martín, 2010).

Por otro lado, para estudiantes de odontología de una universidad pública de Cartagena de Indias en Colombia la situación más estresante en el entorno académico fue el examen (Díaz Cárdenas et al., 2014); en tanto, que en un estudio realizado en estudiantes universitarios de grado y posgrado de la Universitat de València, las situaciones en que se manifiestan niveles superiores de estrés fueron la falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, la presentación oral de trabajos en clase, la sobrecarga académica y la realización de exámenes (García-Ros et al., 2012).

Los estudiantes de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas No. 2 de Santiago de Cuba manifestaron como situaciones estresantes: sobrecarga de tareas y deberes escolares, evaluaciones docentes y tiempo limitado para realizar el trabajo (del Toro Añel et al., 2011). Sobre este punto, se puede considerar que en los estudiantes priman las emociones negativas ante una evaluación e intervención en público, pudiendo inclusive generar ansiedad (Ricoy & Fernández-Rodríguez, 2013).

En tanto que; en coincidencia con muchos de los citados nuestros hallazgos indican que las tres situaciones más estresantes constituyeron en primer lugar al examen escrito seguido de presentaciones orales y tiempo asignado para la realización de las tareas.

De las reacciones psicológicas evaluadas se encontró en primer lugar la ansiedad y en cuarto lugar la depresión, prevaleciendo las reacciones psicológicas ante las demás.

En resultados de otros estudios se ha encontrado que la ansiedad puede estar asociada con la presencia de estrés académico; tal como se concluyó en una investigación realizada en estudiantes de la Universidad CES de Medellín de las carreras de Medicina, Odontología, Veterinaria y Zootecnia, Psicología, Derecho, Fisioterapia, Biología, Ingeniería Biomédica y Atención Prehospitalaria, siendo la prevalencia de depresión encontrada del 47,2% (Gutiérrez Rodas et al., 2010); así como también, se corroboró en un estudio realizado en estudiantes de grado matriculados en la Universidad Católica San Antonio de Murcia que el 47,1% de los estudiantes sufrían trastornos de ansiedad y el 55,6% depresión, siendo las mujeres quienes presentaron mayor riesgo de ansiedad [OR= 2,30] y de depresión [OR=1,98] (Balanza Galindo et al., 2008).

Algunos autores afirman que el rol femenino estaría más acorde a la emoción de ansiedad, debido a la propensión a las mujeres a la afectividad negativa, fluctuación hormonal y alteración genética (Grandis, 2009).

Se debe considerar que los jóvenes se encuentran inmersos en diversas situaciones estresantes, para lo cual deben hacer uso de recursos psicológicos para responder a esta demanda, utilizando diversos estilos de afrontamiento (Espinosa, Contreras & Esguerra, 2009), pudiendo ser positivo actuando como un factor protector de la salud y negativo como un factor de riesgo. La capacidad de afrontamiento ante el estrés académico puede encontrarse endeble en algunos estudiantes, por lo que pueden manifestar alteraciones.

En una investigación realizada en estudiantes de una universidad pública en México se encontró que la sobrecarga académica y participación en clase fueron predictores de síntomas físicos; por otro lado, los trabajos obligatorios y en grupo, falta de tiempo, sobrecarga académica y participación en clase se asociaron con síntomas psicológicos; y los trabajos obligatorios, sobrecarga académica, participación en clase y masificación en el aula con síntomas comportamentales (Pozos-Radillo et al., 2015).

Este estudio se limitó a encuestar a estudiantes que asistían en fechas previstas para el levantamiento de datos que se hizo en épocas diferentes, estando los alumnos dentro o fuera de periodos de exámenes o con mayor o menor carga de actividades, lo que pudo tener incidencia en algunas respuestas.

Conclusión

Un poco más de la mitad de los estudiantes de la Universidad del Pacífico Privada dieron como resultado una percepción alta de estrés y esto puede conllevar a posibles modificaciones en el desempeño académico ya que aumentará las reacciones que desencadenan el estrés.

De acuerdo con los tipos de reacciones del estrés (Cognitivas, físicas, comportamentales) el resultado que se dio fue de un nivel medio en la escala propuesta.

En cuanto a las situaciones generadoras de estrés se ha observado mayor porcentaje en los exámenes escritos y presentaciones orales, actividades que no pueden ser remplazadas o anuladas ya que las mismas se encontraron dentro de la actividad académica curricular.

No obstante, la identificación temprana y las intervenciones necesarias dirigidas a la mitigación de los factores de estrés modificables podrían dar lugar a una vida académica menos estresante para los estudiantes, lo que a su vez podría redundar en el mejoramiento de su desempeño en el rendimiento y desarrollo de habilidades académicas como universitarios.

Referencias

Albanesi de Nasetta, S., Tifner, S., & Nasetta, J. (2006). Estrés en odontología. *Acta odontol venez*, *44*(3), 310–315.

Balanza Galindo, S., Morales Moreno, I., Guerrero Muñoz, J., & Conesa Conesa, A. (2008). Fiabilidad y validez de un cuestionario para medir en estudiantes universitarios la asociación de la ansiedad y depresión con factores académicos y psicosociofamiliares durante el curso 2004-2005. *Revista Española de Salud Pública*, *82*(2), 189-200.

Bedoya, S. A., Perea Paz, M., & Ormeño Martínez, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Rev. Estomatol. Herediana*, *16*(1), 15–20.

Cabrera Daniel, P., Simón Noriega, E., Fernández de la Rosa, R., Palazón Rodríguez, A., & Santodomingo Smith, O. (2000). Personalidad y estrés en el personal sometido a un trabajo de tensión y riesgo. *Revista Cubana de Medicina Militar*, *29*(2), 79-83.

Del Toro Añel, A. Y., Gorguet Pi, M., Pérez Infante, Y., & Ramos Gorguet, D. A. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *MEDISAN*, *15*(1), 17-22.

Díaz Cárdenas, S., Arrieta Vergara, K., & González Martínez, F. (2014). Academic stress and family function in dentistry students. *Revista Salud Uninorte*, *30*(2), 121-132.

Díaz Martín, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Humanidades Médicas*, *10*(1), 0-0.

Elizondo, L. A., Peña, C. M., Guajardo, E. G. P., Guerrero, F. T., & Hernández, R. L. (2011). Relación entre los niveles de autoestima y estrés en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(1), 91-101.

Espinosa, J. C., Contreras, F. V., & Esguerra, G. A. (2009). Coping and psychobiological model of personality in college students. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, *5*(1), 87-95.

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relationships between Academic Stress, Social Support, Mental Health and Academic Performance in Venezuelan University Students. *Universitas Psychologica*, *7*(3), 739-752.

Figueiredo-Ferraz, H., Cardona, S., & Gil-Monte, P. (2009). Desgaste psíquico e problemas de saúde em estudantes de psicologia. *Psicologia em Estudo*, *14*(2), 349-353. http://doi.org/10.1590/S1413-73722009000200016.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Academic stress in first-year college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *44*(2), 143-154.

Grandis, A. M. (2009). Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios /. Recuperado a partir de https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/239

Gutiérrez Rodas, J. A., Montoya Vélez, L. P., Toro Isaza, B. E., Briñón Zapata, M. A., Rosas Restrepo, E., & Salazar Quintero, L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*, *24*(1), 7-17.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). Mexico DF: McGraw-Hill.

Huaquín Mora, V. R., & Loaíza Herrera, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (30), 39-59. http://doi.org/10.4067/S0718-07052004000100003

Jaramillo D., G., Caro, H., Gómez Parra, Z. A., Moreno Bedoya, J. P., Restrepo Pabón, É. A., & Suárez Mejía, M. C. (2009). Dispositivos desencadenantes de estrés y ansiedad en estudiantes de odontología de la Universidad de Antioquia. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia*, *20*(1). Recuperado a partir de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/odont/article/view/2369

López, F., & López, M. (2011). Situaciones generadoras de estrés en los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. *Ciencia y enfermería*, *17*(2), 47-54. http://doi.org/10.4067/S0717-95532011000200006

Martín Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, *25*(1), 87–99.

Marty, M., Lavín G., M., Figueroa M., M., Larraín de la C., D., & Cruz, C. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, *43*(1), 25-32. http://doi.org/10.4067/S0717-92272005000100004

Pozos-Radillo, B. E., de Lourdes Preciado-Serrano, M., Campos, A. R. P., Acosta-Fernández, M., & de los Ángeles Aguilera, M. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, *21*(1), 35-42.

Pozos-Radillo, B. E., Preciado-Serrano, M. de L., Acosta-Fernández, M., Aguilera-Velasco, M. de los Á., & Delgado-García, D. D. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología Educativa*, *20*(1), 47-52. http://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.006

Preciado, M. L., Franco, S. A., & Vázquez, J. M. (2010). Perfil de estrés y síndrome Burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *E-Gnosis*, *8*(3), 1-10.

R Core Team. (2013). R: A language and environment for statistical computing (Versión 3.0.0). Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Recuperado a partir de http://www.R-project.org/

Ricoy, M. C., & Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XX1*, *16*(2). Recuperado a partir de http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10344

Ticona Benavente, S. B., Paucar Quispe, G., & Llerena Callata, G. (2010). Nivel de estrés y estrategias de aprontamiento en estudiantes de la facultad de enfermería: UNSA Arequipa. 2006. *Enfermería Global*, (19), 0-0, http://doi.org/10.4321/S1695-61412010000200007.

Troncoso, C., & Amaya, P. J. (2009). Factores sociales en las conductas alimentarias de estudiantes universitarios. *Revista chilena de nutrición*, *36*(4), 1090-1097. http://doi.org/10.4067/S0717-75182009000400005.

Vengoechea, J., Ruiz, A., & Moreno, S. (2006). Estrés y conductas antidisciplinarias en estudiantes de una facultad de medicina de Bogotá. *Rev Colomb Psiquiatr*, *35*, 340–51.

Vinaccia Alpi S. (2001). Análisis de las condiciones generadoras de estrés diario de profesionales, estudiantes y personal auxiliar de odontología: Revisión de dos investigaciones. *CES Odontología*, *14*(2), 24-34.

Eureka : Asunción (Paraguay) 12(2):218–230, 2015 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE UN INSTRUMENTO QUE MIDE ACTITUD HACIA GRUPOS CERCANOS A PORTADORES DE VIH/SIDA"

"RELIABILITY AND VALIDITY OF AN INSTRUMENT THAT MEASURES THE ATTITUDE TOWARD GROUPS CLOSE TO PEOPLE LIVING WITH HIV/AIDS"

Investigadores: Javier Carreón Guillén[1], José Marcos Bustos Aguayo[2], Jorge Hernández Valdés[3], María Luisa Quintero Soto[4], Cruz García Lirios[5]

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[6]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 28 de Mayo de 2015 Aceptado: 30 de Noviembre de 2015

Resumen

En el marco de las políticas de salud, los procesos psicológicos de identidad y estigma son un binomio que trata de explicar procesos de evaluación de estilos de vida relacionadas con grupos vulnerables. Precisamente, el objetivo del presente trabajo es establecer la validez y confiabilidad de un instrumento que midió ambas dimensiones en una escala de actitudes. Se llevó a cabo un estudio transversal y correlacional a fin de poder establecer las propiedades psicométricas del instrumento con una muestra no probabilística e intencional de 258 estudiantes de una universidad pública. Los resultados muestran ambas dimensiones como factores preponderantes de la actitud, pero su inclusión en el constructo fue asumido como parte de un proceso de activación espontaneo; acciones y riesgos que sólo un grupo cercano a portadores de VIH/SIDA puede llevar a cabo.

Palabras clave: Actitud, Confiabilidad, Estigma, Identidad, Validez.

[1] Doctor en Administración, Profesor Titular "A", UNAM-ENTS. adscrito al SNI nivel 1 (52) 55 56226666 + 47 385 javierg@unam.mx
[2] Doctor en Psicología, Profesor Titular "C" UNAM-FESZ marcos.bustos@unam.mx
[3] Mtro. en Educación, Profesor Titular "A", UNAM-ENTS jorheval@unam.mx
[4] Doctora en Administración, Profesora de Tiempo Completo, UAEMEX-UAPN. Adscrita al SNI nivel 2 quinluisa@yahoo.com.mx
[5] Estudios de Doctorado en Psicología, profesor de asignatura UAEMEX-UAPH garcialirios@yahoo.com
[6]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

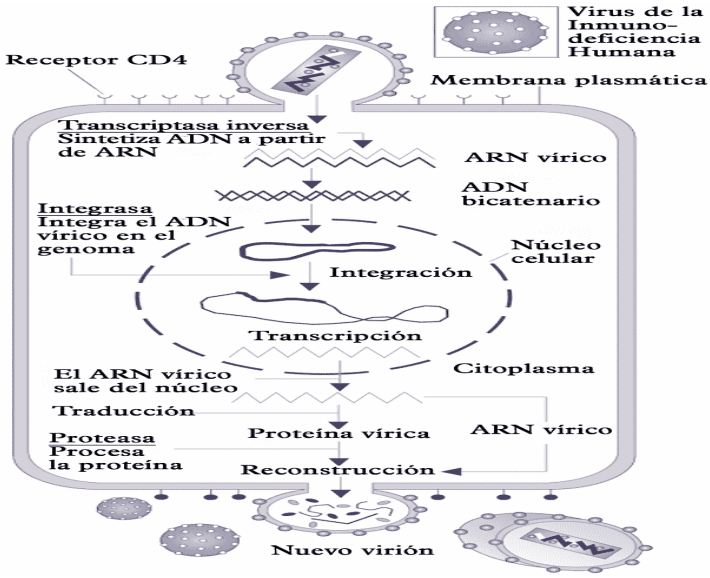
Identity and stigma are a team that tries to explain assessment processes related lifestyles vulnerable groups. The precise purpose of this study is to establish the validity and reliability of an instrument that measured both dimensions on a scale of attitudes. A cross-sectional correlational study was conducted in order to establish the psychometric properties of the instrument with a nonrandom sample of 258 students from a public university. The results show both dimensions as major factors of attitude, but their inclusion in the construct was taken as part of a process of spontaneous activation; actions and risks that only a near-bearers of HIV/AIDS group can perform.

Keywords: Attitude, Reliability, Stigma, Identity, Validity.

Introducción

El Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) es un problema de salud pública debido al proceso de incubación y desarrollo. El ciclo del VIH comprende un periodo estándar de 10 años en los que los infectados siguen teniendo estilos de vida riesgosos, ya que no modifican su comportamiento debido a un síntoma que los obligue al autocuidado (véase figura 1).

El proceso de contagio y reinfección es más probable, ya que desde que la membrana plasmica y el receptor CD4 son infectados, hasta que se procesa el ARN vírico y se reconstruye el nuevo virón, los diagnósticos no son concluyentes y prolifera el contagio del virus en personas con conductas de riesgo.

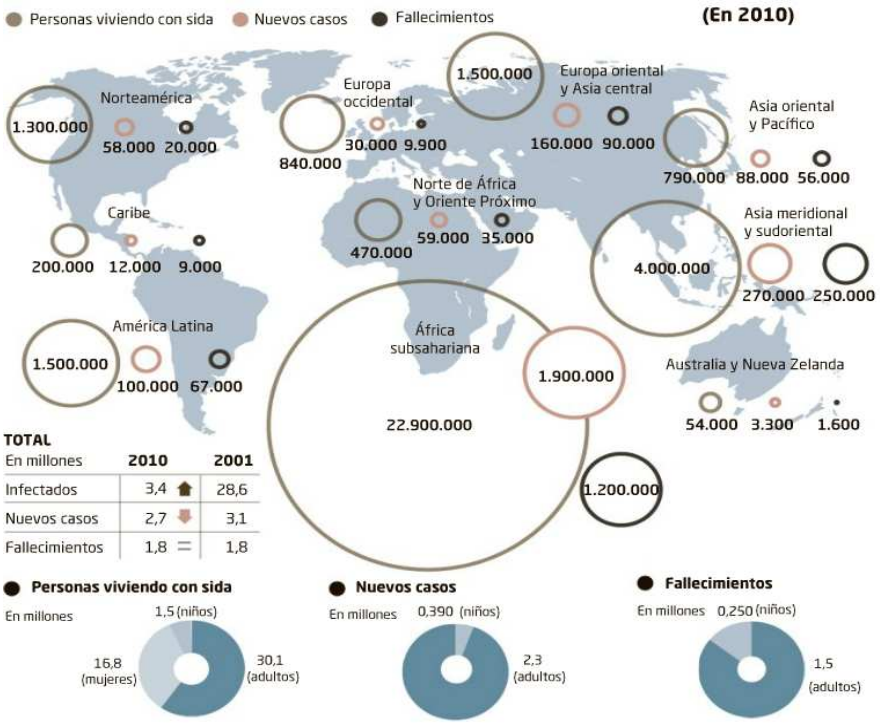


Fuente: OMS (2010)

Figura 1. Ciclo del Virus de Inmunodeficiencia Humana

De este modo, el ciclo del VIH parece evidenciar estilos de vida de riesgo que es posible observar en cualquier parte del mundo y que podrían estar asociados a creencias y actitudes en torno a los portadores, así como a los grupos a los que pertenecen (véase figura 2).

De esta manera, 30,1 millones de casos son de adultos, 16,8 millones de mujeres y 1,5 millones de niños. África Subsahariana tiene el mayor número de portadores con 22’900,000 mientras que el Norte de África registra 470 mil casos. En América Latina existen 1,5000 mil portadores y en México sólo 200 mil casos.



Fuente: OMS (2010)

Figura 2. Casos de VIH/SIDA en el mundo

Ambos aspectos, el proceso de infección y el aumento desproporcionado en las regiones parecen indicar que el problema tiene su origen en las conductas de riesgo mismas que al ser influidas por la identidad de grupos portadores y no portadores convierten al VIH en un problema de salud pública relativo al estigma.

Teoría Psicosocial de la Salud Pública

En ciencias de la salud, los grupos cercanos a enfermos son conocidos como soporte social y son factor preponderante en la adherencia al tratamiento, principal variable determinante de la salud hospitalaria (Davis, Shell y King, 2012).

En el caso de los grupos cercanos a portadores de VIH/SIDA no sólo se les asocia con estilos de riesgo, sino que se les atribuyen identidades de riesgo (Abbasi, Rafique, Aziz y Hussai, 2013). Identidad y estigma son dos procesos psicosociales que para fines del presente trabajo serán entendidos como atribuciones y elecciones sesgadas a favor de un grupo de pertenencia con respecto a otro grupo de referencia (Cañizo y Salinas, 2010).

Tabla 1.

Contexto social de la salud pública

Contexto	Dimensiones	Factores	Intervenciones	Indicadores
Político	Compromiso	Construcción de agenda	Establecimiento de convenios	Porcentajes de acuerdos establecidos según condicionantes sociales y locales
Simbólico	Normas, significados, ideologías, visiones	Poder, estigma, discriminación, influencia	Mediatización, encuadre, sensibilización, defensoría, transformación	Porcentajes en torno a creencias relacionadas con la acción del otro más cercano
Material	Economía, praxis	Pobreza, capacidades, criminalización	Producción, redistribución, capacidad,	Porcentajes de exclusión y marginalidad asistencial
Relacional	Intra e inter comunidades, entidades, instancias	Capitales, participación	educación, iniciativas, movilización	Porcentajes de organización y participación consultiva, deliberativa o consensual
Institucional	Estructura, Incidencia, prevalencia	Vulnerabilidad, marginalidad, exclusión	Atención especializada, tratamiento focalizado	Establecimiento de costos y financiamientos, estructura hospitalaria e instalaciones modernas, mortalidad, orfandad y riesgos; porcentaje de casos en sectores específicos diagnosticados con procedimientos estandarizados
Organizacional	Prestación, capacidad, calidad	Clima de relaciones y tareas	Reingeniería, sinergia	Alianzas estratégicas en cuanto a formación de voluntariado, procesos de gestión y promoción, Porcentaje de solicitantes de diagnóstico y seguimiento de casos, comunicación de riesgos y promoción de la salud
Asistencial	Conocimiento, comportamiento, adherencia, representación, felicidad, influencia	Promoción, gestión, calidad de vida y bienestar subjetivo	Canalización, seguimiento, mediación, promoción, gestión	Porcentaje de autocuidado y afrontamiento en torno a la problemática, formación de actitudes positivas

Fuente: Mannell, Comish y Rusell (2014)

Ambas definiciones subyacen de considerar al VIH/SIDA como un problema de salud pública, la cual cobra sentido en un contexto; económico, político, social, asistencial, simbólico, institucional, organizacional, profesional (Tabla 1).

En referencia a las actitudes, la identidad es una consecuencia de una elección deliberada, planificada y sistemática (Summer, 2011). En este sentido, son tres los marcos teóricos actitudinales que explicaría el favoritismo del endogrupo en detrimento del exogrupo conocido como etnocentrismo, aunque un conflicto al interior del grupo de pertenencia generaría un altercentrismo (Chacón, Barrantes, Comerfold y McCoy, 2014).

La Teoría de la Acción Razonada (TAR) sostendría que la identidad y el estigma son productos de un procesamiento de información generalizado sobre un grupo de pertenencia en contraste con las atribuciones a un grupo de referencia (Ferragut y Ortiz, 2013). En este modelo conceptual, las creencias procesan la información circundante, pero son las actitudes quienes determinarán la elección sesgada de un grupo (Uribe y Orcasita, 2011). Se trata de categorías en las que la información es concentrada para llevar a cabo una acción específica que enaltezca al endogrupo y soslaye al exogrupo (García y Rodríguez, 2014).

Sin embargo, la acción deliberada resultante, categorizada de información general, no siempre anticipa comportamientos específicos y más bien requerirá de percepciones de control o controles conductuales percibidos (Jouen y Zielinski, 2013).

Es así como la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP) supone que sólo la información delimitada y su procesamiento, tanto de creencias como de percepciones especificarán la información de un modo tal que anticiparían comportamientos puntuales (Klaus, Piñeres y Hincapie, 2010).

De este modo, la TAR y TCP, identidad y estigma son consecuencias de haber procesado deliberada, planificada y sistemática información concerniente a un grupo muy cercano a un individuo después de haber sido contrasta con información relativa a otros grupos lejanos a ese mismo individuo (Rodríguez, 2013).

No obstante que las actitudes han sido consideradas como asociaciones entre evaluaciones hechas a partir de categorías grupales, la Teoría del Procesamiento Espontáneo (TPE) sostiene que son más bien las actitudes procesos arbitrarios, espontáneos o semiautomáticos (Albacerrin y Wyer, 2011). La TPE, a diferencia de la TAR y la TCP que plantean un proceso deliberado, planificado y sistemático, considera que esta información se resguarda en la memoria a largo y corto plazo, así como en su fase procedimental (Mardones y Guzmán, 2011). De esta forma, la información se almacena y está en un estado de latencia que se activará cuando algún estímulo la recupera y asocia con un comportamiento improvisado (Hughes y Barnes, 2011).

La identidad y el estigma, desde la óptica de la TPE, son parte del proceso arbitrario, espontáneo o semiautomático que caracteriza a las actitudes (Solat,Velhal, Mahajan, Rao y Sharma, 2012).

En ese sentido, se advierte que la identidad es una actitud negativa o positiva, a favor o en contra de un grupo y el estigma es una evaluación sesgada de dicho proceso actitudinal e identitario, pero que por algún motivo está latente y no se materializa como un comportamiento hasta que un estímulo reactiva la discrecionalidad del individuo por categorizar a grupos relacionados con portadores de una enfermedad como el VIH/SIDA (Becerra, Chunga, Palomino, Arévalo, Nivin, Portocarrero, Carbajal, Tomás, Caro, Astocaza, Torres, Carbajal, Pinto, Moras, Munayco y Gutiérrez, 2012).

A partir de la TAR, TCP y TPE es posible construir un marco teórico en el que coexisten tanto los procesos deliberados con los espontáneos, planificados con discrecionales, sistemáticos con semiautomáticos (Selesho y Modise, 2012). En este modelo, la información no fluye de un lado hacia otro o se interconecta de un extremo a otro, sino que está en toda la estructura cognitiva del individuo evidenciando la formación de una red (Villa, 2010).

La Teoría de la Red Actitudinal (TRA) sostiene que tanto la identidad como el estigma no sólo están correlacionadas con las actitudes, sino además son nodos estructurales desde los que la información se resignifica hasta formar nuevos nodos; asociaciones entre categorías y evaluaciones en torno a información concerniente al endogrupo y exogrupo (Méndez, Rojas y Moreno, 2012).

Los estudios psicológicos de las actitudes, la identidad y el estigma plantean una red cognitiva para explicar las relaciones entre grupos y portadores de VIH/SIDA (Castillo y Chinchilla, 2011).

Petro (2013) considera que la red cognitiva es un proceso de responsabilidad social en la que los portadores no sólo evidencian un auto-cuidado, sino además diseminan sus experiencias a fin de prevenir re-infecciones o contagios que deriven en un problema de salud pública. Giraldo (2013) encontró en la expresividad de la enfermedad una estructura de red asociada a la responsabilidad social y la solidaridad con portadores en fase terminal, pero Méndez (2013) evidenció una red de símbolos determinante del reclutamiento de víctimas de explotación sexual que desarrollaron comportamientos de minusvaloración, riesgo y reincidencia. Entre las conductas sexuales de riesgo está el coito interruptus que Petracci (2011) relacionó con una red de creencias acerca de invulnerabilidad de los jóvenes con respecto al contagio del VIH o el no desarrollo del SIDA. En este sentido, Serrano (2011) advierte que cuando las parejas establecen una red comunicativa, sus decisiones se llevan a cabo por consenso, pero cuando sólo se establece una comunicación unidireccional, los hombres delegan en la mujer la responsabilidad de la anticoncepción. Por su parte,

Hernández (2013) descubrió que cuando un grupo es explotado por proxenetas, éstos últimos establecen discursos que legitiman la superioridad de los residentes u oriundos con respecto a migrantes. En este mismo sentido, Aramayo (2011) mediante un inventario de experiencias de agresión sexual estableció un vínculo con las experiencias sexuales actuales, pero Rivers (2011) encontró que las víctimas no siempre se consideran explotadas y más bien son sus creencias religiosas en torno al pecado las que inciden en sus comportamientos sexuales.

Formulación del Problema

¿Cuáles son las dimensiones psicosociales de grupos cercanos a portadores de VIH/SIDA: en un contexto de salud pública, en torno al cual se genera información relativa a estilos de vida, conductas de riesgo, violencia y explotación sexual?

Hipótesis de Investigación

La identidad y el estigma reportados en el estado del conocimiento respecto a grupos cercanos a portadores de VIH/SIDA: no sólo serían factores preponderantes en su estudio, sino además serían efectos psicosociales de la información relativa a estilos de vida y conductas de riesgo, violencia y explotación sexual diseminados en las percepciones, creencias, actitudes y discursos de grupos con los que familiares y amigos de portadores de VIH/SIDA interactúan. En este sentido, tanto la identidad como el estigma son dos nodos representativos y discursivos a partir de los cuales se procesa la información concerniente a los riesgos de salud pública. Es decir, la información atribuida a grupos vulnerables al VIH/SIDA justifica y legitima la división sexual entre aquellos grupos que deliberan, planifican y sistematizan sus coitos ante los grupos que arbitraria e improvisadamente tienen encuentros sexuales.

Método

Diseño

Se llevó a cabo un estudio exploratorio, transversal y correlacional.

Participantes

Se realizó una selección no probabilística de 258 estudiantes de una universidad pública del Estado de México.

El criterio de elección fue tener un conocimiento suficiente del VIH/SIDA y haber interactuado con portadores, sus familiares o amistades.

Sexo

El 49% de los encuestados fueron mujeres (*M* = 339,45 dólares de ingreso mensual y *DE* = 21,37 dólares), el 48 % fueron hombre (*M* = 384,58 dólares y *DE* = 19,36 dólares) y el 3% no contestó

Edad

El 51% tiene entre 22 y 29 años (*M* = 326,38 dólares de ingreso mensual y *DE* = 21,25), el 37% tiene entre 18 y 22 años (*M* = 273,29 y *DE* = 18,0), el 9% tienen menos de 18 años (*M* = 220,13 y *DE* = 10,6), el 3% no contestó

Grupo

El 63% declaró que no pertenecía a algún grupo en especial (*M* = 257, 27 dólares de ingreso mensual y *DE* = 19,08), el 34% señaló que si pertenecía a un grupo en particular (*M* = 345, 24 y *DE* = 17,20), el 3% no contestó

Preferencias

El 82% señaló que es de preferencia heterosexual (*M* = 259,40 dólares de ingreso mensual y *DE* = 37,29), el 15% se declaró homosexual (*M* = 301,27 y *DE* = 18,79), el 3% no contestó

Coito

El 71% declaró que tuvo relaciones sexuales con personas de diferente sexo antes de los 18 años (*M* = 241,28 dólares de ingreso mensual y *DE* = 17,29), el 20% no ha tenido relaciones sexuales (*M* = 215,01 y *DE* = 18,20), el 6% señaló que tuvo relaciones sexuales con personas del mismo sexo (*M* = 253,48 y *DE* = 15,08)

Fuentes

El 71% dijo que se enteró del VIH/SIDA en la televisión (*M* = 267,28 dólares de ingreso mensual y *DE* = 17,68), el 20% señaló que se enteró en la escuela (*M* = 283,49 y *DE* = 18,39), el 6% declaró que no sabía en qué consistía la enfermedad de transmisión sexual (*M* = 254,71 y *DE* = 18,29).

Instrumento

Se utilizó la Escala de Actitudes hacia el VIH/SIDA de García (2013) la cual incluye 26 aseveraciones en torno a disposiciones negativas o positivas, favorables o desfavorables hacia grupos cercanos a portadores de VIH/SIDA y sus estilos de vida, conductas de riesgos y vulnerabilidad a la explotación sexual. Cada aseveración incluye cuatro opciones de respuesta que van desde 0 = "nada probable" hasta 3 = muy probable.

La dimensión de identidad mide las actitudes hacia un grupo cercano a portadores de VIH/SIDA en comparación a grupos que se consideran distantes y alcanzo una confiabilidad (alfa = 0,718) superior a la mínima indispensable. La dimensión de estigma mide las actitudes hacía los estilos de vida y conductas de riesgo, así como la vulnerabilidad a la explotación sexual asociada con grupos cercanos a portadores de VIH/SIDA con respecto a grupos distantes alcanzando una confiabilidad (alfa = 0,702) superior a la requerida. La escala general tuvo una consistencia interna (alfa = 0,780) superior a las subescalas de identidad y estigma.

Procedimiento

Se ajustó el instrumento original al ámbito universitario considerando los hallazgos reportados en el estado del conocimiento y el contexto de salud pública.

Se encuestaron a los estudiantes en el vestíbulo de los servicios médicos y orientación sexual previo consentimiento informado y advertencia de que los resultados del estudio no afectarían su estatus académico. Los datos se procesaron en el SPSS versión 20 y AMOS versión 4,0

Análisis

Se estimaron medidas de tendencia central y medidas de dispersión para los datos descriptivos del instrumento y coeficientes alfa para la confiabilidad, así como valores de análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax, adecuación y esfericidad. Los valores superiores a 0,70 fueron considerados como evidencia de consistencia interna y los valores KMO superiores a 0,600 fueron asumidos como evidencia de adecuación con niveles significativos menores a 0,05 se consideraron caso de esfericidad. Los pesos factoriales superiores a 0,300 se asumieron como evidencia de validez de constructo.

Resultados

La tabla 2 muestra valores superiores a 0,70 para los ítems que se midieron por dos subescalas relativas la identidad y el estigma como factores preponderantes de la actitud hacia el VIH/SIDA: la cual se estableció con pesos factoriales superiores a 0,300 mismos que explicaron el 43% y el 57% de la varianza total.

Tabla 2.

Propiedades psicométricas del instrumento

Clave	Reactivo	*M*	*DE*	α	F1	F2
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA tienen preferencias sexuales diferentes a los demás	2,48	0,17	0,713	0,482	
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA tienen valores diferentes a los demás	2,30	0,13	0,729	0,493	
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA poseen identidades de género diferentes a los demás	2,94	0,18	0,794	0,493	
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA tuvieron experiencias sexuales diferentes a los demás	2,60	0,09	0,739	0,491	
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA tienen información más puntual que los demás	2,64	0,11	0,712	0,402	
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA son tratadas de la misma forma que los demás	2,83	0,10	0,739	0,536	
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA son comunicativas con los demás	2,49	0,13	0,725	0,406	
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA significan la sexualidad de un modo diferente a los demás	2,83	0,15	0,739	0,514	
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA viven una tragedia diferente a las demás	2,96	0,94	0,748	0,578	
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA son discriminadas por los demás	2,77	0,85	0,745	0,351	
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA presentan normas diferentes a los demás	2,49	0,71	0,741	0,362	
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA tienen una educación sexual diferente a los demás	2,61	0,39	0,756	0,462	
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA defienden sus derechos diferentes a los demás	2,84	0,31	0,772	0,468	
IDT	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA viven su juventud de un modo diferente a los demás	2,90	0,48	0,704	0,591	
STG	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA utilizan condón en sus relaciones sexuales	1,04	0,57	0,714		0,493
STG	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA tienen conductas de riesgo porque no les importa su salud	1,05	0,26	0,726		0,491
STG	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA delegan las decisiones de sexualidad a la identidad de género femenina	1,92	0,83	0,701		0,384
STG	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA replican sus relaciones sexuales del pasado	1,06	0,93	0,735		0,412
STG	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA son negligentes con su salud	1,07	0,99	0,794		0,485
STG	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA viven una sexualidad acorde a sus deseos	1,01	0,80	0,752		0,384
STG	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA reinciden en sus coitos sin protección	1,82	0,74	0,734		0,461
STG	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA están expuestos a la explotación sexual	1,16	0,69	0,705		0,401
STG	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA son vulnerables a la explotación sexual	1,19	0,36	0,772		0,493
STG	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA han sido reducidas a casos aislados	1,06	0,46	0,785		0,524
STG	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA están expuestas a las adicciones	1,01	0,51	0,705		0,395
STG	Las personas cercanas a los portadores del VIH / SIDA son vulnerables a la violencia	1,07	0,55	0,715		0,330

BOOTSTRAP = 0,000; CURTOSIS = 1,304; KMO = 0,721; BARTLETT [χ^2 = 18,33 (18gl) p = 0,000], FACTOR 1 = actitud hacia la identidad de grupos cercanos a portadores de VIH /SIDA (IDT = 43% de la varianza total explicada), FACTOR 2 = actitud hacia el estigma de grupos cercanos a portadores de VIH / SIDA (STG = 57% de la varianza explicada)

Fuente: Elaborada con los datos del estudio

La consistencia interna y la validez de constructo señalan que el instrumento puede ser replicado en otros contextos con otras muestras, pero éstas últimas deberán ser estudiantes universitarios ya que la selección de la muestra no fue probabilística.

Discusión

El presente estudio ha establecido la validez y confiabilidad de un instrumento que mide la actitud hacia la identidad y el estigma de grupos cercanos a portadores de VIH/SIDA en un contexto en el que los medios de comunicación, principalmente la televisión fue asumida como la fuente informativa más preponderante en cuanto a estilos de vida y conductas de riesgo, así como la vulnerabilidad a la explotación sexual por parte de quienes interactúan con portadores de VIH/SIDA.

Sin embargo, el reporte de Afanador (2014) advirtió un sesgo relativo a la identidad de género al momento de la plática sexual entre padres e hijos y concluyó que no sólo el tema sexual era un tabú, sino que además estaba orientado por una visión de género femenina más que una identidad de género masculina. En este sentido, el presente estudio advierte que la identidad de género estaría vinculada con el estigma, ya que se trata de dos nodos informativos que si bien fueron influenciados por medios de comunicación orientan la formación de actitudes hacia la elección y preferencia de un grupo heterosexual con respecto a un grupo homosexual. De este modo, Hurtado, Avandaño y Moreno (2013) sostienen que los adolescentes que inician sus relaciones sexuales están más influidos por sus pares que por sus padres, profesores, grupos sociales o redes digitales.

Es decir, la identidad parece ser un proceso que explicita no sólo la preferencia sexual, sino además la práctica y la frecuencia de la misma al momento de improvisar o planificar un acto sexual. En el presente estudio sólo se estableció que los encuestados no sólo distinguen su grupo de pertenencia al grupo de referencia en cuestión (familiares y amigos de VIH/SIDA), sino además advierten una tendencia de atributos que los hace evaluar a esos grupos como diferentes al asociarles estilos de vida y conductas de riesgo propios de un sector vulnerable a la explotación sexual. Por último, con respecto a la estudio de García (2013) en el que el grupo de profesionales de la salud estigmatizaron la atención a familiares y portadores de VIH/SIDA como un grupo vulnerable al que se le debiera de atender de un modo diferente a los demás grupos de familiares y enfermos, el presente trabajo considera que la identidad no sólo es evaluada por los encuestados, sino además está vinculada con asociaciones que ubican a grupos vulnerables en prácticas de riesgo y explotación sexual. Sin embargo, el presente trabajo no explica cómo es que la identidad y el estigma son nodos de atribución de información concerniente a estilos de vida y conductas de riesgo en un entorno de explotación sexual, pero si evidencia que tanto la identidad como el estigma son componentes de un constructo relativo a las actitudes hacia grupos relacionados con portadores de VIH/SIDA. Es decir, el estudio podrá o no comprobar que la identidad y el estigma son nodos en donde se concentra o genera la información, pero abre la discusión en torno a la importancia de observar la relación entre grupos vulnerables, marginados o excluidos en torno a portadores del VIH/SIDA ya que estos son parte de un soporte social que determina en buena medida la adherencia al tratamiento.

Conclusión

El aporte del presente trabajo al estado del conocimiento es haber establecido la validez y confiabilidad de un instrumento que mide dos factores psicosociales preponderantes en la formación de actitudes hacia grupos cercanos a portadores de VIH/SIDA. De acuerdo con la Teoría del Procesamiento Espontáneo, la memoria no sólo resguarda información concerniente al VIH/SIDA, estilos y conductas de riesgo de grupos vulnerables, sino además tal información es activada espontánea o arbitrariamente para llevar a cabo conductas improvisadas que explicarían el auto-cuidado. En este sentido, identidad ye estigma serían resultado de la información difundida en los medios, pero indicarían la emergencia de un proceso psicosocial relativo al poder o la influencia social en torno a la sexualidad.

Referencias

Abbasi, A., Rafique, M., Aziz, W. y Hussai, W. (2013). Human immunodeficiency virus / acquired immune deficiency syndrome (HIV/AIDS): Knowledge, attitudes of university students of the state of Azad Kashmir (Pakistan). *Journal of AIDS & HIV Research*, 5, 157-162

Afanador, A. (2014). Particularidades con respecto a la formación de la sexualidad en los adolescentes. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 13 (2)*, 91-104

Albacerrin, D. y Wyer, R. (2011). Elaborative and non elaborativeproccess a behaviorrelatedcommunication. *Personality and Social PsychologyBulleting, 27*, 691-705

Aramayo, S. (2011). Terapia centrada en las soluciones aplicadas a la agresión sexual. Estudio de caso. *Revista Ajayu, 9*, 132-168

Becerra, V., Chunga, N., Palomino, C., Arévalo, T., Nivin, J., Portocarrero, L., Carbajal, P., Tomás, B., Caro, M., Astocaza, L., Torres, L., Carbajal, E., Pinto, A., Moras, M., Munayco, M. y Gutiérrez, C. (2012). Asociación entre conocimiento de mujeres peruanas hacia VIH y sus actitudes frente a personas infectadas. *Revista Peruana de Epidemiología*, 16, 1-8

Cañizo, E. y Salinas, F. (2010). Conductas sexuales alternas y permisividad en jóvenes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología. 15*, 285-309

Castillo, A. y Chinchilla, Y. (2011). La experiencia de la escuela de psicología de la Universidad de Costa Rica en la atención de la explotación sexual comercial. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, 22*, 121-151

Chacón, M., Barrantes, K., Comerfold, M. y McCoy, C. (2014). Prácticas sexuales y conocimiento sobre el VIH/SIDA entre usuarios de drogas en una comunidad de bajos ingresos en Costa Rica. *Salud y Drogas, 14 (1)*, 27-36

Davis, M., Shell, A. y King, S. (2012). Assessing pharmacist' perspectives of HIV and the care of HIV–infected patients in Alabama. *Pharmacy Practice*, 10, 188-193

Ferragut, M. y Ortiz, M. (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema*, *25*, 38-52.

García, C. (2013). Actitud de trabajadoras sociales hacia portadores del Virus de Inmunodeficiencia Humana en centros de salud comunitaria. *Salud & Sociedad, 4 (1),* 60-68

García, I. y Rodríguez, M. (2014). Situación en que viven y adhesión al tratamiento en mujeres y jóvenes de San Luis Potosí con VIH/SIDA. *Acta Universitaria, 24 (4),* 3-14

Giraldo, I. (2013). Cibercuerpos: los jóvenes y sexualidad en la posmodernidad. *Actualidades Investigativas en Educación, 13,* 1-22

Hernández, I. (2013). Haciendo camino al andar: Migración, feminización y trata de personas en los flujos de migración irregular en la frontera sur de México. *Revista Digital Universitaria, 14,* 1-15

Hughes, S. y Barnes, D. (2011). The dominance of associative theorizing in implicit attitude research: propositional and behavioral alternatives. *PsychologicalResearch, 6,* 465-498

Hurtado, N., Avandaño, M. y Moreno, F. (2013). Embarazo en la adolescencia: entre el fracaso informativo y el logro psíquico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia, 5 (1),* 93-102

Jouen, F. y Zielinski, S. (2013). La explotación sexual comercial de menores en los destinos turísticos. Conocimientos, actitudes y prevención de los prestadores de servicios turísticos en Tananga, Colombia. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 11,* 121-134

Klaus, A., Piñeres, J. y Hincapie, A. (2010). Subjetivaciones lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la explotación sexual comercial de niños y niñas adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8,* 269-291

Mannell, J., Cornish, F. y Russell, J. (2014). Evaluating social outcomes of HIV/AIDS interventions: a critical assessment of contemporary indicators frameworks. *Journal of International AIDS society. 17 (1),* 1-11 [DOI: 10.7448/IAS.17.1.19073]

Mardones, R. y Guzmán, M. (2011). Hacia un tratamiento integral desde el modelo psicosocial en niños, niñas y adolescentes explotados sexualmente. *Revista Científica de Psicología, 2,* 27-47

Méndez, M. (2013). Trata: esclavitud invisibilizada en Costa Rica. Estudio de cinco casos. *Revista Costarricense de Psicología, 32,* 109-135

Méndez, R., Rojas, M. y Moreno, D. (2012). Explotación sexual comercial infantil: las rutas de la vida del maltrato. *Investigación y Desarrollo, 20,* 450-47

Petro, B. (2013). Attitudes and views of teachers towards student sexual relationships in secondary school in Tanzania. *AcademicResearch International,* 4, 232-241

Rivers, M. (2011). Los usos de la trata en Centroamérica: migración, género y sexualidad. *Anuario de Estudios Centroamericanos. 37,* 87-103

Rodríguez, D. (2013). Enfermedad crónica avanzada, padecimiento psíquico y sistema general de la seguridad social en la salud. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia, 5 (1)*, 75-92

Selesho, J. y Modise, A. (2012). Strategy (ies) in daling with HIV / AIDS in ours schools: changing the lenses. *Journal of Human Ecology*, 38, 181-189

Solat, S., Velhal, G., Mahajan, H., Rao, A. y Sharma, B. (2012). Assesment of knowledge and attitude of rural population about HIV/AIDS in Raigad Distrit, India. *Journal of Dental and Medical Science.* 1, 31-45

Summer, L. (2011). The theory of planned behavior and the impact of the past behavior. *International Business and Economic Research Journal, 10*, 91-110

Uribe, A. y Orcasita, L. (2011). Evaluación de conocimientos, actitudes, susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH / SIDA en profesionales de salud. *Avances de Enfermería.* 29, 271-284

Villa, E. (2010). Estudio antropológico en torno a la prostitución. *Cuicuilco, 17*, 157-179.

EureKa : Asunción (Paraguay) 12(2):231–244, 2015 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES RESPECTO AL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA ELEMENTAL"

"KNOWLEDGE AND BELIEFS TEACHING TEACHERS REGARDING THE LEARNING OF MATHEMATICS ELEMENTAL"

Investigadora: Lourdes Beatriz González Duarte[1]
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Salamanca

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[2]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 29 de Abril de 2015 Aceptado: 30 de Noviembre de 2015

Resumen

Los conocimientos y las creencias de los profesores determinan las formas de actuar en las aulas cuando se trata de diseñar cualquier situación de enseñanza aprendizaje. Por este motivo, en la presente investigación hemos analizado la orientación constructivista o de transmisión directa que tienen las creencias de los profesores paraguayos y españoles de educación escolar básica acerca de la enseñanza aprendizaje de la matemática elemental. Y por otro lado, hemos indagado cómo se encuentran los conocimientos de contenido pedagógico de los profesores respecto a los diferentes tipos de problemas aditivos (problemas de suma y resta). Los resultados de esta investigación nos indican que tienden a una orientación de transmisión directa antes que constructivista. Respecto al conocimiento sobre los diferentes tipos de problemas aditivos, los profesores que formaron parte de la muestra no cuentan con el conocimiento suficiente para analizar los problemas aditivos a los que habitualmente se tendrían que enfrentar los estudiantes.

Palabras Clave: Conocimiento de Contenido Pedagógico, Creencias, Orientación Constructivista, Orientación Transmisión Directa, Problemas Aditivos.

1 Licenciada en Psicología de la Educación, Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguay. Doctora en Psicología, Universidad de Salamanca, España. El presente artículo forma parte de la memoria de tesis doctoral "La interacción libro de texto-profesor/a en la resolución de problemas aritméticos" presentada para optar al título de Doctora. gonzalulu@gmail.com

[2]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

The knowledge and beliefs of teachers establish and guide the way of acting of these in the classroom especially when it comes to designing any teaching-learning situation. Therefore, in this investigation we analyzed the constructivist orientation or direct broadcast that have the belief of Paraguayans and Spanish teachers of basic education about teaching elementary mathematics learning. Furthermore, we have investigated how are pedagogical content knowledge of teachers regarding the different types of additives problems. The results of this research indicate that tend to direct broadcast orientation rather than a constructivist. In addition, with respect to knowledge about different types of additives problems, teachers who were part of the ample did not have enough knowledge to analyze the problems additives that usually will have to face students.

Keywords: Additives Problems, Beliefs, Constructivism, Direct Transmission, Pedagogical Content Knowledge.

Los conocimientos y las creencias de un profesor – sobre el aprendizaje, la enseñanza, y la asignatura – son elementos que determinan en gran parte la forma de enseñar de ese profesor. Al mismo tiempo, ese conocimiento y esas creencias determinan el contenido y la forma del aprendizaje que el profesor extrae de sus experiencias en el aula o de diversas experiencias de desarrollo profesional. Así, los profesores, también pueden dar sentido a nuevas prácticas o ideas de instrucción a través de la perspectiva de lo que ya saben y creen.

Numerosos estudios acerca del conocimiento y creencias del profesor sobre la enseñanza matemática han sido analizados desde las prácticas observadas. Las investigaciones que trabajan desde este punto de vista demuestran que las creencias que un profesor tiene sobre la disciplina y el modo apropiado de enseñarla se verá reflejado en la conducta que podemos observar en sus clases (Evertson y Weade, 1989; Martín, 1989; citados en Kagan, 1990).

En otras palabras, “lo que un profesor cree se refleja en cómo enseña” (Grossman *et al.*, 1989, citado en Kagan, 1990).

Creencias y conocimiento de contenido pedagógico

Desde la psicología educacional tenemos varias definiciones. Por un lado, Ponte (1992) ubica a las creencias como una parte relativamente menos elaborada del conocimiento, no confrontada con la realidad empírica y que no necesita consenso social que confirme su validez.

En este sentido, son más discutibles, inflexibles y menos dinámicas que otros aspectos del conocimiento (Pajares, 1992). Las creencias desempeñan una función esencial en dominios del conocimiento donde la verificación es difícil o imposible.

La diferencia más clara la encontramos en la definición de Artzt y Armour-Thomas (2002), quienes distinguen al conocimiento como un sistema integrado de información interiorizada adquirida con el tiempo sobre los alumnos, los contenidos y la pedagogía. Y la creencia como un sistema integrado de asunciones personalizadas sobre la naturaleza de la asignatura, los alumnos, el aprendizaje y la enseñanza. En lo referente a los conocimientos del profesor, deben ser considerados como parte de un sistema integrado, entre los que se destacan: conocimiento del contenido, conocimiento curricular y conocimiento del contenido pedagógico (Berliner, 1987; Cooney, 1984; Fennema y Loef, 1992; Shulman, 1986a).

Respecto al *conocimiento de contenido pedagógico*, que nos interesa para la investigación, incluye el conocimiento y las creencias que un profesor tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y las personas que aprenden.

Los componentes que se proponen como esenciales de este conocimiento son: el manejo de la clase, las estrategias instruccionales generales relacionadas con el procesamiento activo de los contenidos académicos y el conocimiento sobre los aprendices (Putnam y Borko, 2000).

El profesor debe conocer cómo el estudiante piensa y aprende en general, y cómo ocurre ese proceso en las matemáticas en particular. Este conocimiento incluye: los conceptos y procedimientos matemáticos que los estudiantes tienen sobre un tema, los estadios por los que pasan hasta llegar a comprender y dominar un concepto.

Los conocimientos de contenido pedagógico, que deben tener los profesores acerca de los diferentes tipos de problemas aditivos (problemas de suma o resta), es que los problemas verbales aritméticos pueden ser considerados genuinos textos (Orrantia, 2003; Reusser, 1990), y como tales poseen una estructura que representa las relaciones semánticas básicas entre las cantidades que aparecen en el problema.

En este sentido, podemos hablar de distintos tipos de problemas en función de su estructura semántica. Se han propuesto diferentes esquemas de clasificación para los problemas aditivos (suma y resta) pero quizás la más utilizada haya sido la propuesta por Riley y cols (Nesher, Greeno y Riley, 1982; Riley, Greeno y Heller, 1983; Vergnaud, 1982), Carpenter y cols (Carpenter y Moser, 1982) y Fuson (1992). Estos autores distinguen cuatro categorías básicas de problemas: cambio, combinación, comparación e igualación.

Para los problemas de cambio se parte de una cantidad inicial a la que se añade o quita algo para dar como resultado una cantidad mayor o menor. Los problemas de combinación parten de dos cantidades estáticas que se juntan para dar como resultado una cantidad mayor. Los problemas de comparación se caracterizan cuando dos cantidades mayor o menor se comparan entre sí estableciéndose una diferencia. En este caso el término relacional “menos que” o “más que” establece la relación comparativa entre ambos conjuntos. Y en los problemas de igualación la diferencia viene dada por una acción de añadir o quitar que se ejerce sobre la cantidad mayor o menor.

Podemos identificar veinte tipos de problemas diferentes desde estas 4 estructuras semánticas: los problemas de Cambio, Comparación e Igualación que tienen 6 tipos diferentes y los de Combinación que tienen 2 tipos diferentes (véase González, 2009, para una explicación pormenorizada de esta cuestión).

Los modelos de enseñanza

La mayoría de los modelos de enseñanza desde las creencias en matemáticas se derivan desde una orientación asociacionista o constructivista. A su vez estas dos orientaciones se corresponden con las dos teorías propuestas para el aprendizaje de las matemáticas por Baroody (1988): 1) teoría de la absorción y 2) teoría cognitiva, respectivamente.

La *visión Asociacionista o Transmisiva*, es la más tradicional y define la matemática como un cuerpo de conocimientos que involucran un conjunto de reglas y procedimientos que son aplicados para obtener una respuesta correcta. Algunos autores han denominado a esta visión como "perspectiva poco cognitiva" (Peterson *et al*., 1989) "transmisión directa" (Staub y Stern, 2002). "Conocer las matemáticas" en este sentido, significa ser hábil y eficiente en los procedimientos de cálculo y la manipulación de símbolos sin necesariamente entender lo que representan (Thompson, 1992).

Como resultado de esta concepción, en una lección típica de matemáticas tendríamos al profesor que repasa e introduce un nuevo procedimiento de cálculo enseñando paso a paso la manera de resolverlo, para después asignar una serie de problemas en los que practicar el procedimiento.

En otras palabras, en esta visión el profesor organiza y presenta conocimientos matemáticos y el alumno recibe el conocimiento de forma pasiva (Ponte, 1992). Ellos sostienen que el contenido matemático a ser desarrollado debe estar secuenciado y organizado de manera que facilite la presentación de los conocimientos, evitando improvisar por ejemplo otros tipos de resolución de problemas que no desarrolla el texto.

La *visión Constructivista* sobre las matemáticas, se presenta como más dinámica y está conceptualizada como una disciplina que se encuentra continuamente sometida a cambios y revisión (Staub y Stern, 2002). Esta visión también puede conocerse con el nombre de "perspectiva cognitiva" (Peterson *et al.*, 1989). Los profesores que tienen esta visión, sostienen la concepción de las matemáticas como una herramienta para resolver problemas (NCTM, 1989; Thompson, 1992). El rol del profesor es el de apoyar y guiar los procesos constructivos antes que transmitir conocimientos discretos. En este sentido, desde la NCTM se promueven prácticas en las que los profesores deben dejar algo del control que ejercen sobre sus clases y permitir a los estudiantes intentar sus propias estrategias para resolver problemas y enfrentarse a contradicciones.

En definitiva, como hemos visto en la mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre las creencias y conocimientos de los profesores han utilizado estos dos modelos: el modelo de transmisión directa y el modelo constructivista, destacándose la orientación constructivista, porque presenta a las matemáticas como más dinámica y está conceptualizada como una disciplina que se encuentra continuamente sometida a cambios y revisión.

Los investigadores mencionan que la visión que los alumnos tienen de la matemática como disciplina, depende en gran medida de los mensajes que reciben del profesor y que son elaboradas desde sus concepciones.

Por este motivo, entender qué es lo que está pasando en las aulas presupone formarnos una idea clara de la forma de pensar de los profesores, específicamente sobre el aprendizaje de la matemática elemental y la resolución de problemas aritméticos. De esto se desprende nuestra hipótesis de trabajo, conocer por un lado, si las creencias de los profesores se inclinan por una visión transmisión directa o constructivista. Y por otro lado, si los profesores que enseñan matemática elemental cuentan con conocimientos sobre los diferentes tipos de problemas aditivos (suma y resta).

Objetivos

- Analizar la orientación constructivista o de transmisión directa que tienen las creencias de los profesores paraguayos y españoles de educación escolar básica acerca de la enseñanza aprendizaje de la matemática elemental.
- Indagar cómo se encuentran los conocimientos de contenido pedagógico de los profesores respecto a los diferentes tipos de problemas aditivos (problemas de suma y resta).

Método

Participantes

Los docentes que forman parte de este estudio fueron en total 200, 100 profesores españoles y 100 profesores paraguayos. Las instituciones educativas seleccionadas fueron de los países de Paraguay y España.

De Paraguay hemos elegido un total de 28 instituciones, de las cuales 15 son de gestión privada de confesión católica y 13 son instituciones de gestión pública. Todas las instituciones se encuentran en la ciudad de Asunción, capital del país.

De España hemos elegido un total de 26 instituciones, de las cuales 13 son de gestión privada de confesión católica y 13 son instituciones de gestión pública. Estas instituciones elegidas se encuentran en la ciudad de Salamanca (Comunidad de Castilla y León). Todos los docentes que formaron parte del estudio colaboraron en forma totalmente voluntaria. Los participantes fueron profesores que han enseñado o enseñan actualmente matemáticas en alguno de los ciclos 1ero, 2do o 3ero, respectivamente. La media de años de experiencia en la docencia de la etapa primaria de la muestra fue de 12,9.

Instrumentos

Hemos utilizado tres técnicas de recogida de datos para obtener información sobre el pensamiento del profesor. En primer lugar, presentamos un cuestionario de 48 ítem para evaluar las creencias del profesor acerca del aprendizaje de las matemáticas. En segundo lugar, presentamos un cuestionario referente a la práctica educativa. Y finalmente, diseñamos un cuestionario orientado a analizar el conocimiento de contenido pedagógico del profesor respecto de los diferentes tipos de problemas aditivos.

Por lo que se refiere al primer instrumento de análisis, las Creencias de los Profesores fueron evaluadas a partir de la adaptación al castellano de un cuestionario utilizado por Staub y Stern (2002), el cual nos fue proporcionado por los autores en su versión inglesa.

Este cuestionario tiene su origen en un trabajo previo de Fennema, Carpenter y Loef (1990) quienes lo construyeron a partir de tres escalas de una versión anterior (Peterson *et al.*, 1989) y una escala más desarrollada por Cobb, Wood *et al.*, (1991).

El cuestionario consta de 48 ítem diseñados para evaluar las creencias de los profesores hacia una orientación constructivista o hacia una orientación de transmisión directa, se compone de cuatro escalas o constructos. Cada subescala o constructo está compuesto de 12 ítem en que los profesores debían responder sobre una escala tipo Likert de cinco puntos indicando numéricamente: (5) Totalmente de Acuerdo, (4) De Acuerdo, (3) Indiferente, (2) en Desacuerdo y (1) Totalmente en Desacuerdo. Para la mitad de los ítem el acuerdo indicaría una perspectiva constructivista mientras que la otra mitad, tal orientación estaría indicada por desacuerdo. Cada una de las subescalas fue diseñada para medir por separado cuatro constructos interrelacionados entre sí: Rol de alumno; Relación entre la habilidad, comprensión y resolución de problemas; Socioconstructivismo y Rol del profesor. En segundo lugar, se presenta un cuestionario referente a la práctica educativa, que fue construido para tener una visión general sobre la práctica educativa de los profesores (véase tabla 1).

Tabla 1.

Cuestionario sobre la práctica educativa

A continuación aparecen una serie de cuestiones que puedes responder en la misma página
1- ¿Cuántos años de experiencia tienes en la etapa primaria?
.....
¿En qué niveles (cursos) has impartido matemáticas?
.....
2- ¿ Cómo es una lección típica de matemáticas en tu clase? (Subraya lo que estimes)
Generalmente el profesor explica los procedimientos y los alumnos los aprenden para después ejercitarlos.
Generalmente los alumnos intentan encontrar soluciones a los procedimientos bajo la guía del profesor.
Otras opciones (especificar):.....
3- ¿Utilizas libros de texto en el desarrollo de tu clase? ¿De qué editorial?
.....
4- ¿Que otras editoriales has utilizado?
.....
5- ¿ En qué porcentaje estimas que tus clases están mediatizadas por el libro de texto?. ¿Qué otros materiales utilizas?
.....
6- ¿Has hecho algún curso de formación permanente en el que se hayan planteado algunas cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas? ¿Con que temática (aritmética, geometría...)?
.....

Y finalmente se diseño un cuestionario orientado a analizar el conocimiento del profesor a partir de la dificultad relativa de los diferentes tipos de problemas aditivos (véase tabla 2). Este test consiste en 5 pares de problemas verbales que fueron redactados desde la jerarquía de dificultad de problemas aditivos (Carpenter y Moser, 1983).Los 10 problemas utilizados pertenecen a las siguientes categorías cambio 1, 4, 5 y 6; combinación 1 y 2, y comparación 3, 4 y 6.

Tabla 2.

Test de dificultad de Problema para los profesores, basado en Carpenter y Moser (1983).

A	B
1. Juan tenía algunas canicas. En una partida ganó 5 canicas Ahora Juan tiene 8 canicas. ¿Cuántas canicas tenía al principio.	Juan tenía 8 canicas En una partida ha perdido algunas canicas. Ahora Juan tiene 3 canicas. ¿Cuántas canicas ha perdido?

A	B
2. Juan tenía 3 canicas. En una partida ha ganado 5 canicas. ¿Cuántas canicas tiene Juan ahora?	Juan tiene 3 canicas. Pedro tiene 5 canicas. ¿Cuántas canicas tienen entre los dos?

A	B
3. Juan tenía algunas canicas. En una partida ha ganado 5 canicas. Ahora Juan tiene 8 canicas. ¿Cuántas canicas tenía?	Juan y Pedro tienen 8 canicas entre los dos. Juan tiene 3 canicas. ¿Cuántas canicas tiene Pedro?

A	B
4. Juan tiene 3 canicas. Él tiene 5 menos que Pedro. ¿Cuántas canicas tiene Pedro?	Juan tiene 3 canicas. Pedro tiene 5 canicas más que Juan. ¿Cuántas canicas tiene Pedro?

A	B
5. Juan tenía algunas canicas. En una partida ha perdido 5 canicas. Ahora Juan tiene 3 canicas. ¿Cuántas canicas tenía?	Juan tiene 8 canicas. Pedro tiene 5 canicas menos que Juan. ¿Cuántas canicas tiene Pedro?

Además de identificar el problema del par que consideraban más complejo, los profesores también tuvieron que argumentar el porqué de sus respuestas. Para ello diseñamos un sistema de categorías en el que identificamos las siguientes: semántica, operación, sintaxis, lenguaje y el conocimiento conceptual (ver resumen en la tabla 3).

Tabla 3.

Categoría para el análisis cualitativo del Test de dificultad de problemas

CATEGORÍA SEMÁNTICA	Implica todo lo que tiene que ver con: • Enunciados (abstracción en la redacción) • Planteamiento del problema • Orden lógico del enunciado • Procesos inversos o directos del enunciado • Texto del problema • Estructura temporal del enunciado
CATEGORÍA OPERACIÓN	Cuando se define que: • La resta es más complicada que la suma • Los datos más difíciles se presentan cuando no se define la cantidad
CATEGORÍA SINTAXIS	Cuando definen que: • El pronombre “él” utilizado en los enunciados puede crear confusión en los niños • Proposición “algunas” (indefinición de partida) al comienzo del enunciado • Orden de presentación de los números en el enunciado • Longitud del problema • Complejidad sintáctica
CATEGORÍA LENGUAJE	Cuando se justifica que: • Alusión a palabras claves • Contradicción de las operaciones a raíz de la palabra clave • Dificultad de los términos “más que”, “menos que”
CATEGORÍA CONOCIMIENTO CONCEPTUAL	Justificación de: • Deben entender la “reversibilidad” entre la suma y la resta • Razonar desde el concepto “Parte – Todo”

Procedimiento

Con las tres pruebas se conformó una carpeta en la que se incluía primero, el cuestionario de creencias, segundo, el cuestionario sobre la práctica educativa y tercero, el test de dificultad de problemas, con la indicación expresa a los profesores de que respondieran a las pruebas en el orden en que aparecían en la carpeta.

Las respuestas de los profesores a los ítems positivos en el cuestionario (ítem que expresan una visión constructivista) fueron codificados numéricamente de la siguiente manera: 5 (totalmente de acuerdo), 4 (de acuerdo), 3 (indiferente), 2 (en desacuerdo) y 1 (totalmente en desacuerdo).

Los ítems que expresan una visión de transmisión directa fueron codificados al revés. Así, para la mitad de los ítems, el acuerdo indica una perspectiva constructivista cognitiva, mientras que la otra mitad la orientación está indicada por desacuerdo.

Con respecto al Cuestionario sobre la Práctica Educativa, fue diseñado para obtener información sobre las creencias del profesor acerca de la instrucción en las matemáticas.

Para el Test de Dificultad se presentó una hoja con una serie de problemas aditivos en que los profesores debían identificar, cuál de los dos problemas es más difícil de resolver para los alumnos que cursan los primeros ciclos en la educación primaria. Las respuestas correctas de los profesores a los ítems en el test de dificultad se valoraron con un punto por par de problemas respondidas correctamente según nuestros criterios, por lo tanto, el acierto en todos los ítems equivaldría a 5 puntos.

Resultados

Respecto al *Cuestionario sobre la Práctica Educativa*, podemos considerar que los profesores de la muestra tienen una experiencia relativamente amplia en la enseñanza de las matemáticas en la etapa de Educación Primaria, aunque en lo referente al "reciclaje", una parte importante de los profesores no ha recibido formación en esta área.

Y también, una parte importante de la muestra estaría más de acuerdo con una visión de transmisión directa de los contenidos en los que el profesor explica y los alumnos aprenden para después ejercitar.

Los resultados respecto al análisis del *Cuestionario de Creencias* muestran una fiabilidad para la escala global de 0,83. En los 48 ítems se obtienen al menos 4 de las 5 categorías. Y en 45 ítem de los 48 se obtuvieron respuestas de las 5 categorías. Hubo una considerable variación en la media de 48 ítems con una puntuación mínima de 1,65 y máxima de 4,29.

Las correlaciones de Pearson entre cada una de las cuatro subescalas, que van desde .55 hasta .66, fueron estadísticamente significativas ($p < 0,01$). Este patrón de correlaciones es similar al encontrado por los autores del cuestionario original cuyo rango va de 0,41 a 0,72 (Staub y Stern, 2002).

En otro orden de cosas, y por lo que se refiere al promedio de puntaje alcanzado en el cuestionario de creencias, se ubica entre los puntajes 120 y 140, teniendo una M = 148. Esto nos indica, que las creencias de los profesores tienden ligeramente hacia una orientación de transmisión directa, antes que a una orientación constructivista.

Pero lo más interesante, es que existe variabilidad entre los profesores de la muestra en sus puntuaciones al cuestionario de creencias (véase figura 1).

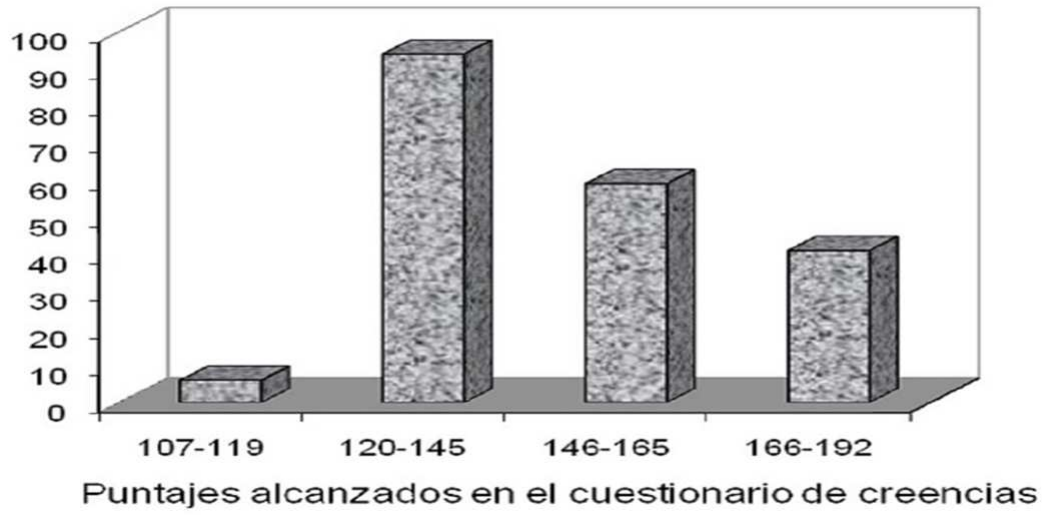


Figura 1. Ubicación de los sujetos en las respuestas al cuestionario de creencias

Con referencia a cómo se encuentran los *conocimientos de contenido pedagógicos sobre los diferentes tipos de problemas aditivos*, el cual muestra una fiabilidad moderadamente alta. La ejecución se puede considerar relativamente baja, ya que solamente un número reducido de profesores puntúa 4 ó 5 (véase figura 2). Desde el análisis cualitativo del test de dificultad a partir de las categorías mencionadas anteriormente en el apartado de procedimiento, la categoría más señalada para explicar el motivo de dificultad de un determinado problema, fue operación con un 30%. Los argumentos que justifican esta categoría se describen de la siguiente manera: la resta es más complicada que la suma. Esto nos indica, que los profesores tienden a agrupar los tipos de problemas y la dificultad que conlleva solamente desde el aspecto del cálculo.

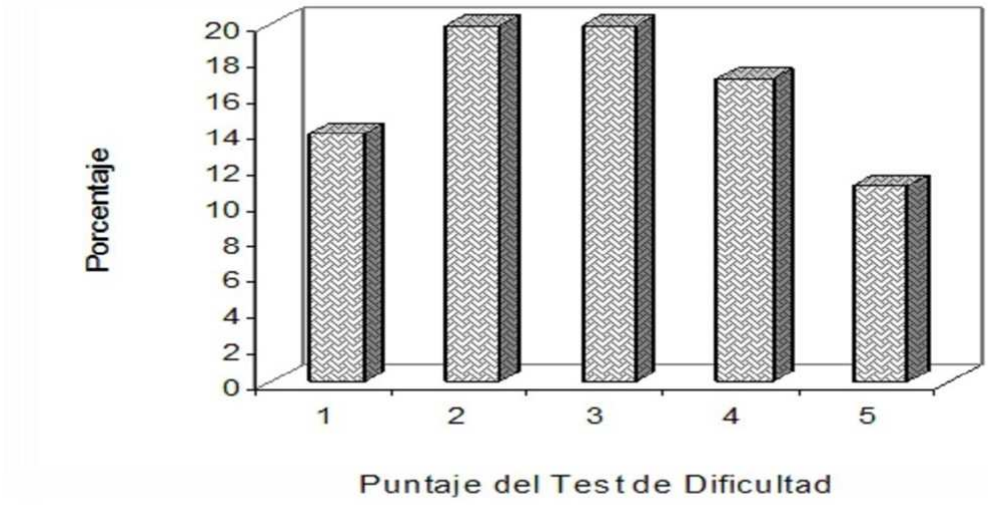


Figura 2. Puntajes alcanzados por los profesores en el Test de Dificultad de problemas

Asimismo, hemos podido comprobar que los profesores con más de veinte años de experiencia son los que en el cuestionario de creencias muestran una orientación más constructivista (véase figura 3) y tienen más conocimientos de los tipos de problemas. Incluso, hemos comprobado que los que obtienen puntuaciones más altas en el test de dificultad también muestran una orientación más constructivista.

Figura 3. Media del Cuestionario de Creencias y años de experiencia en el ciclo primario

Discusión

Con referencia a la orientación que tienen *las creencias de los profesores*, encontramos que los puntajes alcanzados en el cuestionario tienden a enfatizar la importancia de controlar el aprendizaje, es decir, a una orientación de transmisión directa.

Un denominador común que verificamos en los acuerdos de la mayoría de respuestas de los profesores, es el énfasis puesto solamente en los procesos de cálculo, en contraste a las afirmaciones referidas a la resolución de problemas, en las cuales se refleja un conocimiento más limitado en los profesores.

No obstante, debemos destacar que el cuestionario de creencias no fue aplicado para determinar, si los profesores son o no constructivistas, sino para describir cómo piensan o cuál es la orientación que tienen respecto al proceso de aprendizaje de las matemáticas. Por otro lado, respecto a los *conocimientos de contenido pedagógico del profesor sobre los diferentes tipos de problemas aditivos (*problemas de suma y resta), la ejecución en el test se puede considerar como relativamente baja, teniendo en cuenta que solamente un número reducido de profesores puntúa 4 ó 5, lo que indicaría que una parte importante de la muestra de profesores no parece mostrar un elevado conocimiento de los tipos de problemas.

Además, las razones expuestas por los profesores para justificar la dificultad de unos problemas frente a otros, no son coherentes respecto a las justificaciones teóricas que serían pertinentes. Incluso, los profesores que fueron competentes frente a otros demostraron pocas habilidades para justificar sus respuestas teniendo en cuenta que muy pocas respuestas se basan en criterios semánticos o conceptuales, aludiendo fundamentalmente a justificaciones relacionadas con las operaciones, la sintaxis o el lenguaje del problema. En este sentido, los resultados de esta prueba reflejarían el hecho de que los profesores (de esta muestra) no cuentan con el conocimiento suficiente para analizar los problemas, a los que habitualmente se tendría que enfrentar los estudiantes.

Aunque globalmente la muestra presenta una orientación más relacionada con la transmisión directa que constructivista, la variabilidad de las puntuaciones nos permite relacionar éstas puntuaciones con otros resultados obtenidos. Hemos podido comprobar que los profesores que indican en el cuestionario de práctica educativa que sus clases están organizadas con base en sus explicaciones para que los alumnos aprendan y ejerciten son precisamente los que obtienen las puntuaciones más bajas en el cuestionario de creencias, lo cual, en cierta medida, es coherente, porque precisamente esa forma de presentar la clase se relaciona con un planteamiento más próximo a la transmisión directa.

Un aspecto que llama la atención, es el hecho de que los años de experiencia se relaciona directamente con las creencias y conocimiento de los profesores.

Comprobamos que los profesores con más de veinte años de experiencia son los que en el cuestionario de creencias muestran una orientación más constructivista y tienen más conocimiento de los tipos de problemas. Incluso, hemos comprobado que los que obtienen puntuaciones más altas en el test de dificultad también muestran una orientación más constructivista. No deja de ser curiosa esta compleja relación entre conocimientos, creencias y años de experiencia.

Que la experiencia suponga tener más conocimiento de los distintos problemas podríamos considerar como un aspecto lógico, pero que el sistema de creencias esté mediatizado por la experiencia es algo que no hemos encontrado en los estudios revisados sobre el tema. Sí, que contamos con estudios que también han relacionado conocimientos con creencias, como el de Peterson *et al*., (1989), que plantean desde su trabajo que los profesores con una orientación más constructivista tienen más conocimiento sobre los tipos de problemas (utilizando una prueba similar a la utilizada por nosotros) y además sus alumnos obtienen mejores resultados en resolución de problemas que los alumnos de profesores menos constructivistas, pero no obtienen mejores resultados en pruebas de cálculo.

Estos resultados de Peterson y colaboradores son interesantes, ya que la orientación constructivista, evaluada a partir de nuestro cuestionario, precisamente, prima la resolución de problemas frente al cálculo.

¿Quiere decir, entonces, que los profesores con más experiencia tienden a favorecer la resolución de problemas frente al cálculo?

Sería tentativo pensar que esto pueda ser así, lo que nos llevaría a plantearnos que la formación de aquellos profesores que inician su andadura en la enseñanza de las matemáticas debería plantear la importancia de la resolución de problemas en relación al cálculo. No quiere esto decir que el cálculo no sea importante, sino otorgarle un mayor papel al proceso de resolución de problemas, teniendo en cuenta que la misma permite desarrollar en los estudiantes las habilidades sobre cuándo y cómo aplicar sus conocimientos matemáticos a situaciones de la vida cotidiana.

Referencias

Artzt, A. F. y Armour-Thomas, E (2002). *Becoming a Reflective Mathematics Teacher*. A guide for observations and Self-Assesment. New Jersey: Edit. LEA.

Baroody, A. J. (1988). *Children´s mathematical thinking*. Nueva York: Teachers College Press. Trad. Cast. *El Pensamiento Matemático de los Niños*, Madrid: Edit. Visor.

Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by mores and less experienced teachers. En J. Calderhad (Ed.), *Exploring teachers´ thinking*. London: Cassell.

Carpenter, T.P., y Moser J. M. (1983). The acquisition of adittion and subtraction concepts. En R Lesh y M. Landau (Eds.) *Acquisition of mathematical concepts and processes* (pp. 7 – 44). Nueva York: Academic Press.

Cooney, T (1994). Research and Teacher Education: In search common ground. *Journal for Research in Mathematics Education, 25,* 608-636.

Fennema, E., y Loef, F. M. (1992). Teachers´ knowledge and its impact. En D. A. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 147-164). New York: Macmillan.

Fuson, K. C. (1992 a). Research on Whole number addition and subtraction. En D. A. Grows (Ed.) *Handbook of Research on mathematics teaching and learning* (pp. 243-275). Nueva York: Macmillan.

González, L (2005). La interacción libro de texto-profesor/ a en la resolución de problemas aritméticos. *Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.* Universidad de Salamanca.

González, L. (2009). *¡Qué problema resolver problemas!, las dificultades que se presentan en la resolución de problemas aritméticos*. Editorial El Lector.

Kagan, D. M (1992). Wais of evaluating teacher cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research, 3,* 419 – 469.

National Council of Teachers of Mathematics (1989) *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA:Author.

Orrantia, J (2003). *El rol del conocimiento conceptual en la resolución de problemas aritméticos con estructura aditiva.* Infancia y Aprendizaje, *26 (4), 451-468.*

Pajares, M. F. (1992). Teachers´ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research, 3,* 307-332.

Peterson, P., Fennema, E., Carpenter, T y Loef, M. (1989). Teachers´ pedagogical content beliefs in Mathematics. *Cognition and instruction, 6*, 1-40.

Ponte, J. P. (1992). Mathematics teachers´ professional knowledge. En J. Ponte, J. F. Matos (Eds.), *Procedings PME XVIII* (Vol. 1, pp. 195-210).

Putnam, R, T., y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B. J, Good, T. L, Goodson, I. F (Eds). *La enseñanza y los profesores I, la profesión de enseñar* (pp. 219-309). Barcelona: Temas de educación, Paidós.

Riley, N, S., Greeno, J., y Heller, J, I. (1983) Development os children´s problem solving ability in arithmetic. En H. P. Ginsburg (Ed.), *The developmental of mathematical thinking* (pp. 153 – 196). New York: Academic Press.

Staub, F y Stern, E. (2002) The nature of teachers´ pedagogical content beliefs matters for students´ achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology, 2*, 344-355.

Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective en M. C. Wittrock (comp), *Handbook of research on teaching* (pp. 3 – 36). Nueva York: Macmillan.

Thompson, A. (1992) Teachers beliefs and conceptions. A Synthesis of the Research en *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127 – 146). Edic. Douglas Grow.

EureKa : Asunción (Paraguay) 12(2):245–256, 2015 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"OPTIMISMO DISPOSICIONAL, ADHERENCIA AL TRATAMIENTO, Y CALIDAD DE VIDA EN PACIENTES VENEZOLANOS CON VIH/SIDA"

"DISPOSITIONAL OPTIMISM, TREATMENT ADHERENCE AND QUALITY OF LIFE IN VENEZUELAN PATIENTS WITH HIV/AIDS"

Investigadores Titulares: Erika Álvarez[1] y Ronald González
Investigadores Auxiliares: Gabriel Josué Ortiz Francisco & Jesús Manuel Guerrero Alcedo
Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Venezuela.

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[2]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 14 de Abril de 2015 Aceptado: 29 de Noviembre de 2015

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre optimismo disposicional, la adherencia del tratamiento antirretroviral y la calidad de vida relacionada a la salud en pacientes venezolanos con VIH-SIDA. Se desarrolló un estudio no experimental de corte transversal, empleando una muestra de 136 personas, de entre 15 y 64 años de edad de Barquisimeto, Venezuela. Los resultados demuestran que los participantes presentan altos niveles de Adherencia al Tratamiento (93%) Calidad de Vida (83%) y Optimismo (67%); se observa una correlación positiva moderada entre Calidad de Vida y Adherencia al tratamiento (rho=,337; p=0.01) así como entre optimismo y calidad de vida (rho=,454; p=0.01) y positiva baja entre optimismo y adherencia al tratamiento (rho=,199; p=0.01). Se concluye que existe una correlación directa y significativa entre las variables estudiadas, donde aquellas personas con altos niveles de optimismo presentan mayor probabilidad de tener elevada calidad de vida y en menor medida, adherencia al tratamiento.

Palabra clave: Adherencia al Tratamiento, Calidad de Vida, Optimismo, VIH.

[1] Correspondencia remitir a: alvarezerikam@gmail.com Erika Álvarez. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Venezuela.
[2]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

This study aimed to determine the relationship between dispositional optimism, adherence to antiretroviral treatment and life quality related to health in venezuelan patients with HIV - AIDS. A non-experimental cross-sectional investigation was developed using a sample of 136 people, 100 men and 36 women, aged between 15 and 64 years-old, residents of Barquisimeto, Lara State, Venezuela. The results show that individuals present high levels of adherence to the treatment (93 %) life quality (83 %) and optimism (67 %) also a positive correlation is observed between moderated optimism and life quality (rho = 454; p = 0.01) and low positive correlation between optimism and adherence to treatment (rho = , 199; p = 0.01). We conclude that there is a direct and significant correlation between the studied variables, where those with high levels of optimism are most likely to have a high life quality and adherence to treatment.

Keyword: Adherence to Treatment, Quality of Life, Optimism, HIV.

Introducción

El VIH/Sida sigue siendo un importante problema de salud pública, representando en la actualidad una de las diez primeras causas de mortalidad a escala mundial y pronto podrá ubicarse entre las primeras cinco (Tauler, Lavandera, Tejada, Oquendo y Guevara, 2011).

Este virus ha cobrado más de 36 millones de vidas en el mundo y para el año 2012 se calculó 35,3 millones de personas infectadas (OMS, 2013).

En Venezuela, según el anuario de mortalidad del Ministerio Popular para la Salud (2014), se posiciono como la décima tercera causa de muerte, cobrando la vida de 2.161 personas (1.46% de todas las muertes del país) para el año 2011. Asimismo, se proyecta que para el 2015 en el país estas cifras pueden aumentar a 172.420 infectados de ambos sexos, y que ocurran 15.000 muertes a causa de esta enfermedad (Salas y Campos, 2004).

El virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) contamina las células del sistema inmunitario alterando su funcionamiento y ocasionando su destrucción, produciendo así un creciente deterioro de dicho sistema que acaba en una deficiencia inmunitaria (OMS, 2013). El diagnóstico se puede obtener a través de los exámenes de carga viral que indica cuantas copias del virus hay en la sangre, y el recuento de linfocitos CD4 el cual indica el estado de defensa del organismo (Palacio, 2012).

Una de las principales causas de incidencia de la infección por el VIH, se debe al acceso desigual a la terapia de combinación con antiretrovirales (ARTV), o bien, la no adherencia a la misma (Rosas y Gomes, 2008)**.** El VIH-SIDA implica un trastorno orgánico funcional que perdura a lo largo de la existencia de la persona (Alpi y Quiceno, 2012), afectando su estilo y calidad de vida. Es así como se ha desarrollado un gran interés por parte de los investigadores en tratar de identificar cualidades positivas asociadas a la prevención y el tratamiento de estas enfermedades para tratar de abordar y mejorar los factores que intervienen en el bienestar de las mismas.

En función de lo señalado anteriormente, la calidad de vida (CV) se ha convertido en una medida de resultado importante en el contexto de las enfermedades crónicas, y en particular, entre las personas que viven con el VIH (González y Ollarves, 2012).

Se puede decir entonces que la CV es la percepción de la persona de su situación en la vida, en el contexto cultural y el sistema de valores en que vive, en relación con sus metas, objetivos, expectativas, y preocupaciones, asimismo es una evaluación personal de los aspectos positivos y satisfactorios de la vida. De igual manera, influye el grado en el cual las necesidades individuales se encuentran satisfechas; expresando así una satisfacción general con la vida (Cardona, 2010). Por su parte, la calidad de vida relacionada a la salud (CVRS) busca evaluar la incidencia de las enfermedades y sus tratamientos en la vida de las personas, evaluando de manera subjetiva la percepción de la vida con una enfermedad, lo cual pondría en relevancia otros factores como los sociales y psicológicos sobre su desarrollo, y la satisfacción y bienestar de la persona que la padece (Tavera, 2010).

Por otra parte, uno de los aspectos relacionados con la calidad de vida en estos pacientes es la adherencia al tratamiento; debido a que los comportamientos de adherencia adecuada, suelen determinar el resultado terapéutico (Tessema, Biadglegne, Mulu, Getachew, Emmrich y Sack, 2010) permitiendo lograr avances a nivel fisiológico y psicológico (Palacio, 2012). Es así como se hace necesario la adherencia del paciente con el tratamiento, debido a que la infección conlleva un importante deterioro físico, psíquico y de su CV (Martín, et al., 2002).

En el mismo orden de ideas, Tran (2012) buscaba evaluar la CVRS y sus factores asociados en pacientes con VIH/SIDA que toman tratamiento antirretroviral (TAR), encontrando que la CVRS disminuía en función de la duración de la toma del TAR y del recuento de las células CD4. Igualmente, Mills, et al., (2009) encontraron una relación positiva entre la CV y la adherencia al tratamiento en un estudio en el que evaluaron la eficacia a largo plazo, la seguridad, el cumplimiento y la calidad de vida de un régimen antirretroviral. De la misma manera, resulta importante estudiar la reflexión que realiza el paciente a largo plazo; considerando las expectativas positivas generalizadas acerca de los resultados futuros que tengan quienes padezcan esta enfermedad crónica. En este sentido, ha tomado relevancia el estudio del optimismo disposicional, en relación a las variables anteriormente descritas.

El estudio del optimismo comenzó en los contextos de salud por la búsqueda de asociaciones positivas entre el mismo y los marcadores de la mejora de la salud psicológica y física (Carver y Scheier, 2014), derivándose este de la teoría de la autorregulación del comportamiento (Ironson, et al., 2010). Según este modelo, las personas optimistas tendrán la tendencia de mejorar sus esfuerzos para lograr sus metas en diversas situaciones (Zagorski, 2013). Es necesario resaltar que niveles moderados de optimismo serían los que resultan convenientes, debido a que un alto nivel de optimismo implicaría tomar riesgos excesivos, subestimando la vulnerabilidad del paciente hacia la enfermedad, e incluso poniendo en peligro la vida de otras personas cuando ya se está infectado (Santillán y Hernández, 2010), actuando el mismo no como un factor protector, sino por el contrario, como un factor de riesgo en la vida con el VIH.

Por otra parte, diferentes investigaciones han reportado un efecto positivo del optimismo sobre el bienestar psicológico, físico y el afrontamiento conductual, siendo además un buen predictor de la enfermedad, tanto psicológica como física, aparte de asociarse negativamente con las quejas somáticas (Castro, 2009). A su vez, en una investigación realizada por Perales, García y Reyes (2012) se evidencio que el optimismo se asoció a mayores niveles de CVRS.

Otros estudios indican que los optimistas tienen mejores conexiones sociales (Carver y Scheier, 2014), llegando a la conclusión que las expectativas optimistas interpersonales afectan el comportamiento interpersonal mejorando la satisfacción en las relaciones, y a su vez, pueden predisponer en general a una función inmune más resistente y mejor salud (Segerstrom y Sephton, 2010). Asimismo, han revelado una relación positiva con las estrategias de participación de afrontamiento centradas en problema (Zagorski, 2013). Del mismo modo, se puede decir que el optimismo es un mediador de la forma en cómo las personas afrontan las situaciones estresantes (Martínez, 2007).

Ironson, et al. (2010) en su investigacion concluyeron que el optimismo disposicional se correlaciona con la Adherencia al tratamiento y predice la progresión del VIH en una muestra muy diversa por medio del recuento de las células CD4, en las cuales hubo una menor disminución a través del tiempo, y a su vez un menor aumento en la carga viral, confirmando la progresión lenta de la enfermedad en los pacientes con mayor optimismo.

Bajo esta perspectiva, en Venezuela son pocas las investigaciones sobre el optimismo disposicional (Calvanese, García, y Velásquez, 2012). Dentro de las mismas, resalta la llevada a cabo por Araujo y García (2009) para determinar el valor predictivo del afrontamiento, optimismo y orientación sexual en el tratamiento antirretroviral con pacientes VIH/SIDA, donde no encontraron ninguna asociación entre el optimismo y la adherencia al tratamiento antirretroviral. Cabe destacar que algunos teóricos indican que falta dilucidar más sobre el optimismo, las variables con las que está asociado y la relevancia del mismo para la psicología de la salud (Calvanese et al., 2012).Weaver, Pane, Wandra, Windiyaningsih, y Samaan (2014) indican que se sabe poco acerca de los factores específicos que afectan a los niveles de adherencia en esta población.

Lo anteriormente expresado, pone de manifiesto la necesidad de realizar una evaluación cuantitativa con la finalidad de proporcionar más herramientas que ayuden al proceso de una mejor toma de decisiones basadas en la evidencia encontrada, que podría servir para explicar los factores que favorecen la CV en pacientes con VIH, así como planificar intervenciones que faciliten la adherencia al tratamiento en estas poblaciones. De la misma forma, esta investigación puede ser base para futuras investigaciones con distintas enfermedades crónicas, donde se realce el papel que tiene el optimismo en la mejora de la CVRS, no solo en la población venezolana, sino en otras poblaciones, asumiendo así la responsabilidad de velar por la mejora de sus condiciones de vida.

En base a lo dicho anteriormente, la presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre optimismo disposicional, la adherencia al tratamiento antirretroviral y la calidad de vida relacionada a la salud en un grupo de pacientes venezolanos con VIH-SIDA.

Método

Participantes

La población estuvo conformada por 136 personas que asistieron al centro de salud público PRONASIDA, en la cuidad de Barquisimeto, Venezuela.

La muestra se seleccionó de forma no probabilística de tipo accidental; estuvo conformada en un 27% por mujeres y en un 72% por hombres, con una edad media de 39 años, donde la edad mínima fue de 15 años y la máxima de 64 años; el tiempo de diagnóstico fue de 77 meses, siendo lo mínimo de 1 mes y lo máximo 432 meses.

La distribución de los datos sociodemográficos se pueden evidenciar en la tabla 1.

Tabla 1.

Distribución de los datos sociodemográficos (N=136)

	Frecuencia	**Porcentaje**
Genero		
Mujer	37	27,2
Hombre	99	72,8
Estado Civil		
Soltero	106	77,9
Casado	26	19,1
Divorciado	2	1,5
Viudo	2	1,5
Nivel de estudios		
Ninguno	4	2,9
Primarios	8	5,9
Secundarios	53	39,0
Universitarios	54	39,7
Postgrado	16	11,8
Ocupación		
Trabajo	94	69,1
Desempleado	22	16,2
Estudios	7	5,1
Labores del hogar	11	8,1
Otros	2	1,5
Tipo de diagnostico		
VIH	130	95,6
SIDA	6	4,4

Instrumentos

Cuestionario de Optimismo Disposicional (LifeOrientation Test Revised, LOT-R): realizado por Scheier, Carver y Bridges en el año 1994, en su versión española realizada por Otero-López, Luengo, Romero, Triñanes, Gómez y Castro en el año 1998, mide el optimismo disposicional/pesimismo como constructo unidimensional y polar, está compuesto por 10 ítems, 3 positivos, 3 negativos y 4 distractores con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos que va desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo). Posee un alpha de cronbach de 0,78 y una validez convergente y discriminante aceptable según la evaluación de las propiedades psicométricas realizada por Ferrando, Chico y Tous en el 2002.

Instrumento para medir variables psicológicas y comportamientos de adhesión al tratamiento en personas seropositivas frente al VIH (VPAD-24): realizado por Piña, Corrales, Padilla y Valencia, 2006, en la ciudad de Hermosillo, México. Su versión definitiva costa de 24 preguntas agrupadas en cuatro factores, el primero, comportamientos de adhesión presentes y tratamiento con cinco opciones de respuesta; el factor dos de adhesión o falta de adhesión al tratamiento y motivos, con cuatro opciones de respuesta; el factor tres bienestar psicológico y competencias sociales con cinco opciones de respuesta; y por último el factor cuatro, que sugiere comportamientos de adhesión pasados en un formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Con la finalidad del cumplimiento de los objetivos en la presente investigación se tomó en cuenta la adhesión presente y tratamiento, donde a mayor puntuación mayor motivación para practicar comportamientos adherentes.

En cuanto a la dimensión utilizada, posee un alfa de Cronbach de 0,628 pudiéndose considerar la consistencia interna aceptable debido al escaso número de ítems incluidos en su cálculo, y que algunos autores establecen una confiabilidad mínima de .50 para propósitos de investigación (Rosenthal y Rosnow, 1991).

Cuestionario de Salud SF-36: en su versión original, fue realizado por John E. Ware a principios de los años noventa; la adaptación del SF-36 realizada para España fue llevada a cabo por Alonso, Prieto y Anto (1995), compuesto por 36 ítems que valoran los estados tanto positivos como negativos de la salud, en una escala de medida de intervalo. A su vez, estas preguntas cubren 8 dimensiones tales como, Función Física (con 10 ítems que la evalúan), Función Social (2 ítems), Rol físico (4 ítems), Rol Emocional (3 ítems), Salud mental (5 ítems), Vitalidad (4 ítems), Dolor corporal (2 ítems), y Salud General (6 ítems respectivamente). Su confiabilidad obtenida a través de test–retest es de 0.78. La validez de contenido fue comprobada sobre una muestra de 9.151 individuos de la población general.

Procedimientos

Se realizó una reunión con el director de PRONASIDA ubicado en el estado Lara, con la intención de explicar el propósito de la investigación. Después de obtener la aprobación, se acordó las fechas y horas específicas para la aplicación de los cuestionarios. En la fecha pautada, los investigadores se presentaron en los centros, explicando la importancia de la investigación, donde los participantes firmaban un consentimiento informado sobre la misma, respetando siempre el anonimato, luego se procedía a dar la consigna de cada instrumento.

Para la transcripción de los datos y el análisis de los mismos se realizó en el paquete estadístico SPSS 20. Se tomara como principios en esta investigación el anonimato y confidencialidad de los datos obtenidos, la cual, se guío por el código de ética del psicólogo en Venezuela, siendo supervisada por personas técnicamente entrenadas y científicamente certificadas, asimismo, los intereses de las personas involucradas en la investigación están protegidos, como también la información proporcionada por los mismos estará sujeta bajo secreto profesional.

Resultados

En la tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables de estudio, donde se evidencia que, en cuanto a la calidad de vida, los datos tienden a variar hacia los valores altos de la escala.

Las calificaciones se encuentran en una puntuación media de 2888,24, representando esto un alto grado de calidad de vida, lo que quiere decir que, el grupo estudiado tiene una adecuada evaluación y un alto nivel de satisfacción con respecto a su funcionalidad en los diversos ámbitos de su vida y a lo que perciben como ideal posible. Por otro lado, la mayoría de la población posee un alto nivel de adherencia, los pacientes se adhieren positivamente al régimen establecido por el especialista, como por ejemplo, tomar los medicamentos, consumir los alimentos indicados y evitar el consumo de sustancias nocivas. Así mismo, se valoró el optimismo en los sujetos encuestados, encontrando que las personas puntúan en su mayoría en el rango alto de la escala, con una media de 16,85 puntos, considerados así como optimistas, es decir, que presentan pensamientos positivos en cuanto a las expectativas futuras.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de la variable Calidad de vida, Adherencia y Optimismo

	M	D.T	Mín	Máx		Intervalo de confianza 95%	
					R	L.I.	L.S.
Calidad de Vida	2888,24	612,507	825	3500	2675	2784,36	2992,11
Adherencia	32,78	3,197	18	35	17	32,24	33,32
Optimismo	16,85	4,059	5	24	19	16,16	17,53

Seguidamente, se procedió a emplear una prueba de normalidad para determinar el estadístico inferencial a utilizar. Se empleó la prueba Kolmogorov-Smirnov, debido a que la muestra es mayor a 50 personas, encontrando que los datos obtenidos en cada una de las variables de estudio no se distribuyen de manera normal ($p<0.05$). Por no cumplirse el supuesto de normalidad, se utilizó un estadístico no paramétrico Spearman Browm, para determinar la correlación entre las variables (Restrepo y González, 2007).

Tabla 3.

Correlaciones generales de las variables de estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	-												
2	,352**	-											
3	-,016	,037	-										
4	,129	,141	,199**	-									
5	,015	,011	,454**	,337**	-								
6	,066	,072	,312**	,166	,686**	-							
7	,080	,046	,305**	,416**	,655**	,477**	-						
8	,072	-,018	,327**	,330**	,657**	,275**	,523**	-					
9	-,017	-,093	,348**	,193*	,772**	,575**	,471**	,419**	-				
10	,020	,024	,335**	,262**	,720**	,399**	,409**	,549**	,739**	-			
11	,072	,004	,329**	,290**	,721**	,455**	,527**	,631**	,516**	,575**	-		
12	-0,74	-,053	,354**	,318**	,712**	,535**	,558**	,407**	,556**	,495**	,502**	-	
13	0,74	-,019	,387**	,159	,759**	,467**	,399**	,389**	,567**	,462**	,519**	,436**	-

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

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

Nota: 1=Edad. 2=Tiempo de diagnóstico 3=Optimismo. 4= Adherencia al tratamiento. 5= Calidad de Vida. 6= Función física CV. 7= Rol físico CV. 8= Rol emocional CV 9= Vitalidad CV. 10= Salud mental CV. 11= Función social CV. 12= Dolor corporal CV. 13=Salud general CV.

Tal y como se muestra en la Tabla 3, se encontró una correlación positiva moderada entre las variables de adherencia y calidad de vida (rho=0.337; *p*=0,01), es así como se puede afirmar que existe una influencia de una variable sobre la otra, es decir, que a mayor adherencia al tratamiento antirretroviral mayor CVRS.

Por su parte, para dar respuesta al objetivo principal de este estudio, se realizó también una correlación simple entre optimismo con la CVRS y adherencia al tratamiento, observándose una relación moderada y estadísticamente significativa entre el optimismo y la CVRS (rho=0,454; *p*=0,01), se encontró una relación moderada y significativa entre CVRS y cada una de sus dimensiones con el optimismo (rho=0,454; *p*=0,01). Por otro lado, las correlaciones encontradas entre optimismo y adherencia fue moderadamente baja pero significativa (rho=0,199; *p*=0,01).

Discusión

La población estudiada estuvo conformada en un 27% por mujeres y un 73% por hombres, con una edad media de 39 años, se caracterizó por a obtener altos puntajes en las variables de estudio, es decir, son personas que se adhieren al tratamiento recibido, se perciben con condiciones físicas, sociales y psicológicas optimas y tienden a poseer pensamientos positivos respecto a su futuro.

En lo que respecta a la calidad de vida, los pacientes presentan un alto nivel en dicha variable. Dichos resultados indican que los pacientes con VIH-SIDA se encuentran altamente satisfechos con la evaluación de su nivel de funcionalidad, relacionado con su estado de salud actual.

Cázares, Piña y Sánchez (2010) encontraron un buen ajuste psicológico hacia la enfermedad y una buena valoración de la calidad de vida de pacientes VIH positivos, sin embargo, en estudios recientes como el llevado a cabo por Sun et al. (2013), encontraron que las puntuaciones obtenidas en la CV de las personas VIH positivo, era menor que la CV en la población general.

Por otra parte, en lo que respecta a la adherencia al tratamiento, se encontró un alto nivel de adherencia, lo cual sugiere que los pacientes poseen una alta implicación en la elección, inicio y control de la terapia antirretroviral, cumpliéndolo rigurosamente, con el objetivo de conseguir una adecuada supresión de la réplica viral. Al respecto, Dang, Westbrook, Negro, Rodríguez, Giordano (2013), reportaron que 74% de la muestra estudiada presentaba entre muy buena y buena adherencia al tratamiento antirretroviral. De la misma manera, Valderrama, Alfaro, García, Dader y Martínez (2012) encontraron que el 74% de los pacientes presentan una adhesión adecuada. Así mismo el 64% de una muestra estudiada en Venezuela reporta niveles de adherencia mayores al 95% (Bastardo, Castro, Suarez, Torres, Comegna, y Damas, 2013).

Al igual que las otras variables, se ha encontrado en la población un alto grado de optimismo, permitiendo clasificar a los mismos como optimista lo que indica que los pacientes con VIH poseen expectativas o creencias estables de que en la vida les ocurrirán cosas positivas.

Con respecto a la relación entre CVRS y adherencia, se obtuvo una relación moderada entre ambas variables en la población estudiada, lo que respalda los hallazgos de Mills et al., (2009), quienes encontraron una relación positiva entre la CV y la adherencia al tratamiento. Así mismo, el estudio concuerda con lo reportado por Tran (2012), quien encontró que la calidad de vida disminuía a medida que descendían diversos factores entre los cuales se encontraba los recuentos de células CD4 y la duración de la toma de ART, aspectos que forman parte de la adherencia al tratamiento.

Igualmente, Ventura, Martin, Morillo, Yebenes y Casados (2014), en su investigación y a partir de los datos obtenidos, resalta que los pacientes en TAR activo actualmente presentan una óptima calidad de vida relacionada con la salud.

En relación con el propósito de determinar la correlación entre el optimismo y calidad de vida relacionada a la salud, se ha encontrado una moderada y significativa correlación entre ambas variables, lo cual permite deducir que entre más optimistas sean las personas, en relación a las expectativas que posean a futuro, mayor va a ser la satisfacción con su nivel de funcionalidad relacionado con su estado de salud actual. Perales et al. (2012) señalan que el optimismo se asocia a mayores niveles de CVRS. Las personas optimistas presentan mejores conexiones sociales (Carver y Scheier, 2014), asimismo, el optimismo produce efecto positivo sobre el bienestar psicológico y físico (Castro, 2009), puede predisponer a una función inmune más resistente y mejor salud (Segerstrom et al., 2010) prediciendo la progresión del VIH (Ironson et al., 2010).

Por otra parte, se encontró relación baja entre la adherencia al tratamiento y el optimismo, lo que se corresponde con lo encontrado por Ironson et al. (2010), y a su vez, contradice los resultados de Araujo y Garcia (2009) quienes no encontraron ninguna asociación entre el optimismo y la adherencia al tratamiento antirretroviral en población venezolana. Se puede señalar, que existe una correlación directa y significativa entre las variables de estudio, donde aquellas personas con altos niveles de optimismo presentan mayor probabilidad de tener una elevada calidad de vida y en menor medida adherencia al tratamiento. Asimismo, los sujetos que presentan mayor calidad de vida tienen mayor posibilidad de presenta una adecuada adherencia al tratamiento antirretroviral.

Cabe señalar que esta investigación aporta fundamentos teóricos que sustenta que el optimismo actúa como un factor protector en la salud, respaldando numerosos estudios, como la revisión meta-analítica llevada a cabo por Rasmussen, Scheier y Greenhouse (2009).Es relevante ampliar y mejorar el conocimiento de las variables que permiten predecir la adherencia en los pacientes con VIH, y es por ello que los resultados generados permitirán propuestas de intervención donde el optimismo disposicional juegue un papel fundamental, contribuyendo así a la mejora de las condiciones de vida de quienes padecen esta enfermedad crónica. Asimismo, se espera que estos resultados sirvan como base a nuevas investigaciones, que permitan poner a prueba los hallazgos de este estudio en diferentes contextos y poblaciones.

Agradecemos a la ONG Conciencia por la Vida por su aporte y contribución al estudio realizado, así mismo al Dr. Viloria y a todos los pacientes por la receptividad y colaboración.

Referencias

Alonso, J., Prieto, L. y Antó, J. (1995). La versión española del SF-36 Health Survey (Cuestionario de Salud SF-36): un instrumento para la medida de los resultados clínicos. *Medicina clínica*, *104* (20), 771-776.

Alpi, S. y Quiceno, J. (2012). Calidad de vida relacionada con salud y enfermedad crónica: estudios colombianos. *Psychologia: Avances de la Disciplina, 6*(1), 123-136.

Araujo, A. y Garcia, H. (2009). *Valor predictivo del afrontamiento, optimismo y orientación sexual en la adherencia al tratamiento antirretroviral*. (Trabajo de Maestría en Psicología). Universidad Simón Bolívar. Caracas-Venezuela.

Bastardo, Y. M., Castro, J. S., Suarez, J. A., Torres, J. R., Comegna, M. y Damas, J. (2013). adherence to antiretroviral therapy among HIV-Infected patients attending to a university infectious diseases clinic in Venezuela. *Value in Health*, *16*(7), A361.

Calvanese-Pe tris, N., García-Rivera, L., Velásquez-Vásquez, B. (2012). *Optimismo y salud: perspectivas teóricas y consideraciones empíricas*. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Cardona-Arias, J. (2010). Representaciones sociales de calidad de vida relacionada con la salud en personas con VIH/SIDA, Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, *12*(5), 765-776.

Carver, C. y Scheier, M. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences, 18*(6), 293-299.

Castro, B. (2009). *Optimismo: Análisis comparativo del LOT-R y ASQ-A en enfermos crónicos.* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad del Aconcagua, Ciudad de Mendoza, Argentina.

Cazarez, O., Piña, J. y Sánchez-Sosa, J. (2010). Competencias conductuales, estrés y calidad de vida en personas VIH+ 100% adherentes. Un análisis en función del estadio clínico de infección. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *28*(1), 85-98.

Dang, B., Westbrook, R., Negro, W., Rodríguez-Barradas, M., y Giordano, T. (2013). Examinar el vínculo entre la satisfacción del paciente y la adherencia al tratamiento del VIH: Un modelo de ecuaciones estructurales. *PlosOne, 8* (1), 1-7.

Ministerio del Poder Popular para la Salud. (2014). Anuario de mortalidad. *Disponible en: http://www. mpps. gov. ve*.

Ferrando, P., Chico, E. y Tous, J. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo LifeOrientation Test. *Psicothema, 14*(3), 673-680.

González, L. y Ollarves, M. (2012). *Calidad de vida y apoyo social en pacientes con virus de inmunodeficiencia humana.* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Centroocidental Lisandro Alvarado, Barquisimeto, Venezuela.

Ironson G., Balbín, I., Stuetzle, R., Fletcher , M., Cleirigh, O., Laurenceau, J. et al. (2010). Dispositional optimism and the mechanisms by which it predicts slower disease progression in HIV: Proactive behavior, avoidant coping, and depression. *Int J BehavMed, 12*(2), 86-97.

Martín, I., Cano, R., Pérez, P., Aguayo M., Cuesta, F., Rodriguez, P., Pujol, E. (2002). Calidad de vida, aspectos psicológicos y sociales en pacientes con infección VIH avanzada. *Anales de Medicina Interna*, *19*(8), 396-404.

Mills, A. M., Nelson, M., Jayaweera, D., Ruxrungtham, K., Cassetti, I., Girard, P. M. et al. (2009). Once-daily darunavir/ritonavir vs. lopinavir/ritonavir in treatment-naive, HIV-1-infected patients: 96-week analysis.*Aids*, *23*(13), 1679-1688.

Organización Mundial de la Salud (2013). VIH/SIDA Nota descriptiva N°360. *Disponible en*: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs360/es/.

Organización Mundial de la Salud. (2013). Preguntas y respuestas sobre el VIH/SIDA.

Palacio, O. (2012). *Calidad de vida en pacientes con VIH* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia.

Perales-Montilla, C., García-León, A. y Reyes-del Paso, G. (2012). Predictores psicosociales de la calidad de vida en pacientes con insuficiencia renal crónica en tratamiento de hemodiálisis. *Revista Nefrología*, *32*(5), 622-630

Piña-López, J., Corrales, A., Mungaray, K. y Valencia M. (2006). Instrumento para medir variables psicológicas y comportamientos de adhesión al tratamiento en personas seropositivas frente al VIH (VPAD-24). *Revista Panamerica de Salud Pública*, *19*(4), 217–28.

Restrepo, L. F. y González, J. (2007). From Pearson to Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, *20*(2), 183-192.

Rosas, A. y Gomes., M. (2008). Creencia en un mundo justo y prejuicios: el caso de los homosexuales con VIH/SIDA. *Interamerican Journal of Psychology, 42*(3), 570-579.

Salas-Maronsky, H. y Campos-Marrero, J. (2003-2004). Estimación y proyección del VIH/SIDA en Venezuela, II Encuentro Nacional de Demógrafos y Estudiosos de la Población. Caracas, Venezuela.

Santillán, C. y Hernández-Pozo, R. (2010). Critical review of empirical research dealing with the relationship between optimistic tendencies and HIV related behaviors. *Suma Psicológica, 17*(2), 178-191 .

Segerstrom, S. C. y Sephton, S. E. (2010). Optimistic expectancies and cell-mediated immunity the role of positive affect. *Psychological Science, 21*(3), 448-455.

Sun, W., Wu, M., Qu, P., Lu, C. y Wang, L. (2013). Quality of life of people living with HIV/AIDS under the new epidemic characteristics in China and the associated factors. *PloSone, 8*(5), e64562.

Tauler-Galbán, Y., Lavandera-Cruz, A., Tejada-Ruiz, C., Oquendo, L. y Guevara-Ramírez, Y. (2011). Calidad de vida en personas con VIH/SIDA en el Policlínico Guillermo Tejas Silva. *Innovación Tecnológica, 17* (2).

Tavera, M. (2010). Calidad de vida relacionada a la salud en pacientes con VIH. *Revista Peruana de Epidemiología, 14*(3), 170-177.

Tessema, B., Biadglegne, F., Mulu, A., Getachew, A., Emmrich, F. y Sack, U. (2010). Magnitude and determinants of nonadherence and nonreadiness to highly active antiretroviral therapy among people living with HIV/AIDS in Northwest Ethiopia: a cross - sectional study. *AIDS Research and Therapy, 7*(2).

Tran, B. X. (2012). Quality of life outcomes of antiretroviral treatment for HIV/AIDS patients in Vietnam. *PLoSOne, 7*(7), e41062.

Valderrama, E. T., Alfaro, C. O., García-Jiménez, E., Dader, M. F., y Martínez, F. M. (2012). Impacto de la intervención farmacéutica en la adherencia al tratamiento antirretroviral en pacientes de un hospital de Lima (Perú). *Pharmaceutical Care España, 14*(4), 146.

Ventura-Cerdá, J. M., Martín-Conde, M., Morillo-Verdugo, R., Yébenes-Cortés, M. y Casado-Gómez, M. A. (2014). Adherencia, satisfacción y calidad de vida relacionada con la salud en pacientes infectados por el VIH con tratamiento antirretroviral en España: estudio ARPAS. *Farmacia Hospitalaria, 38*(4), 291-299.

Weaver, E. R. N., Pane, M., Wandra, T., Windiyaningsih, C. y Samaan, G. (2014).Factors that Influence Adherence to Antiretroviral Treatment in an Urban Population, Jakarta, Indonesia. *PloS one, 9*(9), e107543.

Zagorski, L. (2013). Dispositional optimism. En M.D. Gellman y J.R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of behavioral medicine*. (pp.607). Estados Unidos, New York: Springer.

EureKa : Asunción (Paraguay) 12(2):257–267, 2015 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"PERCEPCIÓN DE LA GESTACIÓN DE EMBARAZADAS A PARTIR DE 35 AÑOS"

"PERCEPTION OF PREGNANCY OF WOMEN AGED 35 YEARS OR OLDER"

"PERCEPÇÃO DA GESTAÇÃO DE GRÁVIDAS A PARTIR DOS 35 ANOS"

Investigadora Titular: Maria Aurelina Machado de Oliveira[1]
Investigadores Auxiliares: Welyton Paraíba da Silva Sousa, Diogo David Peixoto Saraiva
Investigadora Orientadora: Eulália Maria Chaves Maia
Universidade Federal do Piauí
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[2]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 02 de Abril de 2015 Aceptado: 29 de Noviembre de 2015

Resumen

Dado el significativo aumento de embarazadas con 35 o más años, el objetivo fue describir la percepción de embarazadas tardías. Participaron 80 mujeres embarazadas tardías atendidas en 19 centros de salud y 1 maternidad-escuela. Se utilizó un cuestionario estructurado con datos demográficos y gestacionales, al final había una declaración basada en la Técnica de Asociación Libre de Palabras, con ella se obtuvo las palabras que formaron la percepción de las embarazadas. Para analizar las palabras se usó el software EVOC2000 que proporcionó grupos de palabras conforme la frecuencia de las evocaciones. Las palabras fueron reorganizadas en categorías temáticas (afectos positivos y negativos y percepción del embarazo), basado en la técnica de Análisis de Contenido de Bardin. La mayoría de las palabras tuvo un contenido positivo, no fueron enfatizadas las dificultades enfrentadas por las participantes. La relevancia del estudio es presentar otros aspectos del fenómeno, además de los riesgos adversos.

Palabras clave: Edad Materna Avanzada, Embarazo, Percepción.

[1] Correspondencia remitir a: maria.aurelina@yahoo.com.br Maria Aurelina Machado de Oliveira. Professora Assistente, Campus Amílcar Ferreira Sobral, Universidade Federal do Piauí. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, Brasil.
[2]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

Given the significant increase of pregnant women aged 35 years or older the aim was to describe the perception of late-aged pregnants. Eighty late-aged pregnant women assisted in healthcare units participated. A structured questionnaire with sociodemographic and pregnancy data was used. At the end, there was a statement based on the Word Free Association Test, aimed to obtain the words that comprised the perception of pregnants. The software EVOC2000 was used to analyze the words, that grouped them based on the frequency of the evocations. After that, these words were reorganized into thematic categories (affections - positive and negative and perception of pregnancy) based on the technique of Content Analysis of Bardin. The most of the words presented a positive content, not focusing the difficulties faced by the pregnants. This study is important because it relates to the perception of other aspects of this phenomenon, beyond the adverse risks.

Keywords: Advanced Maternal Age, Pregnancy, Perception.

Resumo

Diante do aumento expressivo de gestantes com 35 anos ou mais, o objetivo foi descrever a percepção de grávidas tardias. Participaram 80 gestantes tardias assistidas em 19 unidades de saúde e 1 maternidade-escola. Utilizou-se um questionário estruturado com dados sociodemográficos e gestacionais, ao final existia uma afirmativa baseada na Técnica de Associação Livre de Palavras, pela qual se obteve as palavras que compuseram a percepção das gestantes. Para analisar as palavras utilizou-se o software EVOC2000 que forneceu agrupamentos das palavras conforme a frequência das evocações. Posteriormente, tais palavras foram reorganizadas em categorias temáticas (afetos – positivos e negativos e percepção da gestação) com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. A maioria das palavras apresentou conteúdo de teor positivo, não sendo enfatizadas as dificuldades enfrentadas pelo público. A relevância deste estudo está em vislumbrar outros aspectos do fenômeno, além dos riscos adversos.

Palavras-chave: Idade Materna Avançada, Gravidez, Percepção.

O conceito de gravidez de Maldonado (2002) já sinaliza a importância do contexto cultural na sexualidade e na vida reprodutiva da mulher. A autora pontua que a gravidez é um evento biologicamente natural, mas de especial valor na vida da mulher e, como tal, desenvolve-se em um contexto social e cultural que influencia e determina a sua evolução e a sua ocorrência. Para compreender as vivências do ciclo gravídico-puerperal, é importante considerar fatores como a história pessoal da gestante e seu passado obstétrico, o contexto da gravidez, sua idade e vínculo com o parceiro.

Segundo Dias *et al.* (2008) e o Ministério da Saúde (2001) a gravidez e o parto são eventos sociais que integram a vivência reprodutiva tanto de homens como de mulheres. De forma que a gestação constitui um processo singular, uma experiência especial no universo da mulher e de seu parceiro, que envolve também suas famílias e a comunidade. Assim, a maternidade e a função reprodutiva das mulheres têm influências significativas da organização social e cultural, não somente em relação a sua condição biológica, onde há certo controle sobre as vidas e os corpos das mulheres, mas principalmente em não poder expressar livremente sua sexualidade (Foucault, 1993).

Neste contexto existem mulheres que optam por adiar sua gravidez para a terceira e/ou quarta década de vida, objetivando adquirir não apenas certa estabilidade financeira, para que possam ter uma gravidez não tão afetada pelas questões econômicas, mas também como fruto de um contexto social no qual há um acúmulo de papéis por essa mulher.

Contudo, o foco nas consultas de pré-natal, muitas vezes, será apenas sua idade considerada avançada, e não o fato de ser fruto do contexto contemporâneo e influenciado pelas inúmeras mudanças tecnológicas, histórico-sociais e econômicas.

É necessário, então, pensar sobre a saúde da mulher sob a ótica desse movimento de transformações, que pressupõe uma nova reflexão sobre o assunto, em oposição à tradicional atitude dominadora e apropriativa, visando modelos de atuação voltados para a qualidade de vida. Portanto, os profissionais da psicologia podem ser os mentores de práticas multiprofissionais que reconheçam as peculiaridades psíquicas da gravidez tardia, com uma práxis voltada ao bem-estar da gestante, seja através de grupos de informações, de apoio ou suporte, como também buscando desconstruir a percepção estigmatizante acerca do fenômeno.

Atualmente, as gestações a partir dos 35 anos são denominadas gestações tardias, segundo definição do Conselho da Federação Internacional de Ginecologia e Obstetrícia em 1958 (Andrade *et al.*, 2004). A idade de 35 anos geralmente é utilizada como limite, principalmente em mulheres que engravidam pela primeira vez (primigestas). Por isso, em torno dessa gestação, existem polêmicas, que enfatizam principalmente os riscos pré, peri ou pós-natal para a mulher e para o bebê, ou seja, são enfocadas as consequências adversas observadas em mulheres com idade materna avançada (Montan, 2007).

A psicologia da saúde é útil não apenas em contemplar processos psicológicos e psicopatológicos, mas por focar os processos sociopsicológicos importantes para a manutenção da saúde, especialmente, quando se trata de uma gestação, na qual o contexto de baixa renda pode afetar a percepção desse fenômeno. A vertente da perspectiva construtivista da saúde/doença consiste em uma espécie de junção de vários aspectos (contexto, história e aspectos culturais) com posicionamento na Psicologia Social. Nessa linha prioriza-se a visão do sujeito e não a do sistema de saúde, e um direcionamento quanto à questão da conscientização – não elaborar leis causais para entender a doença ou fenômeno (Spink, 2003).

Nesse estudo propõe-se descrever a percepção de mulheres acerca da gravidez tardia. O conceito atribuído à percepção é bem diverso e depende da perspectiva teórica, do foco e da função a serem adotados. Sobre essa questão, Penna (1997) afirma que o ato de perceber é conhecer, através dos sentidos, objetos e situações. Além disso, como condição necessária para que ocorra é essencial a proximidade do objeto no espaço e no tempo, bem como a possibilidade de ter acesso direto ou imediato.

O ato de perceber caracteriza-se pela limitação informativa, ou seja, percebe-se a partir de uma dada perspectiva. Logo, a subjetividade tem relação direta com o fato da percepção que cada gestante terá da gravidez, constituindo uma forma restrita de captação de conhecimentos (Penna, 1997). Outro ponto é que os objetos são assimilados em função de um contexto ou sistema de referência, isto é, a história de vida e o contexto social de cada gestante influenciam a percepção que a mesma formará sobre a gravidez.

Salienta-se que em uma dada situação concreta, o ato de perceber absorve além das unidades concretas que as compõem, as relações que se estabelecem entre elas.

Na área de pesquisa da Psicologia, a percepção geralmente é considerada um dos processos essenciais para a manutenção do contato do indivíduo com o mundo, isto é, para o ajuste contínuo dele à variedade de energias, às constantes mudanças do ambiente que está inserido e para auxiliar na sua sobrevivência (Day, 1994). É definida como o conjunto de processos pelos quais o indivíduo conserva o contato com o ambiente, pelos quais reconhece, organiza e entende as sensações recebidas dos estímulos ambientais (Sternberg, 2000).

Método

Participantes e Locais de coleta

Pesquisa de caráter transversal prospectivo com amostra probabilística realizada com 80 grávidas tardias. O cálculo da quantidade de sujeitos foi feito com base o número de nascidos vivos por idade da mãe com 35 anos ou mais, fornecido pela Secretaria Municipal de Saúde de Natal (RN). Com tais dados foi estipulada também uma porcentagem para cada distrito sanitário.

A seleção das unidades de saúde foi feita com auxílio da listagem SISPRENATAL obtida em cada distrito sanitário, assim optou-se por contemplar as unidades que apresentaram um maior número de gestantes tardias. Sobre a distribuição das gestantes por Unidades de Saúde nos Distrito Sanitários, no Norte foram pesquisadas 6 (seis); no Sul 4 (quatro); no Oeste 6 (seis); e no Leste 3 unidades e 1 maternidade-escola.

Estabeleceu-se como critérios para participar da pesquisa ser gestante tardia (35 anos ou mais) e realizar pré-natal nas unidades de saúde selecionadas, sendo o critério de exclusão ser gestante com quadro de gravidez de alto risco.

Instrumentos e Procedimentos

Os dados expostos neste estudo foram obtidos através de um questionário estruturado que contemplou informações sociodemográficas e gestacionais, e ao final continha uma afirmativa baseada na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), no intuito de catalogar as palavras que para as gestantes estavam associadas à percepção da gestação.

O questionário da pesquisa foi aplicado às gestantes nas unidades de saúde selecionadas na forma de entrevista pela pesquisadora responsável ou por colaboradores treinados para coletar os dados. O tempo médio que a gestante levava para fornecer as informações solicitados foi 10 minutos.

Para analisar as informações obtidas através do questionário, as respostas referentes aos itens da parte sociodemográfica e sobre a gravidez foram digitadas no programa computacional Statistical Package for the Social Science (SPSS 18.0) As evocações primeiramente foram analisadas com o auxílio do software Programmes Permettant l'analyse des Evocations (EVOC2000) e, posteriormente, os agrupamentos fornecidos pelo EVOC2000 de acordo com a frequência das evocações, foram reorganizados conforme a similitude do conteúdo das palavras, com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2009).

O estudo foi submetido à análise e avaliação do Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), obtendo aprovação com parecer 235/2010. As participantes da pesquisa consentiram o uso dos dados mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados

Características sociodemográficas

No que concerne às informações sociodemográficas das participantes, a média da idade das gestantes foi 36,99 anos (±2,24). Em relação ao perfil das participantes no que se refere à naturalidade, houve predominância da origem ser do Estado do Rio Grande do Norte, 87,5%. Nos dados sobre a escolaridade 67,50% afirmaram ter até 15 anos de estudo (equivalente ao Ensino Médio).

No quesito renda, observou-se que 55% afirmaram não possuir nenhuma renda, a segunda maior porcentagem foi de 1 salário mínimo vigente (25%). No tópico religião, prevaleceu a religião católica com percentualidade de 66,25%, a religião evangélica ocupou o segundo lugar (27,50%). Na caracterização do estado civil, houve a predominância da união consensual 51,25% e, em segundo lugar casada (35%). A profissão mais citada foi Do lar, com frequência de 31,25%, posteriormente tem-se empregada doméstica (11,25%). No tocante ao planejamento da gravidez, a maioria afirmou não ter planejado (67,50%).

Categorías temáticas

Como resultado final, obteve-se as frequências de evocações de cada palavra, que foram apresentadas em um gráfico do tipo quadrante, fornecido pelo EVOC2000, sendo que para ser contemplada a palavra precisaria ser citada mais de 5 vezes (critério do EVOC2000).

Com o auxílio desse agrupamento, reorganizaram-se as palavras em categorias com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2009) e aqui serão discutidas 2 (duas) - afetos (positivos e negativos) e percepção da gestação, expostas na Tabela 1.

Tabela 1.

Disposição das categorias temáticas referentes à percepção da gravidez das gestantes tardias com respectiva quantidade de evocações

Categorias Temáticas	**Afetos**	**Percepção da gestação**
	Positivos feliz (22) amor (12) alegria (8) realização (6)	benção (8)
	Negativos ansiedade (6) medo (6)	

A primeira categoria foi intitulada Afetos, opção escolhida com base em VandeBos (2007), cuja definição corresponde a qualquer experiência de sentimentos ou emoções, que pode contemplar desde o sofrimento até a felicidade, como reações normais até àquelas consideradas reações emocionais patológicas, e pode ser subdivido em positivos e negativos, que neste estudo corresponderam às subcategorias: Afetos Positivos, em que foram contempladas palavras atreladas aos afetos considerados positivos (amor, feliz, alegria e realização) e Afetos Negativos (ansiedade e medo). A segunda categoria teve o título Percepção da Gestação, pois o significado da palavra aparenta ter relação direta com a forma que as gestantes concebem a gravidez, e a palavra evocada foi ‘benção’.

Discussão

A subcategoria Afetos Positivos apresentou as palavras amor, feliz, alegria e realização, pois o significado se relaciona com emoções e/ou sentimentos de teor positivo, ou que indicam satisfação com o estado atual de vida. A palavra ‘feliz’ foi a mais citada, tal palavra tem uma boa representatividade para essas gestantes, pois afirmar que está feliz num contexto de condição socioeconômica baixa reflete para essas mulheres a gravidez como sinônimo de felicidade, embora com as privações existentes. Tal explicação pode ser estendida às palavras ‘alegria’ e ‘realização pessoal’.

Tal informação pode ser confirmada na pesquisa de Folle e Geib (2004) ao afirmarem que o sentimento de realização pessoal pela maternidade decorre da aceitação social do nascimento de um bebê que independe da idade materna. O que por sua vez, reflete numa interação familiar harmônica, razão para comemorar e celebrar, sendo geralmente permeada de alegria, felicidade, amor e realização, isto é, o efeito de desejabilidade social.

As palavras 'feliz' e 'realização' também podem ser compreendidas sob a ótica de uma reação positiva à gravidez. De acordo com o estudo de Meireles e Costa (2004), quanto mais positiva a mulher se sente com a vivência do corpo grávido, melhor sua relação com o ser mãe. Por outro lado, Parada e Tonete (2009) em uma pesquisa com mães que foram gestantes tardias, foi perceptível que na noção de qualidade de vida das participantes predominou o bem-estar e satisfação pessoal. Assim, pode-se perceber que a chegada de um filho é vista como uma realização que proporcionou aumento da autoestima e sensação de felicidade e plenitude (Veras, 2005).

A palavra 'amor' aparenta associar-se com o amor materno, sobre o qual existem várias perspectivas para defini-lo, permeando a compreensão de seus significados, como questões de teor moral e de base ideológica, além de suas implicações para a experiência da maternidade e da maternagem (mito do amor materno) na atualidade (Campos, 2005). A maternagem ou o cuidado de pessoas, de acordo com Rosa (2003), é uma atividade que exige certas qualidades psicológicas e relacionais que foram internalizadas pelas mulheres na forma de desejo consciente e inconscientemente apropriadas na sociedade.

Por tal razão, é necessário que o pré-natal incentive práticas que não contribuam para manter a mulher como única responsável pelo cuidado dos filhos e do lar, mas que todos os envolvidos nesse processo sejam vistos numa perspectiva integral de forma que a gestante obtenha o empoderamento em termos dos cuidados necessários durante o pré-natal (Melo *et al*., 2011). A assistência pré-natal não pode se restringir às ações clínico-obstétricas, mas incluir também ações de educação em saúde, tendo por base seu agir com conhecimentos antropológicos, sociais, econômicos e culturais, priorizando uma perspectiva de visão integral do sujeito e que priorize a equidade entre os gêneros (Santos, Radovanovic, & Marcon, 2011; Sebastiani, 2007; López & Basulto, 2011).

Durante a gravidez, é comum que as gestantes vivenciem sentimentos confusos e, por vezes, contraditórios, especialmente, em decorrência da forte influência do mito da maternidade. Em vista disso, neste estudo, constataram-se também palavras de teor negativo – ansiedade e medo – que foram agrupadas na subcategoria Afetos Negativos. No intuito de compreendê-las, salienta-se que a gravidez é um processo normal do desenvolvimento da mulher, que exige reestruturação e reajustamento, contempla desde mudança de identidade como novas definições de papéis (mulher para mãe, por exemplo), como alterações psicológicas (Maldonado, 2002; Sarmento & Setúbal, 2003).

Acerca da ansiedade e do medo, o fato da gravidez ser uma situação crítica implica numa maior vulnerabilidade e desorganização de padrões anteriores, em inúmeras modificações fisiológicas, bem como em estados emocionais peculiares, que justificam a presença de certo grau de ansiedade.

Todavia há necessidade de ficar atento ao grau, pois, caso ele se intensifique, há probabilidades de complicações obstétricas na gravidez, parto ou puerpério (Maldonado, 2002; Sarmento & Setúbal, 2003).

A ansiedade é um denominador comum a qualquer processo gravídico, seja ele normativo ou de risco (Conde & Figueiredo, 2003). Além de ser um período que pode contemplar sentimentos como medo, ainda existe a angústia do risco de vida e a possibilidade da morte se intensifica (Maldonado, 2002; Jeneral & Hoga, 2004). O medo durante a gestação ainda pode ser oriundo da não reversibilidade das condições corporais após o parto (Jeneral & Hoga, 2004).

Estar grávida representa por si só uma experiência que gera ansiedades e inseguranças conforme Machado, Padoin, Paula, Vieira, & Camor (2010), de forma que o fato de não ter sido planejada, especialmente em condições financeiras desfavoráveis - caso das gestantes desse estudo - pode trazer no seu bojo o sentimento de medo atrelado a complicações obstétricas. Embora seja esperado que o fato de serem multigestas, espera-se uma tendência maior à segurança e conhecimento de fatores específicos do ciclo gravídico-puerperal (Parada & Tonete, 2009; Santos *et al*., 2011).

A respeito da palavra 'bênção', destacada na categoria Percepção da Gestação, percebe-se que o sentido da percepção atribuído é coletivo e histórico, e assimilado em função de um contexto ou sistema de referência, embora seja apropriado de modo diferente pelos indivíduos e grupos, conforme Minayo, Assis, Deslandes, & Souza (2003) e Penna (1997).

A palavra benção sinaliza um forte conteúdo de cunho religioso, no qual o papel da mulher parece ainda ter relação direta com sua capacidade de gerar e parir filhos, numa perspectiva predominantemente biológica. Todavia, a religiosidade também tem sido apontada como importante fator de proteção para a saúde, no qual vários estudos têm se voltado para examinar a relação entre religiosidade e saúde física/mental, sendo que resultados apontam para uma associação positiva (Véras &Traverso-Yépez, 2010; Silva, Ronzani, Furtado, Aliane, & Moreira-Almeida, 2010; Dalgalarrondo, 2006).

Estudos apontam que sujeitos envolvidos com atividades religiosas evidenciaram maior bem-estar psicológico e menores incidências de transtornos de humor, como transtornos ansiosos, uso, abuso ou dependência de álcool e de substâncias, ideação e comportamentos suicidas (Silva *et al*., 2010). Alguns mecanismos que explicariam como a religiosidade tende a agir de forma positiva sobre a saúde mental, seria a atuação de um conjunto de fenômenos de forma sinérgica, como o apoio social dos grupos religiosos, o sistema de crenças que proporcionariam sentido à vida e ao sofrimento, o incentivo a comportamentos saudáveis e além da importância de estilos de vida propiciadores de saúde, especialmente em devotos com condições de vida financeira precária (Dalgalarrondo, 2006; Teixeira *et al*., 2010).

Conclusão

O conteúdo das categorias possibilitou visualizar que, mesmo sendo grávidas de um contexto de baixa renda – já que são assistidas pelo SUS – nas percepções sobre a gravidez predominaram conteúdos positivos.

O contexto social das participantes pareceu influenciar de forma significativa a visão da gravidez, contudo as necessidades ou as dificuldades enfrentadas não sobressaíram, embora a maioria não tenha planejado engravidar.

Destaca-se também a necessidade de estudos que foquem a opinião da gestante, no intuito de ratificar ou averiguar quais outros fatores podem estar influenciando sua decisão de postergar a gestação. As contribuições desses estudos são primordiais para expor não somente os aspectos biológicos, mas para confirmar que o contexto exerce influência significativa na gravidez. E quiçá isso seja útil para rever os critérios de definição do fenômeno, atualmente baseados apenas no fator biológico idade.

Referências

Andrade, P. C., Linhares, J. J., Martinelli S., Antonini, M., Lippi, U. G., & Baracat, F. F. (2004). Resultados perinatais em grávidas com mais de 35 anos: estudo controlado. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, *26*(9), 697-701.

Bardin, L . (2009). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Campos, R. B. C. (2005). Investigações sobre o Amor Materno: sobre significados, experiências, afetos e práticas corporais na maternidade. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, *4*(11), 210-222.

Conde, A., & Figueiredo, B. (2003). Ansiedade na gravidez: factores de risco e implicações para a saúde e bem-estar da mãe. *Psiquiatria Clínica,* 24(3), 197-209.

Dalgalarrondo, P. (2006). Relações entre duas dimensões fundamentais da vida: saúde mental e religião. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, *28*(3), 177-178.

Day, R. H. (1974). *Psicologia da percepção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Dias, M. S., Silva, R. A., Souza, L. D. M., Lima, R. C., Pinheiro, R. T., & Moraes, I. G. S. (2008). Auto-estima e fatores associados em gestantes da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, *24*(12), 2787-2797.

Folle, E., & Geib, L. T. C. (2004). Representações sociais das primíparas adolescentes sobre o cuidado materno ao recém-nascido. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *12*(2), 183-190.

Foucault, M. (1993*). História da Sexualidade I*: *A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Jeneral, R. B. R., & Hoga, L. A. (2004). A incerteza do futuro: a vivência da gravidez em uma comunidade brasileira de baixa renda. *Revista Mineira de Enfermagem*, *8*(2), 268-74.

López, J. S. S., & Basulto, D. I. C. (2011). Sexo y embarazo: ideas de profesionales de la salud. *Psicologia & Sociedade*, *23*(3), 608-615.

Machado, A. G., Padoin, S. M. M., Paula, C. C., Vieira, L. B., & Camor, D. R. P. (2010). Análise compreensiva dos significados de estar gestante e ter HIV/AID. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, *11*(2), 79-85.

Maldonado, M. T. (2002). *Psicologia da gravidez: parto e puerpério.* São Paulo: Saraiva.

Meireles, A., & Costa, M. E. (2004). *A experiência da gravidez: o corpo grávido, a relação com a mãe e a percepção de mudança pessoal. IN:* A psicologia ao serviço das pessoas: resumos do 2º congresso hispano-português de psicologia=La psicologia al servicio de las personas: resúmenes do 2º congreso hispano-portugés de psicologia, pp.108.

Melo, R. M., Brito, R. S., Carvalho, F. P. B., Pessoa Júnior, J. M., & Barros, S. D. O. L. (2011). A integralidade da assistência no contexto da atenção pré-natal. *Revista de Enfermagem do Nordeste*, *12*(4), 750-7.

Minayo, M. C. S., Assis, S. G. D., Ferreira, S., & Souza, E. R. (2003). Possibilidades e dificuldades nas relações entre ciências sociais e epidemiologia. *Ciência & Saúde Coletiva*, *8*(1), 97-107.

Ministério da Saúde (2001). Secretaria de Políticos de Saúde. Área Técnica de Saúde da Mulher. *Parto, aborto e puerpério*: assistência humanizada à mulher. Brasília: Ministério da Saúde.

Montan, S. (2007). Increased risk in the elderly parturient. *Current Opinion in Obstetrics and Gynecology*, *19*(2), 110-12.

Parada, C. M. G. L.; & Tonete, V. L. P. (2009). Experiência da gravidez após os 35 anos de mulheres com baixa renda. *Escola Anna Nery*, *13*(2), 385-392.

Penna, A. G. (1997*). Percepção e realidade: introdução ao estudo da atividade perceptiva*. Rio de Janeiro: Imago.

Rosa, L. C. S. (2003). *Transtorno mental e o cuidado na família***.** São Paulo: Cortez.

Santos, A. L., Radovanovic, C. A. T., & Marcon, S. S.(2010). Assistência pré-natal: satisfação e expectativas. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, 11, Número Especial, 61-71.

Sarmento, R., & Setúbal, M. S. V. (2003). Abordagem psicológica em obstétrica: aspectos emocionais da gravidez, parto e puerpério. *Revista de Ciências Médicas Campinas, 12(*3), 261-268.

Sebastiani, R. W. (2007). Psicologia da saúde: uma especialidade dedicada ao cuidado humano. IN: Bortoletti, F. F. *et al* (orgs.). *Psicologia na prática obstétrica:* abordagem interdisciplinar. Barueri, São Paulo: Manole.

Silva, C. S., Ronzani, T M., Furtado, E. F., Aliane, P. P., & Moreira-Almeida, A. (2010). Relação entre prática religiosa, uso de álcool e transtornos psiquiátricos em gestantes. *Revista de Psiquiatria Clín*ica, *37*(4), 152-156.

Spink, M. J. (2003). *Psicologia social e saúde*: práticas, saberes e sentidos. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sternberg, R (2000). *Psicologia Cognitiva.* Artmed Periódicos.

Teixeira, L. C., Cavalcante, M. M., Barreira, K. S., Aguiar, A. C., Gonçalves, S. D., & Aquino, E. C. (2010). O corpo em estado de graça: ex-votos, testemunho e subjetividade. *Psicologia & Sociedade*, *22*(1), 121-129.

VandeBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychology Association, Washigton.

Veras, R. C. (2005). *O tempo e o desejo – a opção pela maternidade tardia e as repercussões geradas na qualidade de vida: uma nova dimensão na atenção de enfermagem na saúde da mulher*. Relatório final de Dissertação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Véras, R. M., & Traverso-Yépez, M. A. (2010). A maternidade na política de humanização dos cuidados ao bebê prematuro e/ou de baixo peso: Programa Canguru. *Revista Estudos Feministas*, *18*(1), 61-80.

EureKa : Asunción (Paraguay) 12(2):268–280, 2015 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"CARACTERIZACIÓN DE ESTRÉS, EMOCIONES Y AFRONTAMIENTO EN ADOLESCENTES CON DIFERENTES TIPOS DE IMC"

"CHARACTERIZATION OF STRESS, EMOTIONS AND COPING IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT TYPES OF IMC"

Investigadora Titular: Sandra Muñoz[1]
Investigadores Auxiliares: Cynthia Vega y Enrique Berra
FES Iztacala, UNAM, México

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[2]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 20 de Marzo de 2015 Aceptado: 28 de Noviembre de 2015

Resumen

La presente investigación de tipo transversal-correlacional tiene el objetivo de identificar el estrés, las estrategias de afrontamiento y las emociones experimentadas en adolescentes y su posible relación con el Índice de Masa Corporal (IMC). Se formaron 4 grupos: bajopeso, normopeso, sobrepeso y obesidad. La muestra (no aleatoria) estuvo conformada por 256 adolescentes entre 11 y 18 años de la Ciudad de México, Estado de México y Oaxaca. Los instrumentos aplicados fueron el Cuestionario de Estrés, Emociones y Afrontamiento (CEEA), Inventario de Estrés Cotidiano y la Escala de Modos de Afrontamiento. Para el análisis y procesamiento de los datos se empleó estadística descriptiva e inferencial. En general los adolescentes experimentan estrés con mayor frecuencia en situaciones escolares, los adolescentes con bajo peso y obesidad emplean estrategias centradas en la emoción a diferencia de los adolescentes con sobrepeso y normopesos. Las emociones experimentadas en la situación estresante varían de acuerdo al grupo de IMC.

Palabras Clave: Adolescentes – Afrontamiento – Emociones – Estrés - IMC.

[1] Correspondencia remitir a: simmpsic@gmail.com Sandra Muñoz. FES Iztacala, UNAM, México
[2]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

The present cross-correlational investigation aims to identify stress, coping strategies and emotions experienced in adolescents and their possible relationship with body mass index (BMI). 4 groups were formed: low weight, normal weight, overweight and obesity. The sample (nonrandom) consisted of 256 adolescents between 11 and 18 years of Mexico City, State of Mexico and Oaxaca. The instruments used were the Questionnaire of Stress, Emotions and Coping (EAEC) Daily Stress Inventory and Ways of Coping Scale. For analysis and data processing descriptive and inferential statistics were used. Overall teens experience stress more often in school situations, adolescents with low weight and obesity employ strategies focused on emotion unlike adolescents with overweight and normal weight. The emotions experienced in the stressful situation differ according to BMI group.

Keywords: Teenagers – Coping - Emotions – Stress - BMI.

El estrés es un constructo ampliamente estudiado, existen varias perspectivas que lo definen y estudian, considerándolo ya sea un estímulo, una respuesta o un proceso. Lazarus y Folkman (1991) en particular precisan que el estrés es la valoración cognitiva que realiza el sujeto sobre la situación, en función de los recursos con los que cuenta para hacer frente a la situación que considera desbordante y pone en peligro su bienestar, es así que una situación puede ser estresante para una persona y no para otra.

En el modelo transaccional planteado por Lazarus (1991) se incluyen dos aspectos fundamentales para el estrés, el primero son las estrategias de afrontamiento que son los esfuerzos de la persona por reducir la fuente de estrés, se puede emplear estrategias dirigidas a la acción que resuelven el problema y estrategias dirigidas a la emoción que facilitan la descarga emocional, sin embargo no resuelven la situación. Aunado al afrontamiento y el estrés se encuentran las emociones, Lazarus (2000) marca que no existe estrés sin emoción y viceversa, el autor plantea 15 emociones que se pueden presentar en las situaciones valoradas como estresantes.

Es así que para el modelo transaccional los tres factores son importantes e interdependientes. La investigación empírica que se ha realizado con respecto al modelo ha dado preferencia al constructo de estrés, o en su defecto se ha evaluado las estrategias de afrontamiento sin considerar las emociones, estudiando díadas de constructos pero no los tres factores al mismo tiempo. Por ejemplo estudios sobre estrés (Regueiro & León, 2003; Sandín, 2003; González & Landero, 2008; Rodríguez, 2010;), afrontamiento (Figueroa, Contini, Lacunza, Levín, & Estevéz, 2005; Kirchner, Forns, Amador, & Muñoz, 2010), emociones (Power & Tarsia, 2007; Reidl, 2005), estrés-emociones (Herrera & Guarino, 2008), estrés-afrontamiento (Bal, Crombez, Van Oost, & Deboudeaudhuij, 2003; Felipe & León del Barco, 2010; Campos, Delgado y Jiménez, 2012), afrontamiento-emociones (Campos, Iraurgui, Páez, & Velasco, 2004), se han dirigido a encontrar relaciones con otros problemas psicológicos, de salud, en poblaciones específicas o en contextos específicos, pero ninguna de ellas ha considerado los tres elementos, estrés-afrontamiento-emociones.

Otro punto importante que define Lazarus (2000) sobre el estrés, se relaciona con la influencia que mantiene la triada estrés-afrontamiento-emociones en la salud, especificando que además de las cuestiones genéticas, infecciones y malos hábitos, el estrés, afrontamiento y emociones pueden exacerbar el proceso de salud-enfermedad.

En relación al campo de la salud un problema que ha incrementado su prevalencia de forma precipitada en los últimos años es la obesidad, México se ha convertido en el segundo lugar a nivel mundial con un 29.4% de personas obesas y un 69.4% de personas con sobrepeso (INSP, 2006). Las cifras elevadas de obesidad no sólo se presentan en adultos, actualmente existe una alta incidencia en niños y adolescentes (Pompa & González-Ramírez, 2010). Las consecuencias tanto psicológicas como físicas de la obesidad son preocupantes, éstas repercutirán en la adultez, impactando en algún momento los servicios de salud que no cubrirán la demanda de atención por problemas derivados de la obesidad. Por ello es importante reducir la obesidad y la forma más recomendable es a través de la prevención en poblaciones jóvenes como son los adolescentes. Las investigaciones sobre obesidad, tanto aquellas que referien el peso como identificador de la misma y las que establecen que la alimentación es la causante, muestran que el estrés es un factor que influye para la adquisición de la obesidad (Groesz et al., 2012). Por ejemplo Garasky, Stewart, Gundersen, Lohman y Eisenman (2009) sugieren que el factor ambiental del estrés puede impactar indirectamente en la obesidad, ya que el estrés puede dar lugar a pobres hábitos de alimentación, bajos niveles de actividad física que en conjunción con otros factores la desarrollan.

Otro estudio, de tipo longitudinal, examinó las asociaciones entre estrés percibido en puntos específicos del tiempo y los cambios en la adiposidad en una muestra de adolescentes que fueron anualmente evaluados durante 5 años. Los datos muestran que la adiposidad fue más alta en el grupo de estrés alto, intermedia en el grupo de estrés moderado y baja en el grupo de estrés bajo, en todas las mediciones a través del tiempo (Van Jaarsveld, Fidler, Steptoe, Boniface, & Wardle, 2009).

Así mismo se ha investigado el rol de las emociones en la obesidad, estos estudios se basan en la premisa de que hay un efecto emocional en la conducta de alimentación y que esta respuesta es mayor en los obesos en comparación con los individuos de peso normal (Spoor, Bekker, Van Strien, & van Heck, 2007; Macht, 2008; Jansen et al., 2008; Barthomeuf, Drooit-Volet, & Rousset, 2009).

De los anteriores planteamientos se deduce la influencia del estrés en el desarrollo del problemas de salud como la obesidad, así mismo se hace evidente que las emociones y el afrontamiento también influyen aún cuando las investigaciones sean aisladas, es por ello que surge la necesidad de investigar los tres elementos del modelo (Lazarus, 2000). El objetivo del presente es identificar el nivel de estrés, afrontamiento y emociones y su posible relación con el Índice de Masa Corporal (IMC). Adicionalmente comparar a los adolescentes de diferentes grupos: bajo peso, normopeso, sobrepeso y obesidad, en las variables medidas.

Método

Participantes

Los participantes fueron 256 adolescentes entre 11 y 18 años que estudian el nivel medio y medio superior, el muestreo fue no aleatorio de tipo intencional en escuelas secundarias y preparatorias del Distrito Federal, Zona Metropolitana y Oaxaca. Los criterios de inclusión fueron que cumplimentar el consentimiento informado y que completaran la batería de cuestionarios y que cumplieran con los criterios de IMC para ser denominados, bajopeso, normopesos, sobrepesos y obesos.

Instrumentos y materiales

La batería de instrumentos estuvo conformada por el Inventario de Estrés Cotidiano Adaptado por Nava, Anguiano y Vega (2004) que evalúa los niveles de estrés que producen situaciones cotidianas a través de 58 ítems con 8 opciones de respuesta que van desde no ocurrió en las últimas 24 horas hasta me causó pánico, el nivel de confiabilidad reportado es de 0.9695; la Escala de Modos de Afrontamiento adaptada por Nava, Vega y Soria (2010) que evalúan las estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción y al problema a través de 67 ítems con 4 opciones de respuesta van de “Nada en absoluto” a “En gran medida” en una escala numérica de 0 a 3, la confiabilidad reportada es de 0.922; finalmente el Cuestionario de Emociones, Estrés y Afrontamiento (CEEA) de Vega, Muñoz, Berra, Nava y Gómez (2012) que valora las emociones experimentadas en situaciones estresantes y placenteras usando una escala de 3 puntos donde 0 corresponde a "Nada" y 3 a "Mucho", haciendo referencia a la intensidad con que experimentó dicha emoción.

Así mismo se empleó una báscula y estadímetro de pared para pesar y medir a cada participante.

Procedimiento

El diseño de investigación empleado fue transversal-correlacional ya que la recolección de datos se realizó en un solo momento y se obtuvieron las relaciones entre las variables de interés (Hernández, Fernández, & Baptista, 2008). Se acudió a 4 secundarias y 1 preparatoria, se solicitó autorización de los directivos de los planteles educativos, y en su momento de los adolescentes firmando el consentimiento informado, una vez que fueron asignados por la Dirección los grupos que podían participar, se prosiguió a pesar y medir a cada alumno, posteriormente se les explicó a los participantes la confidencialidad de sus respuestas y como responder los cuestionarios, se les indicó que de tener alguna duda podrían plantearla para ser resuelta. El proceso total la aplicación duró aproximadamente 50 minutos.

Posteriormente se conformó una base de datos con las respuestas de cada uno de los ítems de los cuestionarios, en el caso del CEEA se categorizaron las respuestas de la situación estresante, placentera y las formas de afrontamiento, posteriormente empleando el paquete estadístico SPSS versión 20 se obtuvieron los descriptivos, las frecuencias de respuesta, las correlaciones de las variables en general y por grupo, se realizaron las comparaciones de grupo usando la prueba ANOVA one way, Kruskal_Wallis y Ji cuadrada en el caso de las variables categóricas.

Resultados

Los resultados se organizarán de acuerdo con la siguiente estructura: en un primer momento se describirán las características de la muestra en general en cuanto a las variables sociodemográficas, posteriormente se referirán los resultados de la muestra con respecto al estrés, el afrontamiento y las emociones. Enseguida se detallarán los resultados de las variables de interés y las correlaciones encontradas entre las variables en los grupos categorizados por el IMC, que son bajopeso, normopeso, sobrepeso y obesidad. Finalmente se mostrarán las diferencias encontradas entre estos grupos con respecto a las variables de interés.

La muestra de 256 participantes adolescentes de entre 11 y 18 años con una media de 13.8 y una desviación estándar de 1.11, el 49.2% eran mujeres y el 50.8 eran varones. En cuanto al grado escolar la mayoría cursaba el tercer grado de secundaria (59.8%), un 15.6% cursaba el primer grado de secundaria, el 14.8 el segundo grado, sólo el 9.8% estaba en el primer año de bachillerato.

En cuanto al lugar de residencia la mayor parte de los participantes vive en el D.F. (65.6%) en segundo lugar se encuentra la ciudad de Oaxaca (19.9%), en tercer lugar el Estado de México (14.5%).

Respecto a las variables antropométricas se obtuvo que la talla promedio de la muestra fue de 1.61 metros (DE=0.9), el peso medio fue de 58.04 kilogramos (DE=3.68) con un mínimo de 30 Kg y un máximo de 142 kg. Con los datos de talla y peso se obtuvo el índice de Masa Corporal de los participantes usando la siguiente fórmula, $IMC=peso/(talla)^2$. En general la media del IMC es de 22.05 con una desviación estándar de 3.68, después de obtener el IMC de cada adolescente, los participantes fueron categorizados en 4 rubros tomando en cuenta la clasificación de la OMS con la única diferencia que los participantes con obesidad se agruparon en un solo nivel. Las frecuencias y porcentajes encontrados en la muestra se detallan en la tabla 1.

Tabla 1.

Frecuencias y porcentajes de IMC

Tipo	Valores de IMC	Frecuencia	Porcentaje
Infrapeso	18.5 a 24.9	34	13.3
Normopeso	25-29.9	170	66.4
Sobrepeso	30- 34.9	45	17.6
Obesidad	35-39.9	7	2.7

Con la finalidad de identificar en la muestra general el nivel de estrés, el tipo de situación estresante, las estrategias de afrontamiento y las emociones experimentadas se realizó estadística descriptiva. Los resultados se presentan a continuación en la tabla 2.

Tabla 2.

Resumen de variables de la muestra total

Muestra total	N=256
Situación estresante	Escolar 65.2% Familiar 11.3% Problemas económicos y otras 10.6 Duelo/violencia 6.6% Relaciones socials/pareja 6.3%
Nivel de estrés	7.29 (DE= 2.36)
Estrategias de afrontamiento	Centradas en la emoción 55.9% Centradas en la acción 44.1%
Emociones de la situación estresante	Ira en nivel bajo 32.8% Ansiedad en nivel bajo 31.6% Felicidad nivel alto 36.3% Esperanza nivel alto 29.7% Amor nivel alto 30.9%
Puntaje total de estrés cotidiano	Media 104.59(DE=73.62)
Puntaje total de afrontamiento	Media 79.79 (DE=35.54)
Correlaciones significativas	IMC- puntaje total de estrés cotidiano $r_{(256)}$=.135; p<0.05 IMC-culpa $r_{(256)}$=-.132, sig.<.05, gl 256 Escala de estrés CEEA-ira $r_{(256)}$=.309; p<0.01 Escala de estrés CEEA-ansiedad $r_{(256)}$=.306; p<0.01 Escala de estrés CEEA-temor $r_{(256)}$=.285; p<0.01 Escala de estrés CEEA-culpa $r_{(256)}$=.257; p<0.01 Escala de estrés CEEA-tristeza $r_{(256)}$= .201; p<0.01 Escala de estrés CEEA-celos $r_{(256)}$=.133; p<0.05 Estrés cotidiano- afrontamiento $r_{(256)}$=. 521; p<0.01

Los adolescentes de esta muestra en general se estresan con mayor frecuencia en situaciones escolares, el nivel de estrés reportado para esta situación es moderado, emplean con mayor frecuencia estrategias centradas en la emoción, es decir que no resuelven la situación problemática, así mismo las emociones que se experimentan son tanto positivas como negativas, sin embargo las emociones negativas en una intensidad baja y las positivas con una intensidad alta. El nivel de estrés cotidiano es moderado de acuerdo con los puntos de corte para esta población que se muestran en la tabla 3, para el Afrontamiento se indica que entre mayor sea el puntaje más estrategias de afrontamiento se emplean, el puntaje obtenido en esta escala por la muestra total es de nivel medio.

Tabla 3.

Niveles de estrés cotidiano y afrontamiento de la muestra total

Nivel de estrés cotidiano	**Puntaje**
Bajo	0 a 56
Moderado	57 a 124
Alto	125 a 326
Nivel de afrontamiento	
Bajo	0 a 68
Medio	69 a 97
Alto	98 a 197

Por otro lado, como se muestra en la tabla 2, las correlaciones significativas obtenidas en la muestra total se identifican entre el IMC y el puntaje total de estrés cotidiano, es decir a un mayor IMC un mayor puntaje de estrés; la culpa y el estrés cotidiano se asocian de forma inversa en donde a mayor estrés menor culpa, por otra parte en la escala de estrés de la situación estresante se relaciona únicamente con emociones negativas: ira, ansiedad, temor, tristeza, culpa y celos. Finalmente se encuentra una asociación entre el estrés cotidiano y la escala de modos de afrontamiento, lo cual corresponde con la relación teórica que se marca entre estrés y afrontamiento.

Con la finalidad de caracterizar a los cuatro grupos, bajo peso, normopeso, sobrepeso y obesidad y de identificar las diferencias entre estos, se realizó una extracción de muestra al azar para igualar el número de participantes en cada grupo para posteriormente realizar los análisis estadísticos pertinentes.

Así mismo para igualar las escalas de los diferentes instrumentos se convirtió a puntaje z, para posteriormente poder realizar las correlaciones de Pearson.

Grupo de bajo peso

Estos adolescentes se estresan con mayor frecuencia en situaciones escolares, el nivel de estrés es moderado en dichas situaciones y emplean estrategias centradas en la acción con mayor frecuencia, en cuanto al puntaje de estrés cotidiano éste se ubica en el nivel de alto, y el puntaje de la Escala de Modos de Afrontamiento es medio, y el IMC se correlaciona únicamente con emociones negativas, la culpa y la vergüenza se correlacionan de forma inversa es decir que a mayor IMC menor culpa y vergüenza en las situaciones estresantes.

Grupo normopeso

Para este grupo las situaciones estresantes son también de tipo escolar y la segunda situación es de tipo familiar, el nivel de estrés es alto, emplean estrategias centradas en la emoción a diferencia de los adolescentes con bajo peso y su puntaje de estrés cotidiano y afrontamiento es medio, las emociones negativas experimentadas son de intensidad moderada y la felicidad de intensidad alta. Las correlaciones en este grupo se identifican en el nivel de estrés con cinco emociones positivas y dos negativas.

Grupo sobrepeso

La situación estresante que se presenta también con mayor frecuencia es la escolar y en segundo lugar las relaciones sociales, el nivel de estrés es alto y las estrategias empleadas son centradas en la emoción al igual que los normopesos, el nivel de estrés cotidiano y afrontamiento es medio, las emociones negativas experimentadas son de intensidad alta y moderada, en tanto que la emoción positiva de felicidad es de intensidad alta, finalmente en este grupo las correlaciones encontradas relacionan únicamente el nivel de estrés de forma negativa con el alivio y el estrés cotidiano con la vergüenza.

Grupo obesidad

Los adolescentes con obesidad reportan como estresante únicamente las situaciones escolares, el nivel de estrés es alto, emplean estrategias centradas en la acción igual que los bajo peso, las emociones experimentadas son temor, tristeza y esperanza, el puntaje de estrés cotidiano es alto y el afrontamiento es medio, finalmente las correlaciones reportan una asociación negativa entre el nivel de estrés y la felicidad, lo que implica que a mayor nivel de estrés menor felicidad en las situaciones estresantes, además de una asociación entre estrés cotidiano, ansiedad y esperanza.

Los resultados de estrés, afrontamiento y emociones así como las correlaciones de los cuatro grupos se resumen en la tabla 4.

Tabla 4.

Resumen de variables por grupos de IMC

Grupo Bajo peso	N=7
Situación estresante	Escolar 85.7% Familiar 14.3%
Nivel de estrés	6.71 (DE= 2.21)
Estrategias de afrontamiento	Centradas en la acción 57.1%
Emociones de la situación estresante	Ansiedad en nivel bajo 42.9% Temor nivel bajo 57.1% Vergüenza nivel bajo 42.9% Felicidad nivel alto 28.6%
Puntaje total de estrés cotidiano	147.29 (DE=84.52)
Puntaje total de afrontamiento	89.71 (DE=17.39)

Correlaciones significativas	IMC-ansiedad $r_{(7)}$=.799; p<0.05 IMC-culpa $r_{(7)}$=-.806; p<0.05 IMC-vergüenza $r_{(7)}$=-.880; p<0.01 IMC-tristeza $r_{(7)}$=-.806; p<0.05 Estrés cotidiano-ira $r_{(7)}$=.889; p<0.01 Afrontamiento-ira $r_{(7)}$=.780; p<0.05
Grupo Normopeso	N=7
Situación estresante	Escolar 57.1% Familiar 42.9%
Nivel de estrés	8 (DE=1.29)
Estrategias de afrontamiento	Centradas en la emoción 57.1%
Emociones de la situación estresante	Ansiedad nivel moderado 57.1% Temor nivel moderado 71.4% Culpa nivel moderado 42.9% Vergüenza nivel bajo 57.1% Felicidad nivel alto 42.9%
Puntaje total de estrés cotidiano	98.43 (DE=65.26)
Puntaje total de afrontamiento	71.71 (DE 42.77)
Correlaciones significativas	Nivel de estrés-tristeza $r_{(7)}$=.783; p<0.05 Nivel de estrés-ira $r_{(7)}$=.800; p<0.05 Nivel de estrés-orgullo $r_{(7)}$=.894; p<0.01 Nivel de estrés-esperanza $r_{(7)}$=.864; p<0.05 Nivel de estrés-amor $r_{(7)}$=.794; p<0.05 Nivel de estrés-gratitud $r_{(7)}$=.822; p<0.05 Nivel de estrés-compasión $r_{(7)}$=.794; p<0.05 Estrés cotidiano-afrontamiento $r_{(7)}$=.818; p<0.05
Grupo Sobrepeso	N=7
Situación estresante	Escolar 71.4% Relaciones sociales 14.3%
Nivel de estrés	8.14 (DE=2.11)
Estrategias de afrontamiento	Centradas en la emoción 68.9%
Emociones de la situación estresante	Ira en nivel alto 42.9% Ansiedad nivel alto 42.9% Temor nivel moderado 42.9% Tristeza nivel moderado 42.9% Felicidad nivel alto 42.9%
Puntaje total de estrés cotidiano	68.86 (DE=55.91)
Puntaje total de afrontamiento	74 (DE=31.24)
Correlaciones significativas	Nivel de estrés-alivio $r_{(7)}$=-.805; p<0.05 Estrés cotidiano-vergüenza $r_{(7)}$=.899; p<0.01
Grupo obesidad	N=7
Situación estresante	Escolar 100%
Nivel de estrés	8.26 (DE=1.26)
Estrategias de afrontamiento	Centradas en la acción 71.4%

Emociones de la situación estresante	Temor nivel bajo 42.9% Tristeza nivel alto 28.6% Esperanza nivel alto 28.6%
Puntaje total de estrés cotidiano	178.57 (DE=102.98)
Puntaje total de afrontamiento	86.43 (DE=33.67)
Correlaciones significativas	Nivel de estrés-felicidad $r_{(7)}$=-.904; p<0.01 Estrés cotidiano- ansiedad $r_{(7)}$=.858; p<0.05 Estrés cotidiano-esperanza $r_{(7)}$=.892; p<0.01 Nivel de afrontamiento-temor $r_{(7)}$=.862; p<0.05

Se realizó una prueba de Kruskal-Wallis para determinar si existían diferencias entre los grupos en el nivel de emociones experimentadas en la situación estresante, y se obtuvo diferencia en la emoción de vergüenza ($X^2_{(3)}$= 9.17; p < 0.05) este hallazgo implica que los adolescentes que experimentan menor intensidad de vergüenza son los del grupo de obesos, en cuanto al nivel de estrés reportado en el CEEA ($F_{(3,7)}$= 1.077, p > 0.05), el puntaje de estrés cotidiano ($F_{(3,7)}$= 2.67; p > 0.05) y el nivel de afrontamiento ($F_{(3,7)}$= 0.527; p > 0.05) ninguna de las diferencias resultó significativa después de realizar una ANOVA, en cuanto al tipo de estrategias empleadas la Ji cuadrada indica que existen diferencias significativas ($X^2_{(3)}$=7.63; p< 0.05).

Discusión

Considerando el objetivo que fue identificar las características de los adolescentes con diferente peso en cuanto al estrés, emociones y afrontamiento y su posible relación con el IMC, este estudio aporta al campo teórico y empírico debido a que se están evaluando los tres elementos del modelo transaccional al mismo tiempo en una población de adolescentes con un IMC particular.

Es así que podemos referir que la situación que estresa con más frecuencia es la de tipo escolar a diferencia de otros estudios en donde las situaciones de relaciones interpersonales ocupan el primer lugar (Forns et al., 2004) , el nivel de estrés de esta situación es menor en los bajo pesos y mayor en los obesos, las estrategias de afrontamiento empleadas para dicha situación son dirigidas a la acción en los bajo peso y obesos, en tanto que para los normopesos y obesos son dirigidas a la emoción, finalmente las emociones experimentadas son la ansiedad, temor, tristeza, culpa, vergüenza, felicidad y esperanza.

El estrés en este estudio fue evaluado a través de dos medidas, la primera se refiere al CEEA que evalúa un situación estresante especifica planteada por el adolescente, la segunda medida valora situaciones de estrés que diariamente puede enfrentar el adolescente, en este instrumento los adolescentes con bajo peso y obesos obtuvieron puntajes altos lo cual indica que las situaciones cotidianas estresan en mayor medida, esto en comparación con los adolescentes con sobrepeso y normopesos.

Para el caso de las estrategias de afrontamiento también se usaron dos instrumentos, el CEEA la estrategia empleada se centra en una situación particular, en tanto que en la escala de modos de afrontamiento, las estrategias empleadas son para situaciones generales y el puntaje total indica que entre mayor sea más estrategias de afrontamiento se emplean, en esta medida las estrategias empeladas en todos los grupos son de nivel medio, lo que muestra que emplean un numero moderado de estrategias de afrontamiento, pero en relación al puntaje de estrés cotidiano, esto indica que no son efectivas para reducir el estrés sin embargo pueden cambiar con el tiempo y estabilizarse tal y como lo afirman (Kirchner et al., 2010).

Adicional al objetivo principal se compararon los grupos bajo peso, normopeso, sobrepeso y obesidad para identificar diferencias significativas en las variables de interés y únicamente las estrategias de afrontamiento son dirigidas a la acción en los participantes con bajo peso y obesidad lo que contrasta con estudios referentes a poblaciones con trastornos de alimentación en donde se tiene personas con anorexia y un bajo peso y personas con obesidad y síndrome de atracón, se ha encontrado que las estrategias de afrontamiento son dirigidas a la emoción particularmente la evitación (Hughes & Gullone, 2011), sin embargo cabe aclarar que esta muestra no es clínica y no tiene un diagnóstico de ningún trastorno de alimentación.

Por otra parte las correlaciones encontradas entre las variables de interés en los diferentes el grupos de IMC indican que el estrés se relaciona tanto con emociones positivas como negativas en los normopesos.

Esto coincide con lo planteado por Lazarus (2000) que afirma que una situación valorada como estresante puede producir tanto emociones negativas como positivas, caso contrario a los que presentan sobrepeso y obesidad en donde: a mayor estrés menos alivio y felicidad respectivamente. Otro aspecto a resaltar es que en la muestra de adolescentes con bajo peso en el IMC si correlaciona con emociones negativas, es decir que hay una pobre regulación emocional lo cual concuerda con las investigaciones sobre la regulación emocional y los trastornos de alimentación (Spoor et al., 2007), de tal forma que los adolescentes con bajo peso pueden estar en riesgo de presentar un trastorno de alimentación.

Finalmente las limitaciones de este estudio se relacionan con el tamaño de los grupos y que con la finalidad de poder realizar la comparación se redujeron a un número igual de participantes, sin embargo esto puede afectar la generalización de las conclusiones obtenidas debido a que las relaciones identificadas aplicarían únicamente para esta muestra, sin embargo marca un precedente para la replicación del mismo en muestras más amplias, para la verificación de las características aquí identificadas. Por otra parte este estudio es la antesala de para estudios de modelamiento de ecuaciones estructurales en donde se pueda investigar y probar el modelo teórico a la luz de los grupos de IMC, para poder explicar si el afrontamiento es un mediador entre el nivel de estrés, las emociones experimentadas y el IMC. Así mismo sería importante estudiar la comprobación del modelo en poblaciones clínicas con trastornos de alimentación para determinar si se comportan de igual forma ante situaciones estresantes y experimentan las mismas emociones y emplean las mismas estrategias de afrontamiento.

Referencias

Bal, S., Crombez, G., Van Oost, P., & Deboudeaudhuij, I. (2003). The role of social support in well-being and coping with self-reported stressful events in adolescents. *Child Abuse & Neglect, 27*(1377-1395).

Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., & Véliz, V. (2006). Problemas de Salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adoelscentes. *Terapia Psicológica, 24*(1), 55-61.

Barthomeuf, L., Drooit-Volet, S., & Rousset, S. (2009). Obesity and emotions: diferentiation in emotions felt towards food between obese, overweigth and normal-weight adolescents. *Food Quality and Preference, 20*, 62-68.

Campos, M., Iraurgui, J., Páez, D., & Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes. Un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de Psicología*(82), 25-44.

Campos, R. M. E., Delgado, A. O., & Jiménez, Á. P. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(2), 39-53.

Felipe, E., & León del Barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10*(2), 245-257.

Figueroa, M., Contini, N., Lacunza, A., Levín, M., & Estevéz, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología, 21*(1), 66-72.

Forns, M., Amador, J., Kirchner, T., Martorell, B., Zanini, D., & Muro, P. (2004). Sistema de codificación y análisis diferencial de los problemas de los adolescentes. *Psicothema, 16*(4), 646-653.

Garasky, S., Stewart, S., Gundersen, C., Lohman, B., & Eisenmann, J. (2009). Family stressors and child obesity. *Social Science Research, 38*, 755-766.

González, M., & Landero, R. (2008). Síntomas psicosomáticos y estrés: comparación de un modelo estructural entre hombres y mujeres. *Ciencia UANL, 11*(4), 403-410.

Groesz, L., McCoy, S., Carl, J., Saslow, L., Stewart, J., Adler, N., . . . Epel, E. (2012). What is eating you? Stress and drive to eat. *Appetite, 58*, 717-721.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación 3ª Ed*: México. McGraw-Hill.

Herrera, V., & Guarino, L. (2008). Sensibilidad emocional, estrés y salud percibida en cadetes navales venezolanos. *Universitas Psychologica, 7*(1), 183-196.

Hughes, E., & Gullone, E. (2011). Emotion regulation moderates relationships between body image concerns and psychological symptomatology. *Body Image, 8*(3), 224-231.

INSP. (2006). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. México: Instituto Nacional de Salud Pública.

Jansen, A., Vanreyten, A., van Balveren, T., Roefs, A., Nederkoorn, C., & Havermans, R. (2008). Negative affect and cue-induced overating in non-eating disordered obesity. *Appetite, 51,* 556-562.

Jimenez-Torres, M., Martínez, P., Miró, E., & Sánchez, A. (2012). Relación entre estrés percibido y estado e ánimo negativo: diferencias según estilo de afrontamiento. *Anales de Psicología, 28*(1), 28-36.

Kirchner, T., Forns, M., Amador, J., & Muñoz, D. (2010). Stability and consistency of coping in adolescence: A longitudinal study. *Psicothema, 22*(3), 382-388.

Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée Brouwer.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Ediciones Martínez Roca.

Macht, M. (2008). How emotions affect eating: A five-way model. *Appetite, 50*(1), 1-11.

Morales, F., & Triances, M. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 275-286.

Nava, C., Vega, Z., & Soria, R. (2010). Escala de modos de afrontamiento: consideraciones teóricas y metodológicas. *Universitas Psychologica, 9*(1), 139-147.

Nava Quiroz, C. N., Anguiano Serrano, S. A., & Vega Valero, Z. (2004). Fiabilidad del Inventario de estrés cotidiano: Estudio transcultural. *Psicologia Conductual, 12*(2), 323-331.

Pompa, E., & González-Ramírez, M. (2010). Ansiedad y depresión en niños con sobrepeso y obesidad: Resultados de un campo de verano. *Summa Psicológica, 7*(2), 67-74.

Power, M., & Tarsia, M. (2007). Basic and complex emotions in depression and anxiety. Clinical psychology and psychotherapy, 14, 19-31.

Regueiro, R., & León, O. G. (2003). Estrés en decisiones cotidianas. *Psicothema, 15*(4), 533-538.

Reidl, L. (2005). *Celos y envidia: emociones humanas*. México: UNAM.

Rodríguez, M. (2010). Estrés: una propuesta naturalista. *Suma Psicológica, 7*(1), 51-62.

Sandín, B., & Chorot, P. (2003). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de psicopatología y psicología clínica, 8*(1), 39-54.

Spoor, S., Bekker, M., Van Strien, T., & van Heck, G. (2007). Relations between negative affect, coping and emotional eating. *Appetite, 48*, 368-376.

Van Jaarsveld, C., Fidler, J., Steptoe, A., Boniface, D., & Wardle, J. (2009). Perceived stress and weight gain in adolescence: a longitudinal analysis. *Obesity, 17*(12), 2155-2161.

Vega, Z., Muñoz, S., Berra, E., Nava, C., & Gomez, G. (2012). Identificación de emociones desde el modelo de Lazarus y Folkman: propuesta del cuestionario de estrés, emociones y afrontamiento. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 15*(3).

Eureka : Asunción (Paraguay) 12(2):281–290, 2015 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"ACTITUDES HACIA EL AUTOEMPLEO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS"

"ATTITUDES TOWARD THE SELF IN COLLEGE STUDENTS"

Investigadores: Carlos Portocarrero Ramos[1], Carlos De La Cruz Valdiviano y José Cerna Hoyos
Universidad Nacional Federico Villarreal

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[2]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 02 de Mayo de 2015 Aceptado: 30 de Noviembre de 2015

Resumen

Se evaluó la actitud hacia el autoempleo en estudiantes próximos a culminar sus estudios universitarios. Previamente se elaboró una escala tipo Likert la cual demostró ser válida y confiable. La muestra, elegida de manera no probabilística intencional, quedo constituida por estudiantes universitarios de pregrado de los últimos ciclos de una universidad nacional y de una particular de Lima Metropolitana - Perú. Los resultados evidencian que las actitudes prevalecientes (94.7%) en la muestra de estudio se orientan hacia una alta o muy alta predisposición hacia el autoempleo. Por otro lado, se encontró que los evaluados que refieren tener un negocio propio logran resultados que son estadísticamente diferentes y significativos con relación a los que no lo tienen.

Palabras clave: Actitud, Autoempleo, Estudiante Universitario.

[1] Correspondencia remitir a: carlosanbia@yahoo.es Carlos Portocarrero Ramos. Universidad Nacional Federico Villarreal.
[2]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

The attitudes toward the self to work were analyzed in students of the Faculties of Adminitration of the one National University and one Private University. For such an end was elaborated a Scale of Attitudes the one that psychometrically was evaluated to determine its validity and reliability. Then it was administered students highlights, those that were selected in a non Probabilistic - Intentional way. The results evidenced that 94.7% of the students highlights to have favorable attitudes toward the self to work. On the other hand, they prevail more the propieti bussines favorable attitudes toward self to work in comparison to the not the propieti bussines.

Keywords: Attitudes, self to work, university student.

Introducción

Con el transcurrir del tiempo las posibilidades y oportunidades laborales para los jóvenes egresados de los diferentes centros de formación en el Perú y para quienes aspiran contar con un trabajo dependiente son menos viables.

De manera particular, en el caso de los egresados del sistema universitario, la situación tiende a ser frustrante en tanto que optar por los estudios superiores universitarios demandan un largo periodo de formación, inversión de dinero y de dedicación. Condiciones que, en muchos casos, no serán recompensados con la posibilidad de un empleo digno.

Consecuentemente ahora que cada vez es mayor la oferta de los diferentes profesionales jóvenes y menor la demanda de los mismos se tiende a observar que un significativo grupo de ésta población pasa a engrosar la larga lista de trabajadores subempleados, empleados en ocupaciones diferentes a la que estudio y, en el caso extremo, desempleados.

Ante la carencia o limitada posibilidad laboral para las poblaciones especialmente jóvenes la autogeneración de empleo se torna en una importante alternativa, sin embargo, desde el interior de nuestro sistema universitario esta no es fomentada. Al respecto, una crítica que se formula a la universidad en nuestro medio y en Latinoamérica es que precisamente la universidad no forma profesionales con mentalidad emprendedora de negocios sino profesionales orientados hacia el trabajo dependiente.

Esta situación genera no sólo un problema de empleabilidad sino también muchas desventajas para el profesional que no logrará un esperado nivel de vida y éxito. Por otro lado, para nuestro país, por ser este grupo una importante fuerza de la población económicamente activa, dejará de contribuir económicamente al erario nacional y al desarrollo.

Respecto a la estructura sectorial del empleo en el Perú Burgos (1996), Iguíñiz y Barrantes (2004) y Sota (2002) destacan que el empleo país se ha modificado a favor de los sectores de servicios.

De esta manera las cinco carreras profesionales más pobladas en nuestro sistema universitario -como son educación, contabilidad, derecho, administración y economía- están relacionadas con actividades no directamente productivas y responden por el 46% de la matrícula total.

La Asamblea Nacional de Rectores (Educared, s/f) señala que ni las ciencias naturales, ni la ingeniería, ni la agricultura figuran entre las cinco carreras más ofertadas. Al respecto, Villarán (2002) sostiene que las profesiones industriales y mercantiles, que son poco valoradas, no sólo son la base para la generación del empleo sino que también producen riqueza de modo inmediato y directo.

Por otro lado, la educación universitaria en el Perú y la masificación de la educación primaria y secundaria, después de la segunda mitad del Siglo XX, han tenido un efecto importante en el aumento de universidades en la medida que se ha convertido en una aspiración de muchos como único terminal de calificación educativa. El crecimiento significativo en la matrícula universitaria ha sido consecuencia de la modernización de la sociedad peruana que privilegia la educación como un canal de movilidad social, incremento de ingresos y la obtención de empleo (Burga y Moreno, 2001; Valdivia, 2003).

La masificación universitaria generó que la población estudiantil se incremente de 30,247 estudiantes en 1960 a 415,465 en el 2000, multiplicándola en 14 veces, con la agravante de que las universidades públicas, las cuales agrupan aproximadamente al 40% de la población universitaria, vean drásticamente rebajada la inversión por alumno por parte del Estado (Lynch, 2004; Valdivia, 2003).

Si bien existe un severa y crónica crisis que afecta nuestro sistema universitario público no se puede dejar de lado la misión educativa y formativa que estas instituciones tienen para con la cada vez más significativa cantidad de jóvenes que egresan el sistema escolar peruano.

Cabe señalar que la universidad pública actual, en nuestro medio, continúa formando intelectuales. Los pocos esfuerzos por formar gestores se quedan en el camino. En todo caso, tampoco existe una idea clara entre el formar emprendedores de empresas o gestionadores de empresas. La universidad, hoy por hoy, continua formando profesionales capacitados para gerenciar, administrar o dirigir empresas pero se deja de lado y no se desarrollan competencias personales orientadas a generar empresas. Competencias que muchas personas tienen y que no necesariamente pasaron por la universidad (Herrera, 2002).

En el Perú las estadísticas permiten apreciar que el 98% de las MYPE son dirigidas por personas que no pasaron por una universidad o que, en el mejor de los casos, cuentan con estudios técnicos; son personas con alguna habilidad en la producción pero poca o ninguna en gestión. En cambio los profesionales universitarios que crean empresas directamente vinculadas a su profesión es extremadamente reducida.

En particular, en los últimos años, el interés por el espíritu emprendedor ha conllevado a que en el sector privado se promueva la denominada universidad emprendedora que significa una redefinición de la misión tradicional de la enseñanza, investigación y proyección social. Así, una universidad emprendedora puede caracterizarse por tres aspectos:

a) La universidad en sí misma, como organización, se ha tornado emprendedora, b) Los miembros de la universidad (estudiantes, profesores, trabajadores) son emprendedores y c) La interacción de la universidad con el ambiente sigue patrones emprendedores (González, 2004).

Dentro de las universidades emprendedoras en nuestro país frecuentemente se suele mencionar, entre otras, a la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), a la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) y la Universidad de Lima. La imagen que transmiten es la de la modernidad y el éxito que se traduce en la idea de un futuro profesional y económico asegurado y de una posición social sólida para sus egresados (Burgos, 1996). El autor referido, además, sostiene que el surgimiento y consolidación de las dos primeras universidades mencionadas se debe a que responden a las demandas del empresariado para la formación de profesionales en gestión empresarial, a la orientación política y económica hoy predominante en el país y, de manera especial, al cada vez más extendido sueño del "negocio propio" existente en algunos sectores de la juventud y su legítima aspiración a tener una profesión que otorgue un empleo bien remunerado.

Si bien la autogeneración de empleo, y el consecuente fomento y generación de pequeñas y medianas empresas, son base para el desarrollo de diversas naciones este no es un hecho fortuito y su presencia demanda de determinadas competencias y habilidades en cada individuo.

Desde la óptica anterior partimos del hecho que no toda persona tiene los mismos recursos personales, o habilidad emprendedora, que le permita iniciar y mantener con éxito una pequeña o mediana empresa y la universidad, en este sentido, tiene la necesidad de generar nuevas estructuras formativas acorde a la realidad de nuestro país.

De las consideraciones señaladas surge el interés de describir las actitudes que hacia el autoempleo tienen los estudiantes universitarios próximos a culminar sus estudios universitarios.

Método

Participantes

La primera muestra que participó en el estudio orientado a determinar la validez y la confiabilidad de la Escala de Empleabilidad quedó conformada por 72 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Al respecto, 18 (25%) hombres y 54 (75) mujeres respondieron la versión inicial de la Escala de Empleabilidad y a partir de los resultados se procedió al análisis pertinente.

La segunda muestra que se seleccionó para hacer el análisis de la percepción de empleabilidad quedo integrada por estudiantes del último año de pregrado en administración de una universidad nacional (74; 56%) y de una universidad particular (58; 44%), ubicadas en Lima Metropolitana. Participaron 132 estudiantes de los cuales 60 (45%) fueron hombres y 34 (55%) mujeres. La edad promedio del grupo fue 23 años. Se excluyeron de la investigación a los estudiantes que señalaron su desinterés por colaborar con el estudio.

El criterio de muestreo fue no probabilístico de tipo intencional (Sánchez y Reyes, 2006).

Técnicas de recolección de datos

Se elaboró una Escala de Actitudes hacia el autoempleo (ver Anexo A). La escala es de tipo Likert y cada afirmación (ítem) tiene cinco posibilidades de respuesta cada una de las cuales para su calificación recibe un puntaje que varía de 5 a 1 cuando las afirmaciones son positivas y las repuestas van de "Muy de Acuerdo" a "Muy en Desacuerdo" y el puntaje debe ser invertido cuando los ítems son negativos (ítems: 9, 10, 13, 14, 22 y 32).

Los puntajes altos reflejan actitudes favorables hacia el autoempleo mientras que los puntajes bajos las actitudes desfavorables. Cabe destacar que la Escala ha sido sometida al análisis estadístico para establecer la respectiva validez y confiabilidad.

A la Escala de Actitudes hacia el Autoempleo adicionalmente se le anexo una serie de preguntas orientadas a obtener información acerca de la edad, sexo, universidad de procedencia y si contaba o no con negocio propio.

Tabla 1.

Determinación de la validez de la Escala de empleabilidad

ITEM	R	ITEM	R	ITEM	R
01.	0.55(**)	02.	0.66(**)	03.	0.54(**)
04.	0.62(**)	05.	0.66(**)	06.	0.71(**)
07.	0.50(**)	08.	0.61(**)	09.	0.46(**)
10.	0.39(**)	11.	0.58(**)	12.	0.69(**)
13.	0.49(**)	14.	0.52(**)	15.	0.36(**)
16.	0.74(**)	17.	0.61(**)	18.	0.57(**)
19.	0.31(**)	20.	0.53(**)	21.	0.65(**)
22.	0.51(**)	23.	0.46(**)	24.	0.54(**)
25.	0.62(**)	26.	0.63(**)	27.	0.49(**)
28.	0.52(**)	29.	0.59(**)	30.	0.52(**)
31.	0.54(**)	32.	0.39(**)		

** La correlación es significativa al nivel 0,01.

La validez de la Escala de Actitudes hacia el Autoempleo se hizo mediante el método de constructo a partir de la modalidad de correlación ítem-test (Alarcón, 2008). A partir del coeficiente de Pearson se consideró pertinente descartar de la versión inicial de la Escala ocho ítems:

Seis de ellos por no tener una correlación significativa y dos por tener una correlación negativa. Consecuentemente los 32 ítems, de los 40 inicialmente propuestos, que reflejan significativa correlación con el puntaje de la escala general, se han asumido para constituir la versión final de la Escala de Empleabilidad.

En cuanto a la confiabilidad de la Escala de Empleabilidad ésta fue obtenida a partir del Coeficiente Alpha de Cronbach y el resultado encontrado (r = 0.91) refleja una apropiada consistencia de la escala para medir la variable en estudio.

Procedimiento

Seleccionada la muestra, se procedió a la administración de la ficha de datos personales y de la escala descrita. Previa motivación a los participantes en el estudio se les informó acerca del estudio e indicó acerca del consentimiento informado, en él se destacó el objetivo del estudio, la confidencialidad en el manejo de la información, y el análisis de la información a nivel grupal; Asimismo, se enfatizó que el llenado de la encuesta voluntariamente expresaba su interés y consentimiento de participar en el estudio. La aplicación fue anónima y colectiva. Después del proceso de asignación de puntuación a las respectivas respuestas (calificación de las escalas), se procedió a depurar aquellos instrumentos con ítems dejados de contestar y de aquellas que tuvieron más respuestas de las requeridas. Finalmente, se realizó el análisis de datos mediante el Software del SPSS (Pérez, 2001).

Para el análisis estadístico de los datos se aplicó el Coeficiente de Correlación Producto Momento de Pearson para establecer la validez de la Escala de Actitudes hacia el Autoempleo. El Coeficiente Alpha de Cronbach, para determinar la Confiabilidad de las escala. Por otro lado, se hizo uso de estadística descriptiva tal como Medidas de tendencia central (Promedios y la desviación estándar) y de estadística inferencial como la Prueba "t" de Student, para comparar las diferencias de medias entre los grupos. Previamente a la utilización de la "t" de Student se aplicó la Prueba estadística de Kolmogorov Smirnov para determinar si la distribución de contraste es normal y la prueba de Levene para determinar la homogeneidad de varianzas.

Resultados

A continuación se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis estadístico al que fueron sometidos los datos relacionados a la empleabilidad en los estudiantes universitarios de administración.

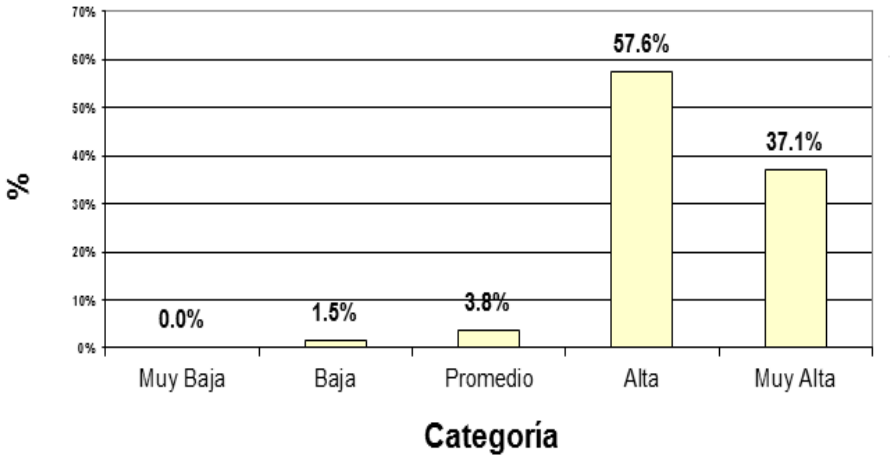


Figura 1. Distribución de los niveles de autoempleabilidad en los evaluados

En la figura 1 se observa que la mayor proporción (94.7%) de estudiantes evaluados tienden a señalar disposición favorable hacia la autoempleabilidad. Tan sólo el 1.5% que representa a 4 evaluados sostiene una baja disposición con relación a la variable en estudio.

Tabla 2.

Estimación de diferencias de medias según el sexo

Hombres		Mujeres			
X	**DS**	**X**	**DS**	**T Student**	Sig
128.85	13.72	130.31	14.10	-0.60	ns

X = Promedio
DS = Desviación Estándar

Al comparar la autoempleabilidad según el sexo se observa que no se dan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en estudio. Los puntajes promedio y las respectivas desviaciones estándar tienden a ser muy próximos entre sí.

Tabla 3.

Estimación de diferencias de medias según la universidad de procedencia

UNFV		UCV			
X	**DS**	**X**	**DS**	**T Student**	**Sig**
129.72	12.26	129.58	15.14	0.058	ns

X = Promedio
DS = Desviación Estándar

Al comparar la autoempleabilidad según la universidad en la que los evaluados estudian se observa que tampoco se dan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en estudio. Los puntajes promedio tienden a ser bastante próximos entre sí.

Tabla 4.

Estimación de diferencias de medias según la variable tener o no un negocio propio

CON NEGOCIO		SIN NEGOCIO			
X	**DS**	**X**	**DS**	**T Student**	**Sig**
130.47	13.95	121.42	10.64	2.18 *	sig

* $p < 0.05$
X = Promedio
DS = Desviación Estándar

Al comparar los puntajes promedio del grupo de evaluados que señala tener en los próximos cinco años un negocio propio con los que refieren no tenerlo se aprecia que existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos. Al respecto, son los evaluados que refieren tener negocio propio los que logran mayores puntajes y consiguientemente tendrían mayor disposición con relación al otro grupo. Es importante también señalar que los puntajes alcanzados por los dos grupos cualitativamente se ubican en el nivel alto (o superior al promedio) e implica favorables disposición hacia el autoempleo.

Discusión

Los resultados de la validez de la escala de Empleabilidad permiten establecer que esta tiene capacidad para evaluar la variable propuesta. Mientras que la confiabilidad obtenida nos permite establecer una fuerte consistencia interna para arrojar resultados objetivos.

Por otro lado, en cuanto a la autoempleabilidad los hallazgos establecen la no presencia de diferencias estadísticamente significativas según condición de universidad, sea pública o privada. Asimismo, que no existen diferencias en cuanto a sexo.

La alta tendencia y motivación de los estudiantes universitarios por generar sus propios empleos en la muestra de estudio (Figura 1), que también se ha puesto de manifiesto en otros reportes (CADE universitario, 2006; Portocarrero, 2008), lleva establecer que los estudiantes universitarios en mención poseen la intención de promover sus fuentes de trabajo. Este hecho no necesariamente se traduce en la acción, particularmente en el caso de los que logran ingresar a la actividad laboral en los cuales se suele apreciar una mayor dedicación en actividades dependientes. En este sentido se torna necesario que el sistema educativo nacional peruano incorpore la formación emprendedora de negocios dentro de sus estructuras curriculares como un elemento trascendente en el desarrollo de mayor consciencia, seguridad personal y competencias orientadas al autempleo. Por otro lado, se torna necesario que las autoridades universitarias y políticas implementen medidas orientadas a tal fin.

En todo caso la sociedad peruana ha sufrido importantes cambios en estos últimos tiempos y a partir de ellos, en lo laboral, se ha consolidado que las mayores oportunidades las obtendrían precisamente, como sostiene Toffler (1980), quienes están más capacitados y tienen mayores conocimientos.

A lo que habría que agregar, también, el mayor apoyo del sistema político-económico del Estado. Al respecto, existen condiciones como la realización de prácticas pre-profesionales (mayormente durante el último año de formación universitaria) y, posteriormente, la realización de actividades como el SERUN (Servicio rural y urbano marginal) que se constituyen en condiciones que promueven fuertemente el ingresar a un sistema donde el trabajo dependiente se sobrepone al independiente.

Coincidiendo con Montilla (1977) hay que enseñarle al profesional que con el conocimiento adquirido en la universidad no necesita ejercer dependientemente para tener un empleo digno porque él puede proporcionarse ese empleo.

Se debe formar, consecuentemente, estudiantes universitarios con mentalidad de empresarios y no con mentalidad de empleados. Si bien la universidad en nuestro medio y en Latinoamérica no forman profesionales con mentalidad emprendedora de negocios sino profesionales orientados hacia el trabajo dependiente, resultados como los descritos, sobre todo aquellos que resaltan los altos índices de actitudes favorables hacia la empleabilidad, deberían ser tomados en cuenta para promover el desarrollo personal-laboral, social, regional y del país.

Los resultados ponen en evidencia, también que los estudiantes que directa e indirectamente cuentan con un negocio o están involucrados con actividades de negocios tienen mayor disposición hacia el trabajo independiente.

Estos resultados concuerdan con aportes realizados por Linares (2002) quien sostiene que efectivamente haber tenido la experiencia del negocio propio o el vivir dentro de un medio de cotidianeidad con la actividad comercial incrementa las posibilidades de continuar en ella. Es más las personas que se orientan hacia el trabajo independiente mayormente en el Perú son aquellos familiares que inician su actividad laboral con personas próximas y luego se independizan dentro de la misma línea de negocio o en una actividad próxima.

Referencias

Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima, Perú: Editorial Universidad Ricardo Palma.

Burga, C. y Moreno, M. (2001). ¿Existe subempleo profesional en el Perú urbano?. Lima: Impreso por Visual Service S.R.L.

Burgos (1996). Universidad Peruana: El desafío de la calidad académica. *Quehacer*. 99, Ene-Feb.

CADE Universitario (2009). Documento de Internet, revisado el 24 de Julio en: http//.www.cadeuniversitario.com

EDUCARED (s/f). *Realidad educativa peruana: Perspectivas de la educación superior y necesidades del mercado ocupacional*. Documento de Internet consultado el 12 de febrero en www.educared.edu.-pe/directivos/index.

González, D. (2004). Cambio y desarrollo: hacia una cultura de emprendedores. Documento de Internet consultado el 12 de febrero del 2006 en www.palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=36 - 30k –

Herrera, G. (2002). *Problemática universitaria del Perú en el siglo XX*. Lima: Libros y publicaciones.

Iguíñiz, J. y Barrantes, R. (2004). *La investigación económica y social en el Perú: Balance 1999-2003 y prioridades para el futuro*. Lima: Ediciones Nova Print S.A.C.

Linares, D.; Bueno, J.; Velásquez, S.; Cedillo E. y cols. (2002). *Haz realidad tu negocio 1996-2000: Cómo crear empresas y generar empleo con jóvenes emprendedores*. Lima: Colectivo Integral de Desarrollo.

Lynch, N. (2004). *El pensamiento arcaico en la educación peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Montilla, E. (1977). La universidad no forma profesionales con mentalidad empresarial. El Panamá América, Lunes 29 de Septiembre

Pérez, C. (2001). *Técnicas Estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.

Portocarrero, C. (2007). Formación universitaria pública y hábitos emprendedores de negocios en estudiantes de administración. Tesis de Doctor. Escuela de Post Grado. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Sánchez H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños de la investigación científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.

Sota Nadal y cols (2002). Diagnóstico de la Universidad Peruana: Razones para una nueva reforma universitaria. Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria. Lima: ANR.

Toffler, A. (1979). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janes Editores S.A.

Valdivia, N. (2003). Educación superior y mercado de trabajo en el Perú. El Comercio, 31, 01.

Villarán, M. V. (2002). *Las profesiones liberales en el Perú*. En: Gabino Herrera (comp.) *Problemática universitaria del Perú en el siglo XX*. Lima: Libros y publicaciones.

Eureka: Asunción (Paraguay) 12(2):291–293, 2015 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

RESEÑA DEL LIBRO: "ANÁLISIS Y ESTUDIOS SOBRE EL BULLYING EN EL PERÚ Y LATINOAMERICA"

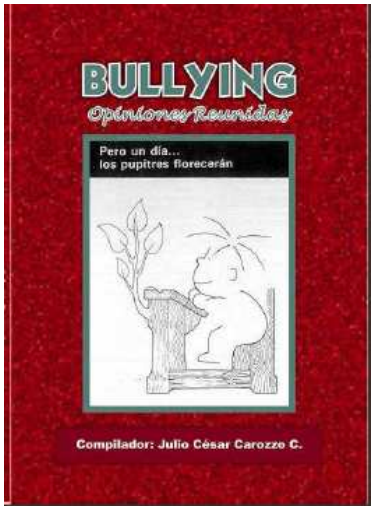
BOOK REVIEW: "ANALYSIS AND STUDIES ON BULLYING IN PERU AND LATIN AMERICA"

Autores: Humberto Castilla Cabello[1] y Tomas Caycho Rodríguez[2]

Instituto de Investigación Walter Blumenfeld Meyer
Universidad San Martín de Porres

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica" [3]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 20 de Noviembre/2015 Aceptado: 27 de Noviembre/2015



Carozzo, J. (Comp.) (2013). *Bullying: Opiniones reunidas.* Lima: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. 216 págs.

SOBRE LOS AUTORES

Humberto Castilla Cabello

Psicólogo egresado de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología, Sociedad Latinoamericana de Estudiantes de Psicología, de la Asociación Nacional de Estudiantes de Psicología y del Instituto de Investigación de la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la UIGV. Es coordinador del Grupo de Investigación Psicológica Explora de la UIGV. Pertenece al Instituto de Investigación Walter Blumenfeld Meyer (Lima, Perú).

Tomás Caycho Rodríguez

Psicólogo egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente Investigador de la Universidad San Martín de Porres. Vega. Magíster en Psicología de la salud por la UNMSM. Sus áreas de investigación son la psicometría, la psicología del desarrollo, la historia de la psicología y la epistemología. Es miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología y editor de la Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social. Miembro colaborador externo del Grupo de Investigación Psicológica Explora y pertenece al Instituto de Investigación Walter Blumenfeld Meyer (Lima, Perú).

[1] Correspondencia remitir a: acastillacabello@gmail.com Humberto Castilla Cabello. Instituto de Investigación Walter Blumenfeld Meyer.
[2] Correspondencia remitir a: tppcaycho@gmail.com Tomas Caycho Rodríguez. Universidad San Martín de Porres.
[3] Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Nos encontramos ante un texto informado e ilustrado. Obra imprescindible para estudiantes y profesionales es *Bullying: Opiniones reunidas (Carozzo, 2013).* Dotada de un gran valor teórico y práctico; el libro permite una comprensión actualizada de la violencia escolar, analizando sus diferentes características, formas de entender y explicar, así como estrategias para afrontarlo. En ella el lector se verá enriquecido por reflexiones teóricas e investigaciones actuales sobre el bullying, siendo de vital importancia en psicología, educación y ciencias afines. El texto editado por Carozzo, compila nueve trabajos de investigadores de carácter nacional e internacional, reconocidos por sus aportes a la psicología de la violencia escolar en sus países y en el mundo. Este hecho, le atribuye un valor agregado a la obra.

Hablemos un poco del editor. Julio César Carozzo Campos, docente e investigador, conferencista y autor de libros y múltiples manuscritos en psicología. Es además presidente del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Actualmente es uno de los principales investigadores peruanos dedicados a la investigación sobre la violencia escolar.

El libro, es el resultado de la colaboración de profesionales dedicados desde hace muchos años al estudio del Bullying. Cabe señalar, que producto de este trabajo, es una publicación anterior titulada *Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación* (2012). La obra que comentamos ahora, no es una actualización del texto del año 2012, ya que tiene por finalidad, dar a conocer los estudios llevados fue del marco nacional (Castilla & Barboza-Palomino, 2015).

El objetivo del libro, es cubrir la laguna existente en relación a su conceptualización y variables inmersas en la violencia escolar, movidos por el incremento del número de incidencias en los últimos años. Tras este escenario resulta propicio resaltar la utilidad e importancia del libro de Carozzo, desde dos perspectivas; por un lado un texto académico, debido a los argumentos que en él se hallan y por otro lado el profesional, ya que acumula evidencias recogidas a lo largo de varios años de trayectoria profesional; a esto se suma, que la publicación del libro, es tal vez, una de las pocas obras que reúnen estudios latinoamericanos entorno al bullying.

El texto está organizado en nueve capítulos. El primero resalta que la mayoría de investigaciones sobre agresividad entre iguales, se han centrado en chicos mayores de 8 años, debido principalmente a cuestiones prácticas. Sin embargo, prestar atención al comportamiento de los niños en la edad preescolar puede ser fructífero en el sentido de que las líneas de intervención y prevención focalizadas en estas edades pueden ser más efectivas a la hora de cambiar el comportamiento negativo antes de que se incorpore en el repertorio de conductas sociales de los menores. El segundo capítulo, presenta un programa, desde la perspectiva del aprendizaje emocional, en el cual los alumnos puedan desarrollar una madurez personal y afectiva para la convivencia pacífica en la escuela. El capítulo tres, describe el fenómeno de violencia escolar y bullying en Chile. Esta sección, aporta algunos modelos conceptuales sobre las intervenciones al momento de confrontar este fenómeno, siendo la escuela o comunidad instancias claves para llevar a cabo intervenciones de tipo preventivo (Rutter, Giller, Hagell, 2000)

El capítulo cuarto, revisa la incidencia del bullying a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), en países de Latinoamérica, Europa y EE.UU. A su vez, analiza conceptos como ciber-violentos, ciber acoso escolar y ciberbullying, estudiando su relación con el suicidio. El capítulo cinco, desarrolla una temática de importancia y polémica, relacionado al sistema educativo y político frente al acoso académico, en donde se sustenta, que la aprobación de leyes o reformas legislativas, no son el camino para erradicar el bullying, sino más bien, el logro de prácticas concretas de derechos humanos del Estado y la idea fundamental de la prevención, en el que se encuentran envuelto no solo las autoridades y políticos, sino también, los padres de familia y profesionales de la educación y la salud (Zabaleta, 2011). El capítulo seis, muestra una alternativa de moderador de convivencia escolar desde las artes y la comunicación, con el propósito de establecer desde allí, referencias sociales, teniendo a las artes, el cine y los medios de comunicación alternativos, como elementos de cambio en la educación. El capítulo siete, trata de establecer la diferencia entre el acoso escolar y el conflicto, coexistiendo este último, como sinónimo de violencia y agresión entre los individuos. El propósito de este apartado, es esclarecer que el conflicto sea una entidad autónoma frente a la violencia y que su existencia no solo es natural y necesaria, sino que contribuye, para el crecimiento social y personal de los individuos. El penúltimo capítulo, presenta el estado del arte en la investigación en torno al bullying y el ciberbulyin, partiendo de estudios internacionales y llegando a estudios peruanos, haciendo hincapié en la importancia de dar atención a estas variables en el desarrollo de estudios a nivel nacional.

Finalmente, el capítulo nueve, presenta, estrategias de intervención preventiva desde la resiliencia y las practicas pedagógicas, constituyéndose la educación, como un instrumento indispensable para prevenir la violencia y mejorar la convivencia.

Una obra de este tipo, puede leerse de comienzo a fin o por capítulos y debe ser recomendado como una lectura obligatoria para psicólogos y educadores. Al analizar los capítulos no solo tenemos información de lo actual, sino que también, es posible conocer algunas líneas de investigación que podría tener la psicología latinoamericana en los años próximos. El libro de Carozzo, *Bullying: Opiniones reunidas,* constituye una valiosa aportación en el campo de la psicología educativa y de la violencia, dado que proporciona información teórica y elementos prácticos, así como la reflexión sobre la importancia de la intervención. Además, se resalta la amplia bibliografía que se presenta en los capítulos, poniéndose a disposición del lector para enriquecer los conocimientos sobre el tema.

Referencias

Castilla, H. & Barboza-Palomino, M. (2015). Revista Propósitos y Representaciones,

Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2000): *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.

Zabaleta, R. (2011). La violencia del Bullying. Excélsior.Recuperado de: http//www.excelsior.com.mx/index phpm=nota&id_nota=71905

EureKa : Asunción (Paraguay) 12(2):294-297, 2015 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"ENTREVISTA: A la Maestra Gloria Scappini. Una Mirada a la Antropología Paraguaya"

"INTERVIEW: A Master Gloria Scappini. A look at the Anthropology Paraguaya"

Entrevistada: Gloria Scappini[1]

Entrevistadora/Editor and Interviewer: Dra. Norma Coppari de Vera[2]

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[3]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 23 de Noviembre de 2015 Aceptado: 29 de Noviembre 2015

Estimada Magister
Gloria Scappini

Por la presente le solicito nos permita acceder a una Entrevista para la Revista EUREKA, Vol. 12, N° 2, 2015, cuya fecha de edición está programada para finales de Noviembre/15. En caso de no aceptar agradecemos nos haga saber en la brevedad posible. El plazo de envío de su respuesta es de 10 días.

Eureka como **Órgano Oficial del CDID,** "Centro de Documentación, Investigación y Difusión en Psicología Cientifica de la Cátedra de Métodos Científicos y Cuantitativos en Psicologia de FFCH, Universidad Católica "Ntra. Sra. de la Asunción" tiene el propósito de brindar mayor visibilidad a la producción científica de los investigadores profesionales y estudiantes, nacionales y extranjeros. Con ello, creemos contribuir y promover al desarrollo del perfil científico-profesional de la Psicología Latinoamericana, y ciencias afines, como ciencia, disciplina y profesión.

A continuación, se detallan las preguntas, con la aclaración de que puede incorporar los cambios que considere pertinentes, y reenviar sus respuestas a la misma dirección de correo electrónico: norma@tigo.com.py

[1] Correspondencia remitir a: Gloria Scappini Meza gloria.scappinimeza@gmail.com
[2] Correspondencia remitir a: norma@tigo.com.py Dra. Norma Coppari (M.S.,M.E.), CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.
[3] Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

1. Maestra Gloria Scappini hace cuanto tiempo que ejerce la Antropología, en que área, y en que institución/nes?

Puede decirse que ejerzo desde antes de haber iniciado la formación académica en Antropología. Después de concluir el bachillerato en Asunción en el ’98, tuve la oportunidad de visitar y multiplicar estadías en comunidades indígenas, específicamente del Pueblo Aché y aprender de ellas.

Fueron las experiencias decisivas en la percepción de un sentimiento de vocación con respecto a la Antropología y a un indigenismo comprometido. Las relaciones con ese pueblo han marcado mi vida personal ya que cuento con parientes adoptivos Aché y un nombre Aché (Jakuwachugi Gran Jaku). Paradójicamente, mi inmersión subjetiva en el cotidiano de ese pueblo también ha presentado dificultades para la elección de un “objeto “ de investigaciones en el marco ya de una carrera académica… Las áreas son actualmente varias, los intereses se diversifican con los años y las experiencias. Hoy en día puedo decir que mis líneas de investigación son Etnología Indígena, Antropología Social (Indígena y no- indígena), Antropología histórica, Antropología Visual y de Género con enfoque Feminista…las temáticas dentro de estos marcos son diversas. Me dedico de manera independiente asociando docencia, asesoría, consultoría, creación y realización con enfoque investigativo.

2. Podría darnos una breve semblanza de su trayectoria como docente, investigadora y profesional en la materia?

Mi trayectoria es bastante constante y extendida en el tiempo, y eso tiene que ver con las dificultades de la inclusión de la representación paraguaya en espacios académicos internacionales, además de la dificultad de sostener una formación especializada en contextos donde geopolíticamente el Paraguay no existe (los objetos deben alinearse arbitrariamente a teorías externas) y los objetos son difícilmente accesibles en campo por la falta de infraestructura tanto para la investigación etnográfica en materia de recursos y facilidades relacionales con los pueblos con los cuales el etnógrafo desea contactar y sostener a su vez relaciones de intercambio.

Puede decirse que la investigación y el ejercicio aplicado (puesta a disposición de los recursos adquiridos en materia de conocimiento) a instituciones con solicitud de expertise técnica antropológica es una realidad sub representada; las oportunidades son escasas y la mayoría se tejen a través de interlocuciones de vanguardia que a veces dan resultados, otras veces se estancan por el camino. Puedo decir que lo constante y lo que permite una perseverancia en el tiempo para el encuentro con oportunidades es la relación con los miembros del pueblo con el que uno trabaja y la profundización de las transmisiones. Es lo único que fortalece y ayuda a seguir en la lucha por mejores condiciones en esta disciplina que puede ser considerada la más marginal en las ciencias sociales y paradójicamente la madre de todas las humanidades….Su situación en el Paraguay es aun otro tema…

3. Considera que la Antropología es una disciplina y profesión reconocida en nuestro país y específicamente, si se imparte como carrera en nuestras Universidades.

No es una disciplina ni profesión reconocida en su justa medida en nuestro país y mucho de ello se debe a la falta de condiciones históricas para su surgimiento, a raíz del gran peso del pensamiento colonial y su presencia en la manera de manejarse en todos los ámbitos, incluidos el que se considera "universitario" y/o "académico", ligado a un cierto "saber", pero que no tiene las características que permitan su visibilidad.

4. Que dificultades o atrasos ha tenido que pasar en nuestro país la Antropología para la formación, la investigacion y la práctica profesional (puede desglosar en cada una?

Las dificultades son muchas y costaría enumerarlas todas, ya que para cada conjunto (formación-investigación y práctica profesional) se deben tomar en cuenta diferentes factores que deben ser antes presentados y definidos. Estos temas, no obstante, adelanto que son parte de una construcción ensayística en curso de realización, donde mi objetivo es reflexionar acerca de la viabilidad (o no) de considerar a la antropología sobre Paraguay una antropología paraguaya, y las estructuras perversas que acompañan el desarrollo accidentado de manifestaciones puntuales de su extrema necesidad en un contexto de gran diversidad social y cultural.

5. Qué características tiene un Enfoque Actual de la Antropología?

Existen varios enfoques actuales en la Antropología, ya que la propia crítica de la Antropología a ella misma es constitutiva de la propia disciplina, y eso le da mucha vitalidad siempre, en materia teórica como práctica. En lo que me concierne, ya que soy especialista americanista y ejerzo en el ámbito de las investigaciones sobre el mundo Amazónico (es donde estaría situado el estudio sobre los pueblos Tupi Guaraní en la clasificación), el enfoque más seductor es el post estructuralismo brasilero que pone a las perspectivas amerindias como foco para re pensar todos los paradigmas de la ciencia, incluyendo a las ciencias cognitivas que mucho hoy se sirven de los estudios antropológicos para comprobar la superioridad de la organización social de las minorías y sus modalidades de transmisión cultural con respecto al Occidente que representamos.

Hoy en día la antropología sigue afirmando lo ilógico de un pensamiento racista, discriminatorio y la necesidad de mirar y entender al Otro para entenderse a uno mismo y des construir los prejuicios y preconceptos que llevan a la ceguera social para la coexistencia pacífica.

6. Tiene investigaciones realizadas, podría nombrarlas y dar una síntesis de ellas ?

Las investigaciones son varias e igualmente costaría enumerarlas sin compartir y explicar fundamentos teóricos y humanos de sus contenidos. Puedo resumir citando a la etnografía Guaraní con especial dedicación al pueblo Aché y Mbya Guaraní como eje central, en la voluntad de continuar los senderos trazados por León Cadogan.

A partir de ese eje se desdoblan los demás intereses y líneas colaterales de Investigación, comparativas y/o con enfoques particulares como el del rol femenino en la sociedad, las relaciones entre pueblos Guaraníes y el imaginario de construcción nacional (minorías y Estado Nación), las relaciones entre las políticas de desarrollo y los procesos de etnicidad indígena y otros más que no necesariamente se basan en Etnología Indígena sino amplían la mirada a un análisis antropológico de temas de sociedad a partir de la claridad que ofrece una base etnológica como formación.

7. En cuanto al ámbito de la práctica profesional que oportunidades ofrece la Antropología en nuestro país a los jóvenes interesados?

No se ofrece ninguna oportunidad a los jóvenes interesados, e incluso la Antropología, así como el término de ¨antropólogo¨ o el adjetivo ¨antropológico" son víctimas de plagios y usos errados, por la falta de criterios de definición con mucha complicidad de las personas que se consideran representantes de esa Ciencia en el Paraguay. Las confusiones y las amalgamas son responsables de la reproducción colonial de un sistema de pensamiento mediocrizante y contrario a los objetivos del pensamiento antropológico.

8. Cuales considera sean las principales dificultades u obstáculos para un mayor énfasis en la formación y práctica profesional de la Antropología con un enfoque interdisciplinar y transdisciplinar?

La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad son elementos constitutivos del saber y teoría antropológica. La principal dificultad es la falta de formación que permitiría divisar como se articulan las humanidades dentro de la antropología. Y el principal obstáculo en la práctica es la ignorancia acerca de ella y la falta de profesionales formados desde la base en la disciplina que tengan por lo tanto los criterios necesarios para plantear los problemas debidamente y con legitimidad.

9. Finalmente, al agradecer esta oportunidad, quisiera agregar o sugerir otros aspectos no encarados en esta entrevista a los que quiera referirse.

Simplemente agradecer la oportunidad de transmitir y adelantar al público en general parte de la producción en curso. Es muy grata la colaboración con la Revista Eureka ya que el nivel que representa es raro en nuestro ámbito científico paraguayo y su desarrollo como referencia para las ciencias cognitivas no pueden sino ser un bálsamo de una soledad más equilibrada para la Antropología que mucho ha aprendido de y ha transmitido a la Psicología en la historia de las Ciencias.

Etnóloga y Antropóloga Social. Licenciada y Master en Etnología y Sociología Comparativa por la Universidad de Paris X Nanterre, Francia. Investigadora asociada del EREA/CNRS (Equipe de Recherche en Ethnologie Amérindienne, Paris X Nanterre, Francia). Miembro de la Société des Americanistas. Directora del Documental Palabras-Almas, documental etnográfico y obra de cine indígena galardonada como Mejor Filme Etnográfico en el Festival de Cine Etnográfico de Recife, Brasil, 2013. Referencia de investigación sobre tradición oral Guaraní ante el Comité por la Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial de América Latina (CRESPIAL con los auspicios de la UNESCO), por coordinar el primer Proyecto Ganador por Paraguay de los Fondos Concursables para la Investigación en Patrimonio Cultural Inmaterial, 2011. Miembro del Consejo de la Revista Acción. Autora de varias publicaciones y materiales, prensa escrita. Docente universitaria.

REVISTA EUREKA

POLÍTICA EDITORIAL

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Los siguientes lineamientos son especialmente importantes para someter artículos a publicación. El estilo de los manuscritos debe adherirse estrictamente al estilo estándar del Manual de Publicación de la Asociación Psicológica Americana, APA (6ta Edición, 2010).(http://apastyle.apa.org/)

Los investigadores deben seguir los siguientes pasos:

1. Envíe su artículo por correo electrónico a: norma@tigo.com.py y a revistacientíficaeureka@gmail.com. En el mail escriba una carta de presentación donde especifique los siguientes datos del autor: el nombre, la afiliación, la dirección electrónica, el domicilio y el número telefónico con quien se mantendrá la correspondencia. El manuscrito debe estar en formato de **WORD** y debe enviarse como un solo archivo adjunto a la carta de presentación.
2. Firme el Contrato de Originalidad y Autorización para Publicación (Anexo 3) y envíelo adjunto al articulo vía correo electrónico a: norma@tigo.com.py y a revistacientíficaeureka@gmail.com.
3. Escriba el manuscrito a espacio doble (incluyendo los resúmenes, referencias, títulos de las tablas y leyendas de las figuras), tamaño 12 times New Roman. Ponga en cursivas el texto que debe aparecer así. El manuscrito no debe exceder el número de páginas según la modalidad presentada, incluyendo tablas y figuras y referencias. Las tablas y figuras no deben exceder de 5 cada una, y su formato debe permitir modificaciones.
4. Primera página: debe incluir el título como se muestra en el ejemplo anexado, debe continuar el encabezado del titulo con el resumen, luego el abstract y las palabras claves. Páginas subsiguientes: el texto, incluyendo una Introducción (no rotulada como tal), seguida por antecedentes o estado del conocimiento, problema, hipótesis, objetivos, método, resultados, discusión y las referencias.
5. Estilos para citas en el texto y listado de referencias:

1. No usar notas o citas al pie de página. Ejemplos para citar en el texto:
   - De acuerdo a Blundell (1981), toda conducta tiene lugar en un contexto de....
   - ...la noefenfluramina ha mostrado inhibir la alimentación (Grinker, Marinescu y Leibowitz, 1982; Leibowitz y Shor-posne, 1986; Levitsly y Troyaño, 1992).
2. Las referencias deben ir en orden alfabético, verifique que todas las citadas en el texto estén nombradas, al final, en las mismas, y en el siguiente estilo:

- **Artículo de Revista:** Raymond, M.J.(2009). The treatment of addiction by aversion conditioning with apomorphine. *Behavior Research and Therapy*, 3, 287-290.

- **Libro:** Hernández, S.R., Fernández, C. y Baptista, L.P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- **Capítulo de Libro:** Garattini, S., Mennini, T., Bedetti, C., Invernizzi, R. y Samanin, R. (2000). Neureochemycal mechanism of action of drugs which modify feeding via the sertonergix system. *In S. Nicolaidis (Ed.) Serotoninergic System Feeding and Body Weight Regulation* (pp.15-38). London: Academic Press.

- **Artículo publicado en Internet:** Moreno, J. (2005). *Maltrato infantil: un estudio sobre la familia, la red de apoyo social y las relaciones de pareja*. Recuperado de http://www.psiquiatria.com/articulos/trastornos_infantiles/22714/

- **Tesis no publicada:** Carlbom, P. (2000). *Carbody and passengers in rail vehicle dynamics*. (Tesis doctoral no publicada). Instituto Tecnológico Royal. Estocolmo, Suecia.

- **Tesis publicada en la web:** Buckman, A. (1997). *MOOS Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids.* (Tesis doctoral). Massachusetts Institute of Technologic. Recuperado de http//www-static.cc.gatech.edu/asb/thesis

Los formatos adicionales de las referencias al final del texto se pueden consultar en: http://apastyle.apa.org/

Finalmente, antes de enviar su artículo a arbitraje, vuelva a asegurarse de que su manuscrito se adhiere en todas sus secciones a los criterios de la Revista y al estilo de publicación de la APA (6ta Edición, 2010).

INFORMACIÓN ADICIONAL SOBRE CADA SECCIÓN

Resúmenes (Español e Inglés): El resumen debe contener una descripción del procedimiento, los principales hallazgos y las conclusiones del estudio. El resumen en inglés debe escribirse en un perfecto inglés y no debe exceder de 150 palabras. No utilice abreviaciones y evite incluir citas, excepto para enfatizar un punto importante.
El resumen en español debe coincidir exactamente con la versión en inglés y no exceder 150 palabras. Se recomienda que los autores de habla hispana consulten con una persona bilingüe y preferiblemente con una persona cuyo idioma natal sea el inglés para redactar su resumen. Palabras Clave: Liste un máximo de cinco palabras clave, en orden descendente de importancia.

Introducción: En la introducción (que no debe rotularse como tal), se debe reseñar la literatura de investigación directamente pertinente al estudio e identificar el problema de investigación. La introducción debe conducir lógicamente al propósito del estudio.

Método: La descripción del método debe permitir que el lector repita el estudio. El método debe estar subdividido únicamente en las siguientes tres secciones:
Participantes (en el caso de humanos) o Sujetos (en el caso de animales): En esta sección se deben describir las características relevantes de los participantes o sujetos.

Instrumentos y materiales: Debe incluir información sobre las pruebas o inventarios que utilizó (número de reactivos, escala, datos sobre su validez y fiabilidad, etc.) y/o información acerca del tipo de aparatos utilizados (marca, proveedor, etcétera).
Procedimiento: Esta sección debe describir organizada y ordenadamente el diseño aplicado, el procedimiento que se siguió, paso a paso: instrucciones, procedimientos de manipulación de variables y de medición y aplicación instrumentos, etcétera.

Resultados: Esta sección debe describir coherente, organizada y objetivamente los efectos de las variables independientes sobre las dependientes, o las variables en correlación o cualitativas en descripción. Los resultados deben presentarse en el mismo orden en el que se plantearon las preguntas de investigación. Como complemento a lo descrito, se presentan las tablas y/o figuras con su respectivo título y numeración. Se aceptan como máximo no más de 5 en cada categoría, deben mantener tipo y tamaño de fuente y en formato modificable, conforme APA, 2010

Discusión: En este apartado destacar, los aspectos más novedosos e importantes, así como la interpretación y análisis de las implicancias de los resultados. Relacionar y comparar los hechos observados con la hipótesis u objetivos, marco teórico y antecedentes referidos en la introducción, aclarando excepciones, contradicciones o modificaciones (sin hacer uso de terminología estadística). Señalar las aplicaciones prácticas o teóricas de los resultados encontrados. Finalmente, se deben de presentar además los factores no controlados que pueden afectar los resultados. Este rubro finaliza con la presentación de las conclusiones.

Referencias bibliográficas: Seguir orden alfabético, mantener el tipo de fuente y aplicar Normas APA, 2010.

EJEMPLO: del Título, Titulillo y Encabezado

Creencias-Depresión-Universitarios

"Relación entre Creencias Irracionales e Indicadores Depresivos en Estudiantes Universitarios"

Relationship between Depressive Indicators and Irrational Beliefs in College Students

Investigadora Titular: Norma Coppari[1]
Investigadores Auxiliares: Benítez, S.; Benítez, S.; Calvo, S.; Concolino, C.; Galeano, S.; Gamarra, R.; Garcete, L.

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"[2]

Resumen

La presente investigación de tipo descriptivo-correlacional tiene el objetivo de describir la relación entre las creencias irracionales e indicadores depresivos en estudiantes universitarios. La muestra está compuesta por 94 estudiantes del curso de admisión, seleccionados a través de una técnica no probabilística de muestreo intencional y de participación voluntaria de una Universidad Privada de Asunción, Paraguay. Los instrumentos aplicados son el Inventario de Creencias Irracionales de Ellis (1962) y el Inventario de Depresión de Beck (1996), para luego establecer la relación existente entre ambas variables. El análisis y procesamiento de los datos aplicó técnicas de estadística descriptiva e inferencial. En el Inventario de Beck no se observan diferencias significativas en relación al sexo. En el inventario de Ellis los valores medios más altos en ambos sexos se hallaron en el patrón 6. Las correlaciones más significativas, en sentido positivo, con el Inventario de Beck se hallaron en orden descendente para el patrón de ideas 9, 2 y 7.
Palabras clave: Inventario de depresión de Beck, Creencias Irracionales de Ellis, Correlación, Estudiante.

Abstract

The following investigation descriptive-correlational type has the objective to describe the relationship between irrational beliefs and depressive indicators on university students. The sample is composed with 94 Admission Course students (n=94); selected through a non probabilistic sample of intentional sampling and voluntary participation from a Private University of Asuncion, Paraguay. The instruments that were used are the “Irrational Beliefs Inventory” from Ellis (1962) and “Depression Inventory from Beck (1996)”, to stablish the relationship between both variables obtained with those instruments. For the analysis and data processing we applied descriptive and inferential statistics techniques. On Beck’s Inventory there were not found significant differences in relation of sex. On Ellis inventory, the highest standard medias where found on pattern 6. The most significant correlations with Beck's Inventory were found, in descending order for the pattern 9, 2 and 7 in positive direction.
Key words: Irrational Beliefs, Depression, correlation, students, admission course.

Abstract o Resumen en Ingles

Debe contener lo mismo que el resumen en español, pero en traducción técnica al idioma ingles.

LISTA DE CHEQUEO

CRITERIO Los siguientes puntos debe tener el artículo:	☐
1. Formato Word - Espacio doble.	
2. Fuente: Times New Roman.	
3. Tamaño de fuente: 12.	
4. No excede de 20 páginas (incluyendo tablas y figuras).	
5. Tablas y figuras: no más de 5 en cada categoría. Mantener tipo y tamaño de fuente y en formato modificable.	
6. Sangría en cada párrafo y espacio de un renglón entre cada párrafo.	
7. Primera Página:	
-Título	
-Encabezado del Título	
-Resumen – temas en el siguiente orden, sin rotulación:	
*Descripción del Procedimiento.	
*Principales hallazgos.	
*Conclusiones	
-Abstract: máximo 150 palabras.	
-Palabras Claves: máximo 5 palabras, en orden descendente de importancia.	
8. Páginas Subsiguientes: Texto	
-Introducción (no rotulada).	
-Estado del Conocimiento (antecedentes).	
-Problema.	
-Hipótesis.	
-Objetivos.	
*Objetivo General.	
*Objetivos Específicos.	
-Método.	
• Participantes.	
• Instrumentos y materiales o Dispositivos.	
• Diseño.	
• Procedimiento.	
- Análisis y Discusión de Resultados.	
- Conclusiones, Sugerencias y Limitaciones.	
-Referencias Bibliográficas.	
9. No tiene citas y/o notas al *pie de página.*	

[1] Correspondencia puede ser remitida a norma@tigo.com.py Dra. Norma Coppari (M.S., M.E.), Editora General de la Revista EUREKA-CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", UC de Asunción-Paraguay

[2] Correspondencia puede ser remitida a: revistacientificaeureka@gmail.com Dra. Norma Coppari (M.S., M.E.), Editora General de la Revista EUREKA- CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", UC de Asunción-Paraguay.

Eureka | Asunción-Paraguay | Vol.12 | N° 2 | pp. 158-302 | 2015

EureKa

ISSN 2218-0559 (CD R),
E-ISSN 2220-9026

INDICE

Editorial
Norma B. Coppari.
Artículos Originales:

"COMPORTAMIENTOS DE RIESGO EN ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS: ESTIMACIÓN DE LA PROBABILIDAD POR GÉNERO". Blanca E. Barcelata Eguiarte y Frida C. C. Méndez Tovar. Universidad Nacional Autónoma de México. México

"DESARROLLO DE CONCEPTOS BÁSICOS ATRAVES DE UN PROGRAMA INFORMÁTICO INTERACTIVO EN NIÑOS DE LA POBLACIÓN DE ANCASH". Lidia Sotelo López, Noemí Sotelo López, Carlos Sotelo López, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tomás Caycho Rodríguez, Sergio A. Domínguez Lara, Universidad de San Martín de Porres. Miguel Barboza Palomino, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú.

"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PERSONAS CON SOBREPESO Y OBESIDAD". María Verónica Salafia; Leandro Casari y María Micaela Vera. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mendoza. Argentina. / CONICET CCT Mendoza, Argentina.

"EVALUACION DEL ESTRÉS AUTOPERCIBIDO EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE SALUD". Dahiana Ramirez, Denisse Ojeda, Aracceli Molinari, Andrea Noguera, Rossana Valdez, Lorena Florentín, Verónica Rojas, Marta Inés Ferreira Gaona, Clarisse Virginia Díaz-Reissner, Nohelia María Pérez Bejarano, Diana Sanabria Vázquez, Sady Recalde Gilardoni. Facultad de Odontologia. Universidad del Pacifico Privada. Asunción, Paraguay.

"CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE UN INSTRUMENTO QUE MIDE LA ACTITUD HACIA GRUPOS CERCANOS A PORTADORES DE VIH/SIDA" Javier Carreón Guillén, José Marcos Bustos Aguayo, Jorge Hernández Valdés, María Luisa Quintero Soto, Cruz García Lirios. Universidad Autónoma de México, México.

"LOS CONOCIMIENTOS Y LAS CREENCIAS DE CONTENIDO PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES RESPECTO DEL APRENDIZAJE SOBRE LA MATEMÁTICA ELEMENTAL" . Lourdes Beatriz González Duarte**,** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, España.

"OPTIMISMO DISPOSICIONAL, ADHERENCIA AL TRATAMIENTO Y CALIDAD DE VIDA RELACIONADA A LA SALUD EN PACIENTES VENEZOLANOS CON VIH/SIDA" Álvarez Erika & González Ronald. **Investigadores auxiliares:** Gabriel Josué Ortiz Francisco & Jesús Manuel Guerrero Alcedo. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Venezuela.

"PERCEPCIÓN DE LA GESTACIÓN DE EMBARAZADAS A PARTIR DE 35 AÑOS". Maria Aurelina Machado de Oliveira.. **Investigadores Auxiliares:** Welyton Paraíba da Silva Sousa, Diogo David Peixoto Saraiva. **Investigadora Orientadora:** Eulália Maria Chaves Maia. Universidade Federal do Piauí. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, Brasil.

"CARACTERIZACIÓN DE ESTRÉS, EMOCIONES Y AFRONTAMIENTO EN ADOLESCENTES CON DIFERENTES TIPOS DE IMC". Sandra Muñoz. **Investigadores Auxiliares:** Cynthia Vega y Enrique Berra. FES Iztacala, UNAM, México

"ACTITUDES HACIA EL AUTOEMPLEO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS". Carlos Portocarrero Ramos, Carlos De La Cruz Valdiviano y José Cerna Hoyos. Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú.

Reseña de Libro: **"ANÁLISIS Y ESTUDIOS SOBRE EL BULLYING EN EL PERÚ Y LATINOAMERICA" Reseñador:** Humberto Castilla Cabello y Tomas Caycho Rodríguez.
Entrevista: "A LA MAESTRA GLORIA SCAPPINI. UNA MIRADA A LA ANTROPOLOGÍA PARAGUAYA" Entrevistada: Gloria Scappini.
Política Editorial

CDID
Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica

EUREKA Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID