

Innovación psicológica:

Salud, educación y cultura



Editores:

Manuel Ernesto Riaño Garzón • Javier Leonardo Torrado Rodríguez
Edgar Alexis Díaz Camargo • Jhon Franklin Espinosa Castro

 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



Res. 23095. del MEN

Innovación psicológica: Salud, educación y cultura

Editores:

Manuel Ernesto Riaño Garzón · Javier Leonardo Torrado Rodríguez
Édgar Alexis Díaz Camargo · Jhon Franklin Espinosa Castro

**INNOVACIÓN PSICOLÓGICA:
SALUD, EDUCACIÓN Y CULTURA**

©Manuel Ernesto Riaño Garzón - Javier Leonardo Torrado Rodríguez - Edgar Alexis Díaz Camargo - Dolly Enith Vargas Martínez - William Alejandro Jiménez Jiménez - Juan Manuel Durán Rodríguez - Vicente Enrique Caballo Manrique - Gladys Patricia Rosero Reyes - Diego Andrés Rivera Porras - Karina Yurley Mora Wilches - Diana Milena Forero Montañez - María Judith Bautista Sandoval - Andrea Isabel Bacca Vega - Jair Eduardo Márquez González - Marlen Karina Fernández Delgado - Nidia Johanna Bonilla Cruz - Mónica Valeria Orellano Tuta - Oriana Marcela Chacón Lizarazo - Vilma Merchán Morales - María Cristina Quijano Martínez - Katherine Díaz Upegui - Natalia Cadavid Ruiz - Sebastián Jiménez Jiménez - Ana Karina Álvarez Rozo - Karla Daniela Castro Ortiz - Elisa Viviana Loaiza Díaz - Jeimy Tatiana Salas Rolón - Andrea Estefanía Carrillo Boada - Yensi Roxanna Torres Mantilla - Yeison Vaca Sánchez - Erika Marcela Correa Castellanos - Valmore Bermúdez Pirela - Yudy Karina Chaparro Suárez - Sergio Humberto Barbosa Granados - Lina María Ospina Rodríguez - Heidy Ramírez Casas - Carolina Rozo Celis - María Fernanda Alarcón Carvajal - Yessica Georney Montes Serrano - Ismael Alejandro Bejarano Caicedo - Astrid Carolina Cárdenas Uribe - Marlyn Vanessa Quintero Villamizar - Dahyanna Scarley Rosas Riveros

Editores: Manuel Ernesto Riaño Garzón - Javier Leonardo Torrado Rodríguez - Edgar Alexis Díaz Camargo - Jhon Franklin Espinosa Castro

**Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; Administración de Negocios;
Departamento de Ciencias Sociales y Humanas**

Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales

Director: Marly Johana Bahamón Muñeton

Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social

Director: Marbel Lucia Gravini Donado

Grupo de Investigación Altos Estudios de Frontera (ALEF)

Director: Rina Mazuera Arias

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Septiembre de 2017

Evaluación de propuesta de obra: Diciembre de 2017

Evaluación de contenidos: Enero de 2018

Correcciones de autor: Abril de 2018

Aprobación: Mayo de 2018

Innovación psicológica:

Salud, educación y cultura

Editores:

Manuel Ernesto Riaño Garzón - Javier Leonardo Torrado Rodríguez
Édgar Alexis Díaz Camargo - Jhon Franklin Espinosa Castro

Manuel Ernesto Riaño Garzón, Javier Leonardo Torrado Rodríguez, Édgar Alexis Díaz Camargo
Dolly Enith Vargas Martínez, William Alejandro Jiménez Jiménez, Juan Manuel Durán Rodríguez
Vicente Enrique Caballo Manrique, Gladys Patricia Rosero Reyes, Diego Andrés Rivera Porras
Karina Yurley Mora Wilches, Diana Milena Forero Montañez, María Judith Bautista Sandoval
Andrea Isabel Bacca Vega, Jair Eduardo Márquez González, Marlen Karina Fernández Delgado
Nidia Johanna Bonilla Cruz, Mónica Valeria Orellano Tuta, Oriana Marcela Chacón Lizarazo
Vilma Merchán Morales, María Cristina Quijano Martínez, Katherine Díaz Upegui
Natalia Cadavid Ruiz, Sebastián Jiménez Jiménez, Ana Karina Álvarez Rozo, Karla Daniela Castro Ortiz
Elisa Viviana Loaiza Díaz, Jeimy Tatiana Salas Rolón, Andrea Estefanía Carrillo Boda
Yensi Roxanna Torres Mantilla, Yeison Vaca Sánchez, Erika Marcela Correa Castellanos
Valmore Bermúdez Pirela, Yudy Karina Chaparro Suárez, Sergio Humberto Barbosa Granados
Lina María Ospina Rodríguez, Heidi Ramírez Casas, Carolina Rozo Celis, María Fernanda Alarcón Carvajal
Yessica Georney Montes Serrano, Ismael Alejandro Bejarano Caicedo, Astrid Carolina Cárdenas Uribe
Marlyn Vanessa Quintero Villamizar, Dahyanna Scarley Rosas Riveros

 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



Res. 23095 del MEN

Innovación psicológica: salud, educación y cultura / editores Manuel Ernesto Riaño Garzón [y otros 3]; Dolly Enith Vargas Martínez [y otros 41] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

388 p. ; 17x24 cm.

ISBN: 978-958-5430-83-9

1. Psicología del aprendizaje – Investigaciones 2. Adolescencia – Aspectos sociales 3. Neuropsicología – investigaciones 4. Trastornos del aprendizaje – Investigaciones 5. Deportistas – Síndromes de Burnout I. Riaño Garzón, Manuel Ernesto, editor II. Torrado Rodríguez, Javier Leonardo, editor III. Díaz Camargo, Édgar Alexis, editor IV. Espinosa Castro, Jhon Franklin, editor V. Vargas Martínez, Dolly Enith VI. Jiménez Jiménez, William Alejandro VII. Durán Rodríguez, Juan Manuel VIII. Caballo Manrique, Vicente Enrique IX. Rosero Reyes, Gladys Patricia X. Rivera Porras, Diego Andrés XI. Mora Wilches, Karina Yurley XII. Forero Montañez, Diana Milena XIII. Bautista Sandoval, María Judith XIV. Bacca Vega, Andrea Isabel XV. Márquez González, Jair Eduardo XVI. Fernández Delgado, Marlen Karina XVII. Bonilla Cruz, Nidia Johanna XVIII. Orellano Tuta, Mónica Valeria XIX. Chacón Lizarazo, Oriana Marcela XX. Merchán Morales, Vilma XXI. Quijano Martínez, María Cristina XXII. Díaz Upegui, Katherine XXIII. Cadavid Ruiz, Natalia XXIV. Jiménez Jiménez, Sebastián XXV. Alvarez Rozo, Ana Karina XXVI. Castro Ortiz, Karla Daniela XXVII. Loaiza Díaz, Elisa Viviana XXVIII. Salas Rolón, Jeimy Tatiana XXIX. Carrillo Boada, Andrea Estefanía XXX. Torres Mantilla, Yensi Roxanna XXXI. Vaca Sánchez, Yeison XXXII. Correa Castellanos, Erika Marcela XXXIII. Chacón Lizarazo, Oriana Marcela XXXIV. Bermúdez Pirela, Valmore XXXV. Chaparro Suárez, Yudy Karina XXXVI. Barbosa Granados, Sergio Humberto XXXVII. Ospina Rodríguez, Lina María XXXVIII. Ramírez Casas, Heidy XXXIX. Rozo Celis, Carolina XL. Alarcón Carvajal, María Fernanda XLI. Montes Serrano, Yessica Georney XLII. Bejarano Caicedo, Ismael Alejandro XLIII. Cárdenas Uribe, Astrid Carolina XLIV. Quintero Villamizar, Marlyn Vanessa XLV. Rosas Riveros, Dahyanna Scarley XLVI. Tit.

150 1584 2017 SCDD 21 ed.

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Julio de 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, É. A., Vargas Martínez, D. E., Jiménez Jiménez, W. A., Durán Rodríguez, J. M.,... Rosero Reyes, G. P. (2018). *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Innovación psicológica:

Salud, educación y cultura

Editores:

Manuel Ernesto Riaño Garzón - Javier Leonardo Torrado Rodríguez
Édgar Alexis Díaz Camargo - Jhon Franklin Espinosa Castro

Manuel Ernesto Riaño Garzón, Javier Leonardo Torrado Rodríguez, Édgar Alexis Díaz Camargo
Dolly Enith Vargas Martínez, William Alejandro Jiménez Jiménez, Juan Manuel Durán Rodríguez
Vicente Enrique Caballo Manrique, Gladys Patricia Rosero Reyes, Diego Andrés Rivera Porras
Karina Yurley Mora Wilches, Diana Milena Forero Montañez, María Judith Bautista Sandoval
Andrea Isabel Bacca Vega, Jair Eduardo Márquez González, Marlen Karina Fernández Delgado
Nidia Johanna Bonilla Cruz, Mónica Valeria Orellano Tuta, Oriana Marcela Chacón Lizarazo
Vilma Merchán Morales, María Cristina Quijano Martínez, Katherine Díaz Upegui
Natalia Cadavid Ruiz, Sebastián Jiménez Jiménez, Ana Karina Álvarez Rozo, Karla Daniela Castro Ortiz
Elisa Viviana Loaiza Díaz, Jeimy Tatiana Salas Rolón, Andrea Estefanía Carrillo Boda
Yensi Roxanna Torres Mantilla, Yeison Vaca Sánchez, Erika Marcela Correa Castellanos
Valmore Bermúdez Pirela, Yudy Karina Chaparro Suárez, Sergio Humberto Barbosa Granados
Lina María Ospina Rodríguez, Heidi Ramírez Casas, Carolina Rozo Celis, María Fernanda Alarcón Carvajal
Yessica Georney Montes Serrano, Ismael Alejandro Bejarano Caicedo, Astrid Carolina Cárdenas Uribe
Marlyn Vanessa Quintero Villamizar, Dahyanna Scarley Rosas Riveros

 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



Res. 23095 del MEN

Contenido

Presentación	11
Prólogo	13
Introducción	17
Capítulo I: Acoso escolar y habilidades sociales en niños y niñas de 11 a 15 años de la ciudad de Bogotá	19
Dolly Enith Vargas Martínez William Alejandro Jiménez Jiménez Juan Manuel Durán Rodríguez Vicente Enrique Caballo Manrique	
Capítulo II: Afectaciones en las relaciones interpersonales por el uso de las redes sociales en jóvenes universitarios	53
Gladys Patricia Rosero Reyes Diego Andrés Rivera Porras Karina Yurley Mora Wilches	
Capítulo III: Dinámica familiar en niños no empáticos de 10 a 12 años	85
Diana Milena Forero Montañez María Judith Bautista Sandoval Andrea Isabel Bacca Vega	
Capítulo IV: Calidad de vida en adultos jóvenes universitarios: un estudio comparativo entre las ciudades de Culiacán, México y Cúcuta Colombia	103
Jair Eduardo Márquez González Javier Leonardo Torrado Rodríguez Marlen Karina Fernández Delgado Nidia Johanna Bonilla Cruz	

Capítulo V:	Influencia de estilos parentales en las habilidades de socialización de adolescentes de colegio público 125
	Mónica Valeria Orellano Tuta Oriana Marcela Chacón Lizarazo
Capítulo VI:	La neurodidáctica, una revisión conceptual 153
	Vilma Merchán Morales
Capítulo VII:	Aproximación neuropsicológica a las dificultades en la lectoescritura 177
	María Cristina Quijano Martínez Katherine Díaz Upegui Natalia Cadavid Ruiz Sebastián Jiménez Jiménez
Capítulo VIII:	Eficacia de un programa de musicoterapia en la memoria de trabajo y velocidad de procesamiento en el adulto mayor 203
	Ana Karina Álvarez Rozo Karla Daniela Castro Ortiz Elisa Viviana Loaiza Díaz Édgar Alexis Díaz Camargo Javier Leonardo Torrado Rodríguez Manuel Ernesto Riaño Garzón Jeimy Tatiana Salas Rolón
Capítulo IX:	Desempeño de los procesos de atención y memoria en niños con síndrome de Down expuestos a la pintura guiada 221
	Andrea Estefanía Carrillo Boda Yensi Roxanna Torres Mantilla Yeison Vaca Sánchez Javier Leonardo Torrado Rodríguez Érika Marcela Correa Castellanos Manuel Ernesto Riaño Garzón Édgar Alexis Díaz Camargo
Capítulo X:	Innovación en la intervención sobre procesos atencionales 243
	Oriana Marcela Chacón Lizarazo Manuel Ernesto Riaño Garzón Édgar Alexis Díaz Camargo Valmore Bermúdez Pirela Yudy Karina Chaparro Suárez

Capítulo XI:	La evaluación en el campo de la psicología del deporte y la actividad física.....	269
	Sergio Humberto Barbosa Granados Lina María Ospina Rodríguez	
Capítulo XII:	Práctica de rugby e impulsividad en adolescentes de 10 a 14 años de Cúcuta.....	297
	Nidia Johanna Bonilla Cruz Heidy Ramírez Casas Carolina Rozo Celis María Fernanda Alarcón Carvajal	
Capítulo XIII:	Síndrome de Burnout en deportistas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta	319
	Yessica Georney Montes Serrano Ismael Alejandro Bejarano Caicedo Diego Andrés Rivera Porras	
Capítulo XIV:	Propiedades Psicométricas del Instrumento Motivación Intrínseca y Extrínseca en Estudiantes de un Colegio de Puerto Santander	355
	Astrid Carolina Cárdenas Uribe Marlyn Vanessa Quintero Villamizar Dahyanna Scarley Rosas Riveros Diego Andrés Rivera Porras	

Presentación

El libro *Innovación psicológica: salud, educación y cultura*, es una obra que presenta resultados de investigación en psicología de diferentes regiones de Colombia, priorizando tendencias actuales en intervención y análisis psicológico, con el objetivo de ofrecer al lector una mirada del quehacer profesional ajustada al contexto sociocultural colombiano contemporáneo. El libro se divide en catorce capítulos que en un primer momento se dedican al análisis de la psicología en los contextos educativos abordando problemáticas cotidianas como el acoso escolar, el uso de las redes sociales, la dinámica familiar, crianza y la calidad de vida. En un segundo momento, se dedican algunos capítulos a la psicología clínica con especial interés al análisis de intervenciones sobre procesos cognoscitivos y habilidades escolares desde una mirada basada en la evidencia. Desde una mirada cultural, se dedican algunos apartados a la psicología deportiva analizando métodos de evaluación, características conductuales y agotamiento en deportistas. Finalmente se dedicó un breve capítulo a la evaluación psicológica donde se analizan las propiedades psicométricas de un instrumento. Del contenido interdisciplinario ya mencionado, se espera que esta obra se consolide como libro de consulta de hallazgos empíricos que permita conocer diferentes fenómenos a los cuales han dado respuestas distintos campos de la psicología.

Manuel Ernesto Riaño Garzón¹

¹ Psicólogo, Magíster en Psicología Clínica, Investigador grupo Neurociencias del Caribe-Centro de Investigaciones Biomédicas, Universidad Simón Bolívar.
m.riano@unisimonbolivar.edu.co

Prólogo

La utilización de las nuevas tecnologías y las herramientas no tradicionales ha experimentado un incremento importante en los últimos años. Estos instrumentos se han puesto rápidamente al servicio de la Psicología, tanto mediante el uso de Internet y computadores (redes sociales, apps, blocks, robots), como mediante la adaptación de metodologías no tradicionales (musicoterapia, arteterapia, sociodrama, equinoterapia) para facilitar la evaluación y la intervención.

Uno de los retos de la psicología contemporánea es promover a las nuevas generaciones de psicólogos el desarrollo integral y las competencias, para su feliz y plena integración en el contexto sociocultural y económico que les ha tocado vivir. En la medida en que el propio sistema educativo contribuya a ello, estará dando respuesta a su misión; si por el contrario, esto no se realiza, se estará perdiendo la oportunidad de dotar a los nuevos profesionales de herramientas instrumentales para su inserción laboral y su plena integración en las sociedades complejas del siglo XXI.

Educar para la competencia en innovación supone diseñar y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje –tanto en los contextos formales, como no formales e informales–, que contribuyan a la construcción, incorporación e integración de los comportamientos propios de saber, poder y querer innovar en las nuevas generaciones del siglo XXI. Tal planteamiento debe basarse en una agenda de aprendizaje para la innovación, que puede ser considerado un aprendizaje curricular transversal o específico.

En este nuevo modelo o programa educativo emergente, los profesores no son un elemento secundario más, sino que deben configurarse como los verdaderos protagonistas y líderes del cambio, junto al alumnado. El plan deberá propiciar el posicionamiento del capital social más relevante del sistema educativo, la masa crítica del personal docente, como la palanca de cambio que permitirá que esta transformación se produzca. El profesorado, en este nuevo panorama, deberá ser el gran facilitador para que la cultura emprendedora, la innovación y la creatividad se conviertan en los pilares de la educación de los universitarios.

Igualmente crítica será la transformación, no solo de los contenidos educativos, sino de las propias metodologías de enseñanza, que deberán evolucionar para ser capaces de transmitir los nuevos valores de la iniciativa, la innovación y la creatividad. Para ello, la única vía posible es el desarrollo e implantación de metodologías de enseñanza innovadoras y creativas. No es posible transmitir nuevos conocimientos, nuevas habilidades y nuevos valores manejando unas metodologías de enseñanzas pasivas y unidireccionales.

En este contexto actual socioeducativo y socioeconómico, parece que tiene sentido –más que nunca– plantearse si deben producirse ajustes en la misión y visión de los modelos educativos tradicionales, es decir, en las finalidades educativas que se pretenden, para reajustarlas a la luz de las nuevas demandas contextuales de formación en las generaciones contemporáneas. Ante tal reto, la incipiente Psicología de la Innovación –que en este libro se postula– puede aportar elementos importantes de análisis respecto a la situación educativa actual, a la par que tiene capaci-

dad para proponer directrices e implicaciones educativas, basadas en la investigación y en el espíritu empírico que le caracteriza. También puede realizar aportaciones relevantes para integrar la innovación, el emprendimiento y en la cadena de valor, en los procesos educativos actuales, si deseamos que los futuros psicólogos comprendan su valor en la prosperidad y en la economía basada en el conocimiento.

Steve Fernando Pedraza Vargas. Ph.D.¹

¹ Neuropsicólogo, Psicoterapeuta. Doctor en Neurociencias Cognitivas Aplicadas. Docente e Investigador. Asesor en Cooperación Internacional y Desarrollo Integral. sfpedraza@gmail.com

Introducción

“La innovación es un desafío y no un drama, una oportunidad y no una amenaza”

Amparo Moraleda (IBM)

Al hablar de innovación es inevitable no imaginar un proceso en el que se hace necesario reinventarse a sí mismo, sin embargo, este constructo que se ha puesto de moda por aquellos que invitan al cambio en las formas de pensar y mirar el mundo con sus realidades, se presenta ante nuestros ojos como una oportunidad de transformación, en el campo social y humano.

En Psicología no todo está dicho, es por ello que el libro de *Innovación Psicológica* se presenta como una valiosa ocasión de abordar temas vigentes y actuales con las evidencias que solo la investigación, con una metódica rigurosa, podría otorgar.

El libro de *Innovación Psicológica: salud, educación y cultura*, en sus catorce capítulos nos invita a revisar las praxis del psicólogo en sus diferentes campos de acción, dentro de los que se destacan el educativo, el clínico, así áreas poco estudiadas como la psicología deportiva. A su vez, nos permite un acercamiento a temas que involucran el presente de las problemáticas de Colombia que no son ajenas a las de otros lugares en el mundo, es por ello que el análisis de problemáticas cotidianas escolares y sociales tendrán un lugar especial en esta edición. Por otra parte, no se puede dejar por fuera la evaluación psicológica, paradigma que se transforma y se reinventa permanentemen-

te, en un capítulo que cierra esta construcción colectiva de autores inquietos y apasionados por la innovación en su quehacer diario.

Al interior del documento el lector se encontrará con preocupaciones del campo educativo y social que serán analizadas a la luz de las posturas actuales. Los temas del acoso escolar y el uso de redes, que preocupa a los padres y a las instituciones de educación, así como la infancia serán el centro del análisis; la adolescencia y la juventud presentes en la formación universitaria tendrán un espacio para el debate, y finalizará con una revisión de las neurociencias aplicadas a los procesos educativos, tema que cada día gana más adeptos.

Siguiendo en ese orden de ideas aparece la neuropsicología y su impacto en el campo de la psicología clínica, abordando diferentes contextos que van desde la pobreza urbana hasta manifestaciones culturales, además, nos adentraremos en el riesgo suicida, la salud mental y las conductas de riesgo, consolidando diferentes análisis de utilidad para la comprensión del rol del psicólogo y sus campos de acción.

Con todo esto, en este libro nos encontraremos en una gran fiesta de la academia que entre evidencias y disertaciones nos invitará a construir el conocimiento de forma innovadora.

Javier Leonardo Torrado Rodríguez¹

¹ Psicólogo de la Universidad Antonio Nariño, Magíster en Neuropsicología de la Universidad de San Buenaventura -Sede Medellín y Doctor en Psicología con Énfasis en neurociencias cognitivas aplicadas de la Universidad Maimónides de Argentina.
j.torrado@unisimonbolivar.edu.co

Capítulo I: Acoso escolar y habilidades sociales en niños y niñas de 11 a 15 años de la ciudad de Bogotá*

Dolly Enith Vargas Martínez¹
William Alejandro Jiménez Jiménez²
Juan Manuel Durán Rodríguez³
Vicente Enrique Caballo Manrique⁴

* El presente capítulo es el resultado del grupo de investigación Psicología integral y Desarrollo humano de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria los Libertadores, Colombia, en convenio con la Universidad de Granada, España, titulado "Relación entre habilidades sociales y acoso escolar en niños y niñas de 10 a 15 años" con código PSI-002-15, inscrito a la línea de investigación Desarrollo Humano Integrador en el Contexto Social Colombiano, que comenzó en febrero de 2016 y finalizó en diciembre de 2016.

- 1 Magíster en Desarrollo educativo y social. Investigadora principal. Docente tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. devargasm@libertadores.edu.co
- 2 Magíster en Seguridad y Defensa Nacionales. Co-investigador. Docente tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria los Libertadores. wajimenezj@libertadores.edu.co
- 3 Magíster en Desarrollo educativo y social. Co-investigador. Docente tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria los Libertadores. jmduranr@libertadores.edu.co
- 4 Doctor en Psicología. Co-investigador. Profesor e Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada. vcaballo@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación pretende identificar los niveles de acoso escolar y de habilidades sociales de niños y niñas de 11 a 15 años de octavo grado de un colegio de la ciudad de Bogotá. El estudio ha sido desarrollado bajo la metodología cuantitativa, descriptiva, a través de la aplicación de los instrumentos Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar CMIE-IV y Cuestionario de Habilidades Sociales CHASO-III. Se encontró que todos los niños y las niñas han sufrido alguna vez de acoso escolar, bien sea participando como agresores, como víctimas o como observadores y que son muy pocos los que tienen un nivel alto de habilidades sociales que quizás les permitieran emplear herramientas para hacer frente a esta problemática.

Palabras clave: acoso escolar, habilidades sociales, víctimas, agresores, observadores, competencia social.

Bullying and social skills in boys and girls from 11 to 15 years of age in the city of Bogotá

ABSTRACT

This research aims to identify levels of bullying and social skills of boys and girls from 11 to 15 years of eighth grade of a school in the city of Bogota. The study has been developed under the quantitative, descriptive methodology, through the application of the instruments Multimodal Questionnaire of School Interaction CMIE-IV and Questionnaire of Social Skills CHASO-III. It was found that all children have suffered from bullying at school, whether participating as aggressors, as victims or as observers and that very few have a high level of social skills that might allow them to use tools to do against this problem.

Keywords: bullying, social skills, victims, aggressors, observers, social competence.

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un problema que está presente posiblemente en todas las instituciones educativas y que requiere una atención especializada urgente dadas las consecuencias tan devastadoras que tiene tanto para los sujetos acosados como para los acosadores y los observadores. Su abordaje como objeto de estudio en el campo de la psicología y la educación es relativamente novedoso, aunque su origen es antiguo en tanto parte de las distintas formas de comprensión e intervención que realiza la pedagogía y otras disciplinas frente a las dinámicas escolares. Las primeras investigaciones sobre este fenómeno vienen propuestas por los estudios realizados por el Dr. Dan Olweus (1978), en la década de los 70 en instituciones escolares de Noruega, encontrando la posibilidad de describir el fenómeno desde el reconocimiento de la incidencia que tiene en las relaciones entre estudiantes y sus consecuencias negativas para aquellos sobre quienes se ejerce agresión y maltrato.

En esta investigación se considera que en la base del fenómeno del acoso escolar hay una relación con las habilidades sociales, tanto en los niños y niñas acosados como en los agresores y en los observadores. De acuerdo con Dueñas y Senra (2009), la agresividad no se puede asumir solamente como una conducta, por cuanto es una disposición, propensión, motivación en el que el acoso escolar se constituye en una herramienta o recurso eficaz para el control del entorno y consecución de los objetivos. En este sentido, llega a integrarse en el repertorio conductual del individuo como una forma de interacción personal. Estudios en ciencias sociales sostienen que el problema del acoso escolar se presenta por las dificultades y problemas en las relaciones interpersonales y en las habilidades sociales, por ende, se identi-

fica como un fracaso en el aprendizaje de la competencia social (Ferreira y Muñoz, 2011; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Sutton y Smith, 1999), que tiene según Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) gran incidencia tanto en el funcionamiento presente como en el futuro desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes, permitiendo que vayan asimilando los roles, las reglas y las normas sociales.

DESARROLLO DE CONTENIDOS

Acoso escolar

El acoso escolar es el resultado de un fenómeno sistemático e intencionado de acciones físicas, verbales o simbólicas por parte de uno o varios estudiantes hacia uno o varios compañeros(as) que promueve y resulta en afectaciones físicas, psicológicas y emocionales para un integrante o grupo de estudiantes al interior de una institución escolar (Lowenstein, 1977; Besag, 1989; Olweus, 1978; Ortega, 1992). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 15 % de los niños y niñas de 11 años y el 9 % de los niños y niñas que tienen 15 años en el mundo sufren de alguno de los tipos de intimidación en el ambiente educativo (Craig y Harel, 2004). América Latina se muestra como un continente donde se reportan cifras significativas de alrededor del 70 %. Las situaciones de acoso escolar se presentan tipificadas en diferentes modalidades, tales como robo, insultos, violencia física y la exclusión del grupo. En Colombia, según la encuesta hecha en 2005 con las pruebas Saber del ICFES, a aproximadamente un millón de estudiantes de colegios públicos y privados, el 28 % de los estudiantes de 5° grado dijo haber sido víctima de acoso escolar en los meses anteriores, el 21 % confesó haberlo ejercido y el 51 % haber sido testigo del mismo. En el grado 9°, las víctimas fueron casi el 14 %, los victimarios el 19 % y los testigos el 56 % (Profamilia, 2015).

Entre las posibles causas que se relacionan con este fenómeno se destacan homofobia (30 %), racismo (25 %), ser hincha de un equipo (20 %), discapacidad (10 %) o por algún aspecto relacionado con el físico (10 %) de acuerdo con la Friends United Foundation (*Diario el Espectador*, 2013). Otros estudios, muestran también cifras altas, por ejemplo, en la ciudad de Cali en Colombia, de acuerdo con Paredes, Álvarez, Lega, y Vernon (2008), el 24 % de los niños y las niñas que cursaban de 6° a 8° grado ha sido víctima de acoso escolar varias veces en un mes. Chaux, Molano y Podlesky (2009) analizaron el fenómeno con más de 50 mil estudiantes ubicados en todos los departamentos de Colombia, encontrando que el 29 % de los estudiantes de 5° grado y el 15 % de los de 9° grado han sido acosados en los últimos dos meses por compañeros de su mismo curso. El acoso escolar, entonces, puede ocurrir por características de personalidad o físicas, por situaciones sociales, por identidad sexual, aunque no siempre corresponde a factores “reales” (Toledo y Magendzo, 2011).

De acuerdo con Toledo y Magendzo (2011), los tipos de acoso escolar son:

1. Físico: que se refiere a golpes, empujones, puños, patadas, halar el pelo, vandalismo, esconder o hacer daño a los objetos personales.
2. Verbal: caracterizada por el empleo de palabras con contenido humillante, grosero, descalificador, burlesco, amenazante, irónico, burlón, etc.
3. Relacional o psicológico: corresponde a la exclusión social, aislamiento, indiferencia, rechazo a otro u otros por parte de un individuo o de un grupo.
4. Virtual o cyberacoso: cuando se agrede permanentemente a alguien a través de los medios electrónicos y de las redes sociales.

En esta interacción, se pueden identificar diversos roles, por ejemplo, el de las víctimas, quienes de acuerdo con Olweus (1998 citado por Castro, 2007): “en general son alumnos rechazados que tienen dificultades para hacer amigos. Poseen al igual que su victimario, deficiencias en sus habilidades sociales. Son los menos populares y desarrollan una mayor actitud positiva hacia sus docentes que los agresores” (p.79). Es por esta razón que pueden estresarse por ser objeto de abuso, no solo por el daño físico y psicológico sino también por el moral, disminuyendo así su autoestima. Se aíslan de sus compañeros, presentan rendimiento escolar bajo, se muestran débiles, inseguros, ansiosos, pueden manifestar depresión y están propensos a cometer suicidio u homicidio, y en ocasiones se vuelven violentos y maltratadores como única salida (Castro, 2011). Hay varios factores que influyen en que un estudiante se pueda convertir en víctima como lo es la baja popularidad, no tener buenas relaciones interpersonales con sus compañeros, bajo manejo de sus sentimientos, timidez e inseguridad, poca asertividad, poco manejo de habilidades sociales (Garaigordobil y Oñederra, 2008). Y, cuando la victimización se prolonga, suelen empezar a manifestar síntomas clínicos que se pueden enmarcar en trastornos adaptativos, cuadros de ansiedad y depresión (Olweus, 1993). Así mismo, estas consecuencias pueden llegar a influenciar negativamente el desarrollo de su personalidad social y muchos resuelven jugar en solitario en el recreo, quedando socialmente cada vez más aislados (Slee, 1995).

Por otra parte, al acosador en general se le atribuye un temperamento agresivo e impulsivo y deficiencias en sus habilidades sociales para comunicarse y resolver conflictos, así como falta de empatía hacia el sufrimiento de su compañero victimizado, ausencia de sentimiento de culpa y necesidad imperiosa de dominar a los demás (Castro, 2011). Como ocurre generalmente, los aco-

sadores no reciben consecuencias negativas por su conducta agresiva y por el contrario, alcanzan sus propósitos (por ejemplo intimidar al otro, mostrar poder), están más cerca de aprender conductas delictivas mediante el refuerzo. Así, aprenden que esa manera de establecer vínculos sociales los lleva a obtener prestigio social, un estilo de dominio-sumisión que puede generalizar a otras esferas en las relaciones interpersonales (familia, pareja, trabajo, ocio) (Musri, 2012). Algunos estudios longitudinales muestran que el 60 % de los agresores identificados en los grados 6° y 9° terminan con problemas de tipo delictivo a los 24 años (Olweus, 1993). Además, Hoover, Oliver y Hazler (1992) apuntan que los agresores crónicos mantienen su comportamiento en la edad adulta y ven muy condicionada su capacidad para desarrollar y mantener relaciones positivas.

Por último, Musri (2012) afirma que los observadores no permanecen libres de consecuencias, ya que tienen miedo de ser victimizados y adquieren también modos inadecuados de abordar las relaciones con los demás. Por un lado, aprenden que mediante conductas agresivas se consigue poder en las relaciones con los demás y acaban considerando la violencia interpersonal como algo inevitable, acostumbrándose a vivir en un clima de tensión en el que las personas fuertes tienen poder sobre las débiles. Además, aprenden a no ayudar al débil, a no implicarse y a pasar por alto casos de injusticia y abuso. Cowie (1998) señala especialmente como consecuencia la desensibilización que se produce en los observadores ante el sufrimiento de otros a medida que van contemplando acciones repetidas de agresión en la que no son capaces de intervenir para evitarlas. Resalta también que los observadores, en algunos casos, pueden experimentar una sensación de indefensión semejante a la experimentada por la víctima.

Habilidades sociales

Las habilidades sociales son la capacidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción dirigido hacia metas interpersonales o sociales que sean culturalmente aceptadas (Clemence, 2001) y se constituyen en un aspecto que puede contribuir en la comprensión del acoso escolar (Blaya, 2001). Son un conjunto de comportamientos específicos que le permiten a las personas ser percibidas por los demás como socialmente competentes en la ejecución de una tarea social (McFall, 1982; citado por Fox y Boulton, 2005). Aprender y desarrollar estas habilidades es fundamental para conseguir relaciones satisfactorias en el entorno social, ayudando a solucionar y prevenir problemas interpersonales. Merrell y Gimpel (1998, citados por Fox y Boulton, 2005) consideran que una persona socialmente hábil, puede iniciar y mantener relaciones de amistad fácilmente, resolver problemas sociales de manera funcional e integrarse de manera adecuada en cualquier contexto social, a diferencia de las personas que tienen deficiencias en las habilidades sociales porque tienden a experimentar problemas emocionales y comportamentales a lo largo de sus vidas. Aunque se haya considerado por mucho tiempo la relevancia exclusiva de las habilidades académicas, en la actualidad se reconoce la importancia de las habilidades sociales en el mejoramiento del rendimiento académico y de las relaciones interpersonales. Para Schlundt y McFall (1985), existe una correlación entre las habilidades sociales requeridas para actuar de forma competente tanto en el campo académico como en las relaciones sociales, relación que no excluye las diferencias entre ellas, ya que estas dependen de las características, de las tareas, los contextos y situaciones sociales particulares, de tal forma que una actuación competente en relación con el profesor no tiene por qué serlo en relación con los compañeros.

Es por esto que se ha estimado analizar la problemática del acoso escolar en relación con las habilidades sociales porque autores como Elliot en 1991 citado por Fox y Boulton, (2005) sugirió que los acosados –o víctimas de acoso escolar– carecen de las cualidades que les faciliten interactuar con los demás, carecen de sentido del humor, su actitud es pasiva, son poco agradables, no son asertivos. Según estudios hechos por Patterson, Littman y Bricker (1967); Perry, Willard y Perry (1990); Schwartz, Dodge y Coie, (1993) citados por Fox y Boulton, (2005), lloran con facilidad (Patterson et al, 1967; Perry et al., (1990); Pierce (1990), en Fox y Boulton (2005), tienden a aislarse del grupo (Pierce, 1990 en Fox y Boulton 2005) y a presentar ansiedad social (Caballo, 2014).

De Rosier (2004) puso a prueba un programa de intervención grupal en habilidades sociales con niños y niñas que son acosados y acosadores y cursaban 3° grado, asignando de manera aleatoria a 187 al grupo que recibiría el tratamiento y 194 que no lo recibirían, encontrando que para los niños acosados que participaron del tratamiento mejoró la autoestima, la autoeficacia y disminuyó la ansiedad social, en comparación con los niños y niñas que hicieron parte del grupo control. Sin embargo, no se encontraron cambios significativos que beneficiaran a los niños y las niñas acosadores; por lo que se propone para futuros estudios analizar el impacto que variables como el género tienen en los efectos del entrenamiento, así como utilizar varias fuentes de información y llevar a cabo estudios longitudinales.

En un estudio realizado por Fox y Boulton (2005) con 330 estudiantes de 6 escuelas primarias en el Reino Unido, con edades entre los 9 y los 11 años, se encontró que los acosados tienden a exhibir mayores problemas en las habilidades sociales en comparación con los niños y las niñas que no son acosados, hallazgos afirmados en la investigación desarrollada por Toblin,

Schwartz, Hopmeyer y Abou-Ezzedine (2005), en la que se demostró que frente a los atributos socio-cognitivos, los acosadores exhibieron conductas agresivas y buen ajuste social, mientras que los acosados se caracterizan por comportamientos no asertivos y bajos niveles de habilidades sociales. Las víctimas de acoso escolar suelen mostrar déficits en habilidades sociales, en autocontrol y en estrategias interpersonales que favorezcan la solución pacífica de los conflictos (Cerezo, 2006). Por todo ello, su comprensión debe ser abordada en el ámbito escolar, que es el contexto social donde se genera y mantiene el acoso escolar, debiendo considerarse como un problema grupal, emergente de las relaciones que se generan entre los alumnos. En la escuela, se desarrollan las primeras interacciones sociales fuera del contexto familiar, por lo que se le atribuye cada vez con más ahínco responsabilidad en el fomento de la competencia social de los estudiantes para enfrentar situaciones y problemas personales y sociales, y se adaptan de manera adecuada y satisfactoria a los diversos contextos en los que deseen incorporarse (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989). Algunos estudios como los de Guralnick (1986), Parker y Asher (1987) sugieren que también en el contexto escolar es necesario desarrollar habilidades sociales fundamentales y relacionadas con el rendimiento académico y el desarrollo social.

METODOLOGÍA

Diseño

La metodología empleada en esta investigación fue la cuantitativa, no experimental, con un diseño descriptivo transaccional que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) permiten identificar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población, en este caso, el acoso escolar

y las habilidades sociales, a través de la aplicación de dos instrumentos psicométricos tipo autoinforme que fueron diligenciados por los estudiantes. Teniendo en cuenta que esta investigación pretende identificar los niveles de acoso escolar percibido y el nivel de las habilidades sociales y comparar estas variables de acuerdo con características demográficas como el género y la edad, se considera pertinente este diseño.

Muestra

Los participantes fueron 100 estudiantes (59 niñas y 41 niños) de un colegio público de la ciudad de Bogotá de 8° grado, con una edad media 12,55 años y una desviación estándar de 0,7833 años. La edad mínima fue 11 años y la máxima, 15 años, distribuyéndose así: 2 niños y niñas de 11 años, 55 de 12 años, 31 de 13 años, 10 de 14 años y 2 de 15 años. La mayor representación se encuentra en los niños y las niñas de 12 a 13 años que corresponden a un 86 %, seguido de los niños y las niñas de 14 años con un 10 %, y por último, los niños y las niñas de 11 y 15 años, con un 2 % de participación cada una. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico garantizando que cumplieran algunos criterios de inclusión como el género y la edad.

Instrumentos

Los instrumentos empleados fueron el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV), elaborado por Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruetia en 2012 compuesto por 36 ítems escala Likert de 4 opciones de respuesta dependiendo de cuántas veces el evaluado ha vivido las situaciones propuestas en los dos últimos meses y el Cuestionario de Habilidades Sociales-III, elaborado por Caballo, Salazar e Iruetia (2017), compuesto por 40 ítems escala Likert de 5 opciones de respuesta, dependiendo del grado en que cada comportamiento social es característico del

evaluado. Ambos instrumentos presentan una baremación adecuada a la edad cronológica de los sujetos de la muestra objeto de estudio.

Procedimiento y técnicas de análisis de datos

La recolección de datos se realizó en el aula dentro del horario escolar, con la participación voluntaria de los alumnos y la supervisión y colaboración de los profesores en el momento de la aplicación, dejando a los alumnos el tiempo necesario para diligenciar el consentimiento informado y los cuestionarios, de acuerdo con las necesidades individuales.

En cuanto a los datos, se realizó un análisis descriptivo de las características demográficas y de los puntajes de los Cuestionarios CMIE-IV y CHASO-III; luego se hizo una comparación de medias de los puntajes de estos para identificar si existen diferencias individuales entre niños y niñas, para comprobar posibles diferencias en el grado de acoso escolar entre ambos sexos y también se hizo comparación de acuerdo con las edades. Posteriormente, se hizo el análisis del nivel global de las habilidades sociales de los niños y las niñas y se buscaron diferencias por sexo y por edad. El análisis estadístico se hizo con el software SPSS Versión 16.0

RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos en el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar CMIE-IV, compuesto por los factores 1. Comportamientos intimidatorios (acosador), 2. Victimización recibida (acosado), 3. Acoso extremo/Ciberacoso, 4. Observador activo en defensa del acosado, y 5. Observador pasivo, en cuanto al puntaje mínimo y máximo obtenido en cada uno, con la respectiva media y desviación estándar. Se puede observar, que de acuerdo con la perspectiva de víctima, agresor

y observador todos los tipos de acoso escolar se presentan en alguna medida en estas instituciones educativas.

Tabla 1. Distribución por puntajes de la muestra en general en la prueba CMIE-IV

Factor	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1	100	13	27	17,79	3,47
2	100	9	21	12,11	2,78
3	100	8	16	9,52	1,82
4	100	7	18	11,66	3,16
5	100	6	11	8,45	1,09
Total CMIEIV	100	49	75	59,53	6,07

Fuente: Elaboración propia

La totalidad de los niños y las niñas dice haber sido acosador al menos una vez. Como se observa en la Tabla 2, el 100 % de los participantes obtuvo puntuación en el factor 1, que indaga por si se ha sido acosador, ningún nivel de acoso escolar lo presenta el 0 %, seguido de un bajo nivel de acoso con el 7 %, de los cuales 4 % son niños y 3 % niñas; alto nivel el 31 %, de los cuales el 16 % son niños y el 15 % niñas, y un nivel medio el 62 %, representado por el 41 % de niñas y el 21 % de niños. Se puede observar igualmente, que el 100 % de los participantes reporta haber sido acosado al menos una vez, medido en el factor 2 en que el 0 % nunca ha sido acosado, seguido de un 19 %, siendo el 12 % niñas y el restante niños, que ha sido acosado en un nivel bajo; el 25 % en un nivel alto, representado por el 14 % de niños y el 11 % de niñas y el 56 % en un nivel medio, del que el 35 % son niñas y el 21 % niños.

Se pudo evidenciar también el ciberacoso en el factor 3. Si bien en este tipo de acoso el 38 % de los participantes compuesto por el 23 % de niñas y el 15 % de niños reporta nunca haberlo sufrido, el restante 62 % afirma ser víctima en un nivel bajo el 51 %, 32 % niñas y 19 % niños, y en un nivel medio el 11 %, 7 % niños y 4 % niñas. En cuanto a los roles de observador se encontró que el 0 % afirma nunca haber sido ni observador activo

en defensa del acosado (factor 4) ni observador pasivo (factor 5). De este 17 %, el 11 % son niñas y el restante niños, puntuó alto cuando se indagó si ha sido observador activo, seguido del 40 %, representado por el 22 % de las niñas y el 18 % de los niños con un puntaje bajo, y el 43 %, de los cuales el 26 % son niñas y el 17 % niños con un puntaje medio. Por último, en cuanto a haber sido observador pasivo, el 23 % (17 % niñas y 6 % niños) obtuvo un puntaje medio y el 77 % compuesto por el 42 % de niñas y el 35 % de niños, un puntaje alto. El porcentaje más alto (77 %) de estudiantes se encontró en el puntaje alto del Factor 5, lo que sugiere que la mayoría ha presenciado actos de acoso escolar (ver Tabla 2).

Tabla 2. Porcentajes totales y por género en cada escala de calificación de acuerdo con los factores de la prueba CMIE-IV

Factor	Nunca			Bajo			Medio			Alto		
	Niñas	Niños	Total									
1	0	0	0	3	4	7	41	21	62	15	16	31
2	0	0	0	12	7	19	35	21	56	11	14	25
3	23	15	38	32	19	51	4	7	11	0	0	0
4	0	0	0	22	18	40	26	17	43	11	6	17
5	0	0	0	0	0	0	17	6	23	42	35	77
Total CMIE-IV	0	0	0	1	2	3	58	36	94	0	3	3

Fuente: Elaboración propia

En la comparación entre edades de acuerdo con los niveles de acoso escolar en cada factor se puede observar en la Tabla 3 que es en el factor 5 “Observador pasivo” en el puntaje alto a la edad de 12 años en el que se encuentra el mayor porcentaje de niños (44 %), seguido del factor 1 “Acosador” en el puntaje medio a la edad de 12 años (35 %). Se puede evidenciar que en todas las edades analizadas se presentan los fenómenos de acoso, asumiendo los distintos roles. Y como se mencionó anteriormente,

el ciberacoso, factor 3 es el único en el que hay estudiantes que nunca lo han sufrido.

Tabla 3. Porcentajes de estudiantes por edades en cada escala según el nivel de acoso en los factores de la prueba CMIE-IV

Factor	Nunca					Bajo					Medio					Alto				
Edades	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15
1	0	0	0	0	0	0	3	4	0	0	1	35	18	6	2	1	17	9	4	0
2	0	0	0	0	0	1	11	4	3	0	0	30	19	5	2	1	14	8	2	0
3	1	23	10	4	0	1	28	16	4	2	0	4	5	2	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	19	16	4	1	2	26	9	6	0	0	10	6	0	1
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	8	3	1	2	44	23	7	1
Total CMIE-IV	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	2	52	29	9	2	0	1	1	1	0

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las diferencias entre los niños y las niñas, los primeros tienen una puntuación mayor significativamente diferente en el total de acoso ($p=0,036$), en el grado de victimización recibida ($p=0,042$) y en el puntaje obtenido como observador pasivo ($p=0,006$) (Ver Tabla 4). Se puede afirmar que hay más niños acosados que niñas. Otra de las diferencias de sexo está en los roles como observadores pasivos, siendo las niñas las que obtienen una media menor que los niños.

Tabla 4. Media, desviación típica y diferencias entre niños y niñas en los factores del CMIE-IV

Factor	Niños, Md y dt	Niñas, Md y dt	t	P
1	18,44 (4,06)	17,34 (2,95)	-1,486	0,142
2	12,83 (3,24)	11,61 (2,30)	-2,073	0,042*
3	9,9 (2,2)	9,25 (1,47)	-1,648	0,104
4	11,17 (3,23)	12 (3,09)	1,285	0,202
5	8,80 (1,03)	8,20 (1,08)	-2,816	0,006*
Total CMIE-IV	61,14 (7,03)	58,41 (5,08)	-2,139	0,036*

*Diferencias significativas ($p<0,05$)

Fuente: Elaboración propia

Otra de las variables que se quiso analizar fue la edad; si bien no en todas se logró tener un número representativo de estudiantes, se consideró pertinente revisar los datos. En las Tablas 5 a 7 se observa la media y la desviación estándar de cada factor de acuerdo con las edades evaluadas, primero en la muestra general y luego en los niños y en las niñas. En la muestra general, (ver Tabla 5), en el factor 1 la media oscila entre 16,5 y 18,50; en el factor 2 la media se encuentra entre 11,4 y 12,67; en el factor 3 la media oscila entre 9 y 9,96, lo que indica que la mayoría de los estudiantes ha sufrido en un nivel bajo de ciberacoso, en todas las edades; en el factor 4 la media oscila entre 11 y 13,5, que de acuerdo con los baremos de la prueba significa que la mayoría de los estudiantes muestran comportamientos en un nivel medio; por otra parte y por último en el factor 5 la media se encuentra entre 7,5 y 9 lo que indica que la mayoría de los estudiantes obtuvo un puntaje alto en las edades de 11 a 14 años y medio a los 15 años como observadores pasivos.

Tabla 5. Distribución de las medias y desviaciones típicas de los factores del CMIE-IV según la edad en la muestra general

Factor	Edad (años)				
	11 M y dt	12 M y dt	13 M y dt	14 M y dt	15 M y dt
1	18 (5,66)	17,81 (3,42)	17,58 (3,5)	18,5 (4,06)	16,5 (0,71)
2	12 (4,24)	11,9 (2,50)	12,67 (3,36)	11,4 (2,37)	12,5 (0,71)
3	9 (1,41)	9,27 (1,48)	9,97 (2,37)	9,6 (1,78)	9,5 (0,71)
4	11,5 (0,71)	11,89 (3,25)	11,35 (3,17)	11 (2,87)	13,5 (4,95)
5	9 (0,00)	8,58 (1,12)	8,23 (0,96)	8,5 (1,43)	7,5 (0,71)
Total CMIE-IV	59,5 (12,02)	59,47 (6,05)	59,81 (6,11)	59 (6,48)	59,5 (4,95)

Fuente: Elaboración propia

En el análisis hecho por edades en los niños (ver Tabla 6), en el factor 1 la media oscila entre 17 y 22; en el factor 2 la media se encuentra entre 11,75 y 15, que de acuerdo con los baremos de la prueba significa que los niños de 12 a 15 años muestran comportamientos de acosador y de acosado en un nivel medio y alto a los 11 años. En el factor 3 la media oscila entre 9 y 10,25, lo que indica que la mayoría de los niños ha sufrido en un nivel bajo de ciberacoso, en todas las edades. En el factor 4 la media oscila entre 8,75 y 17 lo que significa que los niños de 12 a 14 años exhiben bajos puntajes como observadores activos, los de 11 años muestran puntajes medios, y quienes han sido en mayor medida observadores activos son los niños de 15 años. Por último, en el factor 5 la media se encuentra entre 7 y 9,75, lo que indica que los niños de 13 y 15 años obtuvieron un puntaje medio y en las edades de 11, 12 y 14 años el puntaje es alto como observadores pasivos.

Tabla 6. Distribución de las medias y desviaciones típicas de los factores del CMIE-IV según la edad en los niños

Factor	Edad (años)				
	11 M y dt	12 M y dt	13 M y dt	14 M y dt	15 M y dt
1	22 (...)	18,36 (3,84)	17,61 (4,21)	21 (5,35)	17 (...)
2	15 (...)	12,45 (3,1)	13,61 (3,78)	11,75 (2,99)	13 (...)
3	10 (...)	9,81 (1,82)	10 (3,03)	10,25 (2,06)	9 (...)
4	12 (...)	11,27 (3,07)	11,23 (3,56)	8,75 (1,71)	17 (...)
5	9 (...)	9 (0,93)	8,31 (1,03)	9,75 (0,5)	7 (...)
Total	68 (...)	60,91 (6,8)	60,77 (7,38)	61,50 (9,95)	63 (...)

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el análisis hecho por edades en las niñas (ver Tabla 7), muestra que en el factor 1 la media oscila entre 14 y 17,56; en el factor 2 la media se encuentra entre 9 y 12, que de acuerdo con los baremos de la prueba significa que la mayoría de las niñas de todas las edades muestra comportamientos de acosador y de acosado en un nivel medio. En el factor 3 la media oscila entre 8 y 10, lo que indica que la mayoría de las niñas ha sufrido en un nivel bajo de ciberacoso, en todas las edades. En el factor 4 la media oscila entre 10 y 12,5 lo que significa que las niñas de 15 años exhiben bajos puntajes como observadores activos y los de 11 a 14 años muestran puntajes medios. Por último, en el factor 5 la media se encuentra entre 7,66 y 9 lo que indica que las niñas de 14 años obtuvieron un puntaje medio y en las edades de 11, 12, 13 y 15 años el puntaje es alto como observadores pasivos.

Tabla 7. Distribución de las medias y desviaciones típicas de los factores del CMIE-IV según la edad en las niñas

Factor	Edad (años)				
	11 M y dt	12 M y dt	13 M y dt	14 M y dt	15 M y dt
1	14 (...)	17,45 (3,12)	17,56 (3,01)	16,83 (2,04)	16 (...)
2	9 (...)	11,55 (1,99)	12 (2,95)	11,17 (2,14)	12 (...)
3	8 (...)	8,90 (1,1)	9,94 (1,86)	9,17 (1,6)	10 (...)
4	11 (...)	12,3 (3,35)	11,44 (2,95)	12,5 (2,51)	10 (...)
5	9 (...)	8,30 (1,16)	8,17 (0,92)	7,67 (1,21)	8 (...)
Total CMIE-IV	51,00 (...)	58,51 (5,4)	59,11 (5,11)	57,33 (2,8)	56 (...)

Fuente: Elaboración propia

Al querer identificar si existen diferencias significativas de acuerdo con la edad independientemente del género (ver Tabla 8), se encontró que únicamente en el factor 5 “Observador pasivo” entre las edades de 11 y 12 años se presenta esta diferencia (p=0,008) y entre los 11 y 13 años (p=0,000), siendo más alta la media de los niños y las niñas de 11 años igual a 9, seguida por la media de 8,5818 a la edad de 12 años, y por último la media de los 13 años que fue 8,2258. (Ver Tabla 5).

Tabla 8. Diferencias entre edades en los factores del CMIE-IV

Edad (años)	T y p					Total CMIE-IV
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	
11 vs 12	0,04 (0,97)	0,03 (0,98)	-0,27 (0,83)	-0,59 (0,6)	2,78 (0,09)*	0,003 (0,99)
11 vs 13	0,1 (0,93)	-0,22 (0,86)	-0,89 (0,5)	0,19 (0,86)	4,51 (0,00)*	-0,04 (0,98)
11 vs 14	-0,12 (0,92)	0,19 (0,87)	-0,52 (0,66)	0,48 (0,64)	1,1 (0,3)	0,06 (0,96)
11 vs 15	0,37 (0,77)	-0,16 (0,89)	-0,45 (0,71)	-0,57 (0,67)	3 (0,20)	0 (1)
12 vs 13	0,3 (0,76)	-1,11 (0,27)	-1,48 (0,15)	0,75 (0,456)	1,56 (0,12)	-0,24 (0,81)
12 vs 14	-0,5 (0,63)	0,62 (0,55)	-0,55 (0,59)	0,88 (0,39)	0,17 (0,87)	0,21 (0,83)
12 vs 15	1,94 (0,14)	-0,98 (0,43)	-0,42 (0,73)	-0,46 (0,73)	2,07 (0,25)	-0,01 (0,99)
13 vs 14	-0,64 (0,53)	1,33 (0,2)	0,52 (0,61)	0,33 (0,74)	-0,57 (0,58)	0,35 (0,73)
13 vs 15	1,34 (0,23)	0,23 (0,83)	0,71 (0,53)	-0,6 (0,65)	1,37 (0,37)	0,08 (0,94)
14 vs 15	1,45 (0,18)	-1,22 (0,26)	0,13 (0,9)	-0,69 (0,6)	1,48 (0,23)	-0,12 (0,91)

*Diferencias significativas (p<0.05)

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 9 se muestran los resultados obtenidos en el Cuestionario de Habilidades Sociales adaptado para niños y adolescentes CHASO-III, compuesto por 40 ítems, que mide diferentes dimensiones de las habilidades sociales; el puntaje mínimo fue de 111, obtenido por un niño de 13 años y el puntaje más alto fue 157 que corresponde a una niña de 12 años; la media fue de 132,04 y la desviación estándar de 11,75673, lo que indica que la mayoría de los niños y las niñas tienen puntajes en habilidades sociales que oscilan entre 120 y 143.

Tabla 9. Distribución por puntajes de la muestra en general en la prueba CHASO-III

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Total CHASO-III	100	111,00	157,00	132,04	11,75673

Fuente: Elaboración propia

En el rango de puntajes medios se encuentra el 62 % de los estudiantes, de los cuales 41 % son niñas y 21 % son niños; los puntajes bajos en habilidades son los inferiores a 120, obtenidos por el 20 % de estudiantes, de los cuales 9 % son niñas y 11 % niños, y los más altos son los superiores a 143, en los que se encuentra el 18 % de los estudiantes, 9 % niños y 9 % niñas (ver Tabla 10).

Tabla 10. Porcentajes de niños y niñas según el nivel de habilidades sociales en la prueba CHASO-III

Total CHASO-III	Bajo		Medio		Alto	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
100	9	11	41	21	9	9
100		20		62		18

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que otra de las variables de interés es la edad, se identificó la distribución de los estudiantes en los diferentes niveles de las habilidades sociales, encontrando que en el

nivel bajo de las habilidades como se observa en la Tabla 11, un 12 % corresponde a los estudiantes de 12 años, seguido de 5 % de 13 años, el 2 % de 14 años, el 1 % de 15 años y 0 % de 11 años. En los puntajes medios en habilidades sociales se encuentra el 33 % de los estudiantes con 12 años, seguido del 20 % con 13 años, el 6 % con 14 años, el 2 % con 11 años y el 1 % con 15 años. Por último, en los puntajes altos se encuentra un 10 % de estudiantes con 12 años, seguido del 6 % de 13 años, el 2 % de 14 años y el 0 % de 11 y 15 años. Estos resultados solo permiten inferir que un alto porcentaje de niños y niñas tiene un nivel medio de habilidades sociales. Con respecto a la edad, los análisis no pueden ser concluyentes ya que las muestras para algunas edades, como se ha mencionado anteriormente, no son representativas.

Tabla 11. Porcentajes de estudiantes por edades en la prueba CHASO-III

Total CHASO-III	Bajo					Medio					Alto				
	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15
100	0	12	5	2	1	2	33	20	6	1	0	10	6	2	0

Fuente: Elaboración propia

Al comparar las medias de los niños y las niñas por edades, como se muestra en la Tabla 12, se encuentra que los niños de 11 a 14 años tienen menores niveles de habilidades sociales que las niñas. Y solamente son los niños de 15 años los que muestran mayores habilidades sociales que las niñas de esta misma edad.

Tabla 12. Distribución de las medias y desviaciones típicas de los puntajes totales del CHASO-III según la edad en los niños y en las niñas y en la muestra general

	Edad (años)				
	11 M y dt	12 M y dt	13 M y dt	14 M y dt	15 M y dt
Niños	136 (...)	130,54 (13,65)	130,92 (13,43)	129,25 (12,37)	123 (...)
Niñas	139 (...)	132,33 (11,46)	133,72 (9,71)	137 (12,07)	119 (...)
Total CHASO-III	137,5 (2,12)	131,62 (12,29)	132,55 (11,3)	133,9 (12,16)	121 (2,83)

Fuente: Elaboración propia

Al igual que en los niveles de acoso escolar, también se quiso establecer si existen diferencias debidas al género y a la edad, en las habilidades sociales. Como se puede observar en la Tabla 13 no se encontraron diferencias significativas entre los niños y las niñas.

Tabla 13. Diferencias entre niños y niñas en el puntaje total del CHASO-III

	Niños M y dt	Niñas M y dt	t	p
Total CHASO-III	130,49 (12,87)	133,12 (10,89)	1,069	0,288
*Diferencias significativas (p<0.05)				

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, por edades en la Tabla 14 se señalan las diferencias obtenidas entre las edades de 11 y 12 años (p=0,048), entre los 11 y 13 años (p=0,089), entre los 11 y 15 años (p=0,027), entre los 12 y 15 años (p=0,030), entre los 13 y 15 años (p=0,016) y entre los 14 y 15 años (p=0,016). Se puede notar que la media de los niños y las niñas de 11 años fue la más alta, 137,5 (ver Tabla 13), en comparación con las medias de las demás edades, que fueron en su orden, 133,9 para los 14 años, 132,55 para los 13 años, 131,62 para los 12 años y 121 para los 15 años.

Tabla 14. Diferencias entre edades en los puntajes del CHASO-III

Edades (años)	t	p
11 vs 12	2,631	0,048*
11 vs 13	1,963	0,089*
11 vs 14	0,872	0,404
11 vs 15	6,600	0,027*
12 vs 13	-0,355	0,724
12 vs 14	-0,545	0,595
12 vs 15	4,088	0,030*
13 vs 14	-0,311	0,760
13 vs 15	4,054	0,016*
14 vs 15	2,976	0,016*
*Diferencias significativas (p<0.05)		

Fuente: Elaboración propia

Por último, se indagó sobre si existe correlación entre el acoso escolar y las habilidades sociales y se encontró que si bien la tendencia de la relación entre los totales de las pruebas analizadas es negativa (-0,028), es inversamente proporcional (ver Tabla 15), es decir, a mayores niveles de acoso escolar, menores habilidades sociales. Esta tendencia no es significativa, los resultados no son concluyentes, se requiere aumentar el tamaño de la muestra, la representatividad por edades y hacer un análisis por factores, lo que en próximo manuscrito será mostrado, más que por puntajes globales, porque estos fenómenos no pueden ser mirados de manera general.

Tabla 15. Correlaciones entre la prueba CMIE-IV y CHASO-III

		Total CMIEIV	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Total CHASO-III	Pearson Correlation	-0,03	-0,074	-0,061	0,024	0,077	-0,030
	Sig. (2-tailed)	,779	,467	,544	,809	,449	,764

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

En cuanto al fenómeno del acoso escolar, en esta investigación se encontró que al menos una vez los niños y las niñas han sido acosadores, se han sentido acosados, han sido observadores activa y pasivamente y han sido víctimas de ciberacoso, factores que fueron determinados a través del Cuestionario multimodal de interacción social. Estudios previos como los de Craig y Harel, (2004), Profamilia (2015), Diario el Espectador (2013), Paredes, et al., (2008), y Chaux et al., (2009), por ejemplo corroboran las altas cifras en que se presenta esta problemática. Por un lado, frente al rol ejercido por los niños y las niñas de todas las edades

como acosadores, se encontró que el 31 % lo ha sido en un alto nivel y en un nivel medio, el 62 %. Los acosadores en general muestran un temperamento agresivo e impulsivo y deficiencias en sus habilidades sociales para comunicarse y resolver conflictos, así como falta de empatía hacia el sufrimiento de su compañero victimizado y ausencia de sentimiento de culpa; son impulsivos y necesitan imperiosamente dominar a los demás (Castro, 2011), aprenden que esa manera de establecer vínculos sociales les lleva a obtener prestigio social, un estilo de dominio-sumisión que puede generalizar a otras esferas en las relaciones interpersonales (familia, pareja, trabajo, ocio) (Musri, 2012). Como encontró Olweus (1993), el 60 % de los agresores terminan con problemas de tipo delictivo a los 24 años, puesto que mantienen su comportamiento en la edad adulta; ven muy condicionada su capacidad para desarrollar y mantener relaciones positivas (Hoover, et al., 1992) y las relaciones sociales las interpretan en términos de poder-sumisión (Garaigordobil y Oñederra, 2008).

Las cifras de los estudiantes en la presente investigación se encontró también que se han sentido víctimas de acoso son: en alto nivel el 25 % de todas las edades, y en un nivel medio el 56 %. Los niños perciben mayor grado de acoso que las niñas, esto va acorde con muchos estudios como los de Ranta, Kaltiala-Heino, Pelkonen y Marttunen (2009) y Varjas, Henrich y Meyers (2009) señalan y en los que se informa que los niños sufren más acoso que las niñas. Como se mencionó anteriormente, las víctimas presentan diversas problemáticas relacionadas con el estrés por ser objeto de abuso, no solo por el daño físico y psicológico sino también por el moral, disminuyendo así su autoestima. Se aíslan de sus compañeros, presentan rendimiento escolar bajo, se muestran débiles, inseguros, ansiosos, pueden manifestar depresión y están propensos a cometer suicidio u homicidio, y en oca-

siones se vuelven violentos y maltratadores como única salida (Castro, 2011). Y cuando la victimización se prolonga, como lo señala Olweus (1993), se observan síntomas como ansiedad y depresión, presentando un desarrollo negativo de la personalidad social y aislándose, como afirma Slee (1995).

En cuanto a los roles de observador se encontró que el 0 % afirma nunca haber sido ni observador activo en defensa del acosado, ni observador pasivo. El 17 % puntuó alto cuando se indagó si ha sido observador activo, seguido del 40 % con un puntaje bajo y el 43 % con un puntaje medio. Se pudo identificar que los niños de 15 años han sido en mayor medida observadores activos, así como las niñas de 11, 12 y 14 años. Cuando se indaga si ha sido observador pasivo el 23 % de los participantes obtuvo un puntaje medio y el 77 % un puntaje alto; esto sugiere que la mayoría han presenciado actos de acoso escolar. Los niños reportan haber ejercido el rol de observadores pasivos, con más frecuencia que las niñas y niños de 11 años en comparación con los niños y niñas de 12 y 13 años, en donde se encontraron diferencias significativas. Posiblemente, este resultado esté indicando que los niños actúan más como espectadores ante las situaciones de acoso que sufren sus compañeros. De hecho, estos datos son congruentes con una menor puntuación de los niños como observadores activos en defensa del acosado; aunque si se le compara luego con la puntuación de las niñas, las diferencias no llegan a ser significativas. Como lo afirma Musri (2012), los observadores no permanecen libres de consecuencias, ya que tienen miedo de ser victimizados y adquieren también modos inadecuados de abordar las relaciones con los demás. Aprenden que mediante conductas agresivas se consigue poder en las relaciones con los demás y acaban considerando la violencia interpersonal como algo inevitable, acostumbrándose a vivir en un clima de tensión

en el que las personas fuertes tienen poder sobre las débiles. Se vuelven insensibles ante el sufrimiento de los demás a medida que van contemplando acciones repetidas de agresión en la que no son capaces de intervenir para evitarlas (Cowie, 1998). Por último, en cuanto al ciberacoso y acoso extremo, el 38 % de los estudiantes dice no haberlo sufrido nunca, mientras que el 62 % sí lo ha sufrido en un nivel bajo y medio; los niños de 11 a 14 años manifiestan en mayor medida ser víctimas que las niñas, mientras que en las niñas este fenómeno se presenta en mayor medida a la edad de 15 años.

En lo referente a las habilidades sociales, se encontraron puntajes bajos, medios y altos que muestran diferentes niveles en esta competencia social, características evaluadas a través del Cuestionario de habilidades sociales. Las niñas presentan un puntaje un poco mayor en habilidades sociales que los niños, aunque no se encontró diferencia significativa debida al género. Si bien el puntaje más alto en habilidades sociales lo tienen las niñas de 11 años, seguido de las de 14 años y luego los niños de 11 años, todos se encuentran en el rango medio excepto las niñas de 15 años que tienen un nivel bajo.

En cuanto a las edades, se presentan diferencias significativas entre los 11 y 12 años, teniendo más habilidades sociales los de 11 años; entre los 11 y 13 años, tienen más habilidades sociales los de 11; entre 11 y 15 años tienen más habilidades sociales los de 11 años. También se encontraron diferencias entre los 12 y 15 años, siendo mayor el nivel de habilidades sociales de los niños y niñas de 12 años. Comparando los de 13 y 15 años, presentan mayor nivel de habilidades sociales los de 13 años. Por último, entre los 14 y 15 años, presentan mayor nivel los de 14 años.

Por último, se encontró una correlación negativa de $-0,03$ entre el acoso escolar y las habilidades sociales, que indica que a mayor nivel de acoso escolar, menores son las habilidades sociales, lo que recuerda la importancia de desarrollarlas en la medida en que son fundamentales y están relacionadas con el acoso escolar, el rendimiento académico y el desarrollo social como lo afirman Guralnick, (1986), Parker y Asher (1987), y Blaya (2001). En la escuela se desarrollan las primeras interacciones sociales fuera del contexto familiar, por lo que se le atribuye cada vez con más ahínco responsabilidad en el fomento de la competencia social de los estudiantes para enfrentar situaciones y problemas personales y sociales para que se adapten de manera adecuada y satisfactoria a los diversos contextos en los que deseen incorporarse (Goldstein y et al. 1989). Elliot (1991 citado por Fox y Boulton, 2005) sugirió que los acosados o víctimas de acoso escolar carecen de las cualidades que les faciliten interactuar con los demás, no tienen sentido del humor, su actitud es pasiva, son poco agradables, no son asertivos, muestran déficit en habilidades sociales, en autocontrol y en estrategias interpersonales que favorezcan la solución pacífica de los conflictos. Según estudios hechos por Patterson, Littman, y Bricker (1967); Perry, Willard y Perry (1990); Schwartz, Dodge y Coie (1993) citados por Fox y Boulton, 2005), Toblin et al. (2005), Cerezo (2006), lloran con facilidad (Patterson et al, 1967; Perry et al., 1990; Pierce, 1990, en Fox y Boulton (2005), tienden a aislarse del grupo (Pierce, 1990 en Fox y Boulton 2005) y a presentar ansiedad social (Caballo, 2014).

CONCLUSIONES

El fenómeno del acoso escolar es un problema que tiene importantes y preocupantes repercusiones tanto para las víctimas, como para los agresores y los observadores, ya que dentro de sus consecuencias se pueden encontrar diversos comportamien-

tos no funcionales, incluyendo el suicidio. Pese a la gran cantidad de información que tanto la academia como los medios de comunicación han producido al respecto, parece que se sigue viendo como un fenómeno natural de la convivencia entre los niños y las niñas, por lo que se requieren mayores esfuerzos para aportar a su prevención e intervención, desde las familias, la sociedad, los colegios y todos los actores que se encuentran involucrados. Con este estudio, se pretende contribuir a dar una mirada al fenómeno del acoso escolar relacionándolo con las habilidades sociales, con el fin de –en un mediano plazo– proponer programas de entrenamiento que les brinden herramientas a los niños y niñas para enfrentar de mejor manera esta problemática. Es gratificante, sin embargo, encontrar que muchas instituciones educativas reconocen la importancia y las consecuencias tan graves que este problema del acoso escolar trae para los estudiantes, en la medida en que su salud mental se ve minada y es obligación de todos, padres, maestros, psicólogos, autoridades, poner un alto a esta situación que está deteriorando de forma extrema la vida de muchos niños y niñas.

Se puede observar que se encontraron diferencias significativas en dos de los cinco factores evaluados por el CMIE-IV y en el puntaje total. Y aunque este último no aporta un análisis relevante, puede indicar presencia en mayor medida del fenómeno del acoso escolar en los niños que en las niñas. La comparación entre los niños y las niñas de acuerdo con la edad, permite identificar que los primeros muestran mayores niveles de comportamientos intimidatorios en todas las edades. La percepción de acoso recibido se presenta en mayor nivel en los niños de todas las edades que en las niñas. La problemática que en menor medida se encuentra es la del ciberacoso y acoso extremo, ya que no se encontraron puntajes altos.

Se puede concluir –a partir de estos hallazgos– que todos los tipos

de acoso escolar se presentan en alguna medida y al parecer los niños de 11 años plantean mayores problemáticas que los niños y las niñas de las demás edades. Se considera importante ampliar los estudios que relacionan el acoso escolar con las habilidades sociales, por cuanto hay varios factores que influyen en que un estudiante se pueda convertir en víctima como lo es la baja popularidad, no tener buenas relaciones interpersonales con sus compañeros, bajo manejo de sus sentimientos, timidez e inseguridad, poca asertividad, poco manejo de habilidades sociales (Garaigordobil y Oñederra, 2008). Aprender y desarrollar estas habilidades es fundamental para conseguir relaciones satisfactorias en el entorno social, ayudando a solucionar y prevenir problemas interpersonales. Contribuir con el mejoramiento en los estudiantes de dichas habilidades en el marco educacional resultará de vital importancia, dado que la educación tiene lugar en un contexto social en el cual la adecuada interacción entre alumnos, y entre estos y sus profesores, favorece el proceso educativo, el rendimiento académico y el desarrollo social de cada estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Besag, V. E. (1989). *Bullies and Victims in School*. Bristol: Open University Press.
- Blaya, C. (2001): «*Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre*», en E. Debarbieux; C. Blaya (dir.): *Violence à l'école et politiques publiques*. París, ESF Éditeurs, pp. 159-177.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I.C., e Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20(3), 625-647.
- Caballo, V. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Rev. Psicología Conductual*, 22(3), 401-422.

- Caballo, V. E., Salazar, I. C. e Irurtia, M. J. (2017). Desarrollo y validación del "Cuestionario de habilidades sociales" (CHASO). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25(1), en prensa.
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Segunda edición. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Castro, A. (2011). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529.
- Craig, W. M., Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In: C, Currie, C, Roberts, A, Morgan, R, Smith, W, Settertobulte, O, Samdal, V, Rasmussen Barnekow, editors. *Young People's Health in Context: International report from the HBSC 2001/02 survey*. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents Issue 4, WHO Regional Office for Europe; Copenhagen: pp. 133-44.
- Clemence, A. (2001). Violence and security at school: the situation in Switzerland. En E. Debarbieux y C. Blaya (dirs.), *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issy-les-Moulineaux: ESF editeur.
- Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de pedagogía*, 270, 56-59.
- De Rosier, M. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group inter-

- vention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201.
- Diario el Espectador (2013). Friends United Foundation. Recuperado el 16 de junio de 2015, de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/tres-de-cada-cinco-victimas-de-bullyingen-colombia-pien-articulo-457937>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Vol. 1: Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Dueñas, M. y Senra, M. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. *REOP*, 20(1), 39-49.
- Ferreira, Y. y Muñoz, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *Ajayu*, 9(2), 264-283.
- Fox, C. y Boulton, M. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *Rev British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Bullying: incidence of peer violence in the school of the autonomous community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 51-62.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. L. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Guralnick, M. (1986). "The peer relations of young handicapped and non handicapped children", en de P. Strain, M. Guralnick y H. Walker (Dir.), *Children's social behavior: Development assessment and modification*. pp.93-131 New York: Academic Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología*

- de la investigación. Quinta edición. México, D.F.: MacGraw-Hill. Interamericana Editores, S.A.
- Hoover, J., Oliver, R. y Hazler, R.J. (1992). *Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern. USA: School Psychology International*.
- Lowenstein, L. F. (1977). Who is the bully? *Home and School*, 11, 3-4.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Musri, S. M. (2012). *Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio*. Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Tecnológica Intercontinental, como requisito para la obtención del Título de Licenciado en Ciencias de la Educación. San Lorenzo-Paraguay, consultado en <http://www.utic.edu.py/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, D. C.: Hemisphere.
- Ortega, R. (1992). Violence in schools. Bully-victims problems in Spain. Comunicación presentada en la Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.
- Paredes, M.T., Álvarez, M.C., Lega, L.I. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 295-317.
- Parker, J. y Asher, S. (1987). Peer relation and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 352-390.

- Profamilia (2015). Acoso escolar dispara las alarmas en Colombia, Profamilia. Recuperado de: http://www.profamilia.com/index.php?option=com_content&view=article&id=534:acoso-escolar-dispara-las-alarmas-en-colombia 24 de marzo de 2015)
- Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Pelkonen, M. y Marttunen, M. (2009). Associations between peer victimization, self-reported depression and social phobia among adolescents: the role of comorbidity. *Journal of Adolescence*, 32, 77-93.
- Slee, P. (1995). Bullying in the playground: The impact of inter-personal violence in Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12, 320-327.
- Schlundt, D. G. y McFall, R. M. (1985). "New direction in the assessment of social competence and social skills", en L. L'Abate y M. A. Millan (Eds.): *Handbook of social skills training and research*. New York: John Wiley.
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Toblin, R., Schwartz, D., Hopmeyer, G. y Abou-ezzedine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Toledo, M. y Magendzo, A. (2011). Bullying: Avanzando hacia el pluralismo explicativo. *Revista internacional Magisterio*, (53), 16-22.
- Varjas, K., Henrich, C. C. y Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety'. *Journal of School Violence*, 8, 159-176.

Cómo citar este capítulo:

Vargas Martínez, D. E., Jiménez Jiménez, W. A., Durán Rodríguez, J. M., & Caballo Manrique, V. E. (2018). Acoso escolar y habilidades sociales en niños y niñas de 11 a 15 años de la ciudad de Bogotá. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.19-51). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo II: **Afectaciones en las relaciones interpersonales por el uso de las redes sociales en jóvenes universitarios***

Gladys Patricia Rosero Reyes¹
Diego Andrés Rivera Porras²
Karina Yurley Mora Wilches³

* Derivado de la investigación Afectaciones en las relaciones interpersonales por el uso de las redes sociales en jóvenes universitarios. Línea de investigación: Estudios sociales y culturales de Frontera. Fecha de inicio: agosto de 2016, Fecha de finalización: noviembre 2016. Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta-Colombia.

1 Psicóloga en formación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
g_rosero@unisimon.edu.co

2 Psicólogo Egresado de la Universidad de Pamplona, Especialista en Estadística Aplicada de la Universidad Francisco de Paula Santander y Magíster en Dirección Estratégica con Especialidad en Gerencia. Módulo Optativo: Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento de la Universidad Iberoamericana de Puerto Rico. Docente investigador de Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
d.rivera@unisimonbolivar.edu.co

3 Psicóloga Egresada de la Universidad de Pamplona, Especialista en Gerencia Social de la Universidad Simón Bolívar y Magíster en Educación de la Universidad Simón Bolívar. Docente investigadora de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
kmora@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

La presente investigación buscó describir las afectaciones en las relaciones interpersonales por el uso de las redes sociales en jóvenes de primer semestre de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Método: enfoque cualitativo con diseño fenomenológico de alcance descriptivo. Muestra: intencional basada en criterios de inclusión de edad, semestre académico y uso de las redes sociales, conformada por 10 participantes. Instrumentos: lista de chequeo, grupo focal y entrevista semiestructurada. Análisis de la información: Software Atlas TI. 6.0 y la triangulación instrumental. Resultados: se establecieron las ventajas y desventajas de las redes sociales en internet, y se identificó que las más usadas son WhatsApp, Facebook, Instagram, Skype y Twitter.

Palabras clave: redes sociales, internet, comunicación, relaciones interpersonales.

Impact on interpersonal relationships due to the use of social networks in university students

ABSTRACT

The present research aimed to describe the affectations in the interpersonal relations using the social networks in young people of first semester of the Simón Bolívar University of Cúcuta. Method: qualitative approach with phenomenological design of descriptive scope. Sample: intentional based on criteria of inclusion of age, academic semester and use of social networks, conformed by 10 participants. Instruments: check list, focus group and semi structured interview. Analysis of information: Software Atlas TI. 6.0 and instrumental triangulation. Results: the advantages and disadvantages of social networks were established in the internet, and it was identified that the most used in are: WhatsApp, Facebook, Instagram, Skype and Twitter.

Keywords: social networks, internet, communication, interpersonal relationships.

INTRODUCCIÓN

El mundo actual se encuentra en un constante cambio y las redes sociales en internet han influido en este proceso (Arám-bula, Ensico y Castillo, 2016), pues son una forma de interacción social, que facilitan el intercambio dinámico entre las personas, grupos y organizaciones en diferentes contextos (Echeburúa y De Corral, 2010; Campos 2014; Jácome y Joselyn, 2016; Marín, Larrarte y Cardozo, 2015). Debido a esto, estas redes son consideradas como herramientas de comunicación que proporcionan información actualizada y asequible, una conexión constante con el mundo, y en muchos casos de forma gratuita (Caro, Soto y Milla, 2015).

Por ende, las personas tienen la concepción superficial de que el uso de estas redes produce más beneficio que riesgo. Ante esta situación se ha despertado el interés científico acerca de este fenómeno y su influencia en el comportamiento humano; por consiguiente, este estudio busca conocer las afectaciones en las relaciones interpersonales en los jóvenes universitarios por el uso de las redes sociales (Consejero, Ortega y Jiménez, 2016), entendiendo las relaciones interpersonales como la interacción recíproca entre dos o más personas en las que se involucran destrezas sociales y emocionales, y se promueven habilidades de comunicación efectiva, la escucha (Cornejo y Tapia, 2011), la solución de conflictos y la expresión auténtica de uno mismo (Cortés, Zapata, Menéndez y Canto, 2015).

DESARROLLO DE CONTENIDOS

Con el fin de establecer y alcanzar los objetivos planteados en el estudio se tuvieron en cuenta las bases teóricas y la descripción

correspondiente al mundo líquido o internet, las redes sociales en internet y las relaciones interpersonales, anexando algunos postulados en relación con las subcategorías.

Primeramente, se define el Internet como una red de ordenadores que comparten datos y recursos (Méndez, Peña y Álvarez, 2014); gracias a esto existe una conexión de redes a nivel mundial que permite a los ordenadores (y a las personas) comunicarse entre sí en cualquier parte del mundo (Molina y Toledo, 2014; Puerta y Carbonell, 2014). Esto a su vez facilita el acceso a información y personas que de otra forma no sería posible (Sánchez, Prendes y Serrano, 2011). A razón de lo anterior se puede decir que el internet es una mejora tecnológica que masivamente ha llegado a los ordenadores de los hogares de manera fácil convirtiéndose en un servicio de consumo vital y primordial para aquellos que han accedido y se han dejado sumergir en el mundo virtual (Ruano, Congote y Torres, 2016a).

Para un cibernauta, el internet permite que su interacción hacia el mundo virtual quede prácticamente en el anonimato, lo cual consiente que la comunicación que se tiene de manera electrónica sea muy diferente a la que se tiene normalmente en el día a día (Calvet, Arenas y Díaz, 2013). Esta condición puede desinhibir al usuario (García, Joffre, Martínez y Llanes, 2011) haciendo que pierda el pudor y el temor a expresar lo que se piensa y se siente de una manera libre y autónoma, pues se facilita la conexión en grupos virtuales con intereses particulares y agradables a la inclinación de la persona que está navegando por internet (Fernández, 2013).

Un aspecto positivo es que las personas con razones de ideología o de inclinaciones sexuales similares (Gómez, Roses y Farias,

2012), se ven enfocadas a obtener una aceptación por parte de otras personas, buscan sentirse apoyadas, y también fortalecer de alguna manera su propia identidad (Garrote, 2013). Estas conexiones permiten el establecimiento de vínculos afectivos entre usuarios, ya sea de amistad o sentimental (Cortés, Zapata, Méndez y Canto, 2015); por tanto, estos lazos se componen de sentimientos de deseo, atracción, enamoramiento, empatía, y/o amistad (Marín, Larrarte y Cardozo, 2015).

No obstante, el contacto con el internet también tiene su parte negativa, ya que se puede asociar a diferentes afecciones relacionadas con la salud mental, el desequilibrio, y adicciones tales como el uso de los videojuegos, pornografía, trabajo, entre otras (Caiza, 2013). Por ende, se puede afirmar que el abuso del uso de internet produce adicción y se relaciona con enfermedades del túnel carpiano, dolores musculares, espasmos dorsales, problemas de visión (Sanz, Sabater, Tarín y Romero, 2017). Ya que la persona adicta al internet no tiene la capacidad de desconectarse con facilidad, así esta actividad esté prohibida en algunos lugares como bancos, clínicas, aviones, e incluso se convierte en un peligro a la hora de conducir vehículos (Pérez, Rodríguez, Flórez y Martínez, 2010).

Esta adicción se relaciona también con los problemas en el trabajo, las rupturas amorosas y deficiencia en la parte académica (Rial, Gómez, Varela y Braña, 2014). Debido a que para estas personas estar desconectado puede ser causa de ansiedad, estrés o angustia, buscan cualquier manera y momento para conectarse a la web, cada actividad que se realiza por este medio incrementa su afán de no ausentarse de la web (Roldán, 2015; Bauman, 2010), sintiendo una incomodidad y negación de su problemática cuando no se está en línea (Rodríguez, Peña y Sáez, 2014).

Es conveniente aclarar que las adicciones no solo están encasilladas como conductas sin autocontrol, sino que habituarse a una conducta repetitiva e incontrolable que inicialmente parece no causar daño, puede desencadenar en una afección grave que entorpece el libre desarrollo de la persona como individuo dentro de una sociedad cambiante y que a su vez incurre en la salud mental y en la vida cotidiana de aquellas personas que se convierten en afectadas por el consumismo de la tecnología (Calvet, Arenas y Díaz, 2013).

Retomando lo anterior, se define la adicción al internet como el uso compulsivo y obsesivo a estar permanentemente conectado al mundo virtual ya sea a redes sociales, chat, pornografía, juegos en línea, realizando compras por internet, revisando el correo electrónico, entre otros, siendo así que para los adolescentes tener acceso a internet se ha convertido en algo asequible, libre y muchas veces ilimitado (Martínez, Ramírez y Arias, 2016). Todas estas ventajas hacen que esta herramienta tecnológica sea llamativa al ojo de los jóvenes, ya que obtienen una respuesta inmediata e interactividad de manera rápida con personas que se encuentran lejos (Puerta y Carbonell, 2014; Ruano, Congote y Torres, 2016a; Simó, Martínez, Ballester y Domínguez, 2017). Toda esta funcionalidad es positiva hasta el punto en que el individuo no puede controlar su tiempo dejando a un lado las actividades académicas, laborales o sus quehaceres diarios (Bosch, 2017; Sanchís, 2013; Espinosa y Henderson, 2012), pues el uso del Internet de manera compulsiva en los jóvenes se ha convertido en una problemática ya que esta población es vulnerable debido a que por su desarrollo personal tiene características psicológicas cambiantes (Páramo, 2013).

De acuerdo con lo anterior, se puede asociar y relacionar la depresión y la soledad con la adicción al internet (Arab y Díaz, 2015;

Carbonell, Fúster, Lusar y Oberst, 2012; Kuss y Griffiths, 2012), ya que llena un espacio importante para el usuario olvidando la vida real y sumergiéndose en un mundo totalmente virtual, siendo así que esa ausencia la alimentan con el entretenimiento que le brindan las páginas de ocio, llevando al adolescente a incomunicarse con la vida cotidiana (Leguia, 2015). De igual forma el uso excesivo y el no tener control sobre el tiempo utilizado en la navegación por internet, convierten al individuo en un adicto a esta tecnología (Bonilla, Forgiony y Rivera, 2017; Marco y Chóliz, 2013; Oliva et al., 2012) y esta puede ir acompañada de un deterioro de salud manifestado en síntomas cognitivos, conductuales y fisiológicos (Sierra, Morey, Rodríguez y Sánchez, 2012). También puede afectar las metas y relaciones personales, familiares y/o profesionales (Cornejo y Tapia, 2011; Martínez, 2011).

Por otra parte, las redes sociales pueden utilizarse como una herramienta comunicacional, producto de un fenómeno tecnológico y social (Cornejo y Tapia, 2011), puesto que es una forma de interacción social en la que está presente el intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en diversos contextos, debido a que en estas redes se comparten datos personales como intereses, gustos, fotos y videos (Forgiony, 2017; Meneses y Morán, 2013), pues cada persona tiene una página de inicio, en donde realiza la construcción pública de su yo, siendo este su perfil, definido como el conjunto de datos de diversa naturaleza, un collage de texto e imágenes que componen un reflejo de sí mismo, pero maleable, cambiante, flexible (Arámbula, Ensico y Castillo, 2016).

En otras palabras, son las conexiones entre los perfiles y no los perfiles en sí, los que conforman una red, ya que este es un espacio donde nada se oculta, dado que las conexiones son públicas; a

veces los comentarios o mensajes que se envían intentan ser privados, pero en un espacio que es fundamentalmente público ya que hay observadores que pueden acceder a la información brindada cuando lo deseen (Pérez, Rodríguez, Flórez y Martínez, 2010), dado que Internet es un medio sincrónico (los datos personales persisten durante mucho tiempo) y acrónico (muchas personas pueden acceder a esa información tiempo después) se identifica como un riesgo potencial, debido a que la información puede ser utilizada para diversos fines (Rodríguez, 2014).

Es importante resaltar también algunos procesos mentales y sociales en cada usuario conectado a las redes sociales como la socialización, que es formada por amplias interacciones e intercambios de conocimientos, de valores, normas, costumbres, personas, instituciones y símbolos sociales (Calvet, Arenas y Díaz, 2013), es decir, existe un constructo cultural al reunir los conocimientos individuales y comportarlos de manera con las expectativas de sus pares (Bauman, 2010; Gómez, Roses y Farias, 2012). Así mismo, la influencia de los procesos conductuales de socialización que determinan las conductas consideradas socialmente deseables (Jácome y Joselyn, 2016), así como el comportamiento antisocial como respuesta a contenidos o situaciones encontradas en la red (Reyes, Reséndiz, Alcázar y Reidl, 2017; Yen, 2014), explicando que las relaciones interpersonales consisten en la interacción recíproca entre dos o más personas, puesto que estas involucran destrezas sociales y emocionales que promueven las habilidades para comunicarse efectivamente, el escuchar, la solución de conflictos y la expresión auténtica de uno mismo (Puerta y Carbonell, 2014).

Finalmente, se puede decir que las comunicaciones virtuales pueden llegar a suplir las necesidades de relación (Molina y Toledo, 2014), sin embargo, estas relaciones no tienen el mismo

efecto que el contacto real (Ruano, Congote y Torres, 2016b), Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente este estudio se centra en conocer el estado de conciencia actual que tienen los participantes ante la utilización obsesiva y excesiva de las redes sociales (Jiménez, Orenes y Pais, 2012). También se busca conocer los factores relacionados con el uso del tiempo y los problemas al no darle el uso apropiado al internet (Campos, 2017).

METODOLOGÍA

Se utilizó un enfoque de investigación cualitativo, que busca interpretar las cualidades y/o características propias de los fenómenos a estudiar, mediante la recolección y análisis de datos. El diseño que se usó fue fenomenológico, debido a que se buscó explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a las afectaciones percibidas o experimentadas por los jóvenes universitarios frente al uso y/o abuso de las redes sociales en las relaciones interpersonales (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Así mismo, se manejó un alcance descriptivo, pues se investigó acerca de las propiedades y características importantes del fenómeno analizado, describiendo las tendencias de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se tuvo en cuenta este alcance puesto que se especificaron los usos de las redes sociales y las afectaciones en las relaciones interpersonales de los jóvenes.

En la presente investigación se contó con la asignación por parte de la entidad beneficiada de un grupo de primer semestre del programa de psicología inscritos al segundo período académico de 2015 en la jornada nocturna, conformado por 17 estudiantes. El muestreo utilizado fue dirigido y estuvo conformado por

10 participantes, dado que la elección dependió de las condiciones relacionadas con la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Es decir, la elección estuvo sujeta a los criterios de inclusión definidos por edad, semestre académico y uso de las redes sociales.

INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

Se diseñó y aplicó la lista de chequeo, debido a que su aplicación facilita el análisis de las características; en cuanto al diseño de este instrumento se tuvieron en cuenta características relacionadas con el tiempo de conexión, contenidos e intereses de cada estudiante (Valencia y Mora, 2011). También se utilizó el grupo focal, una técnica de recolección de datos que tiene en cuenta la entrevista grupal semiestructurada, mediante un protocolo de desarrollo entre el entrevistador o director y los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Finalmente, se utilizó la ficha de observación (Valencia y Mora, 2011), instrumento que se aplica mediante los criterios descritos en las categorías bajo el direccionamiento de las afectaciones identificadas en cada uno de los integrantes del grupo.

Las técnicas de análisis de los datos cualitativos se realizaron con el software *Atlas TI. 6.0* y la triangulación instrumental, y se realizó una interpretación hermenéutica de los datos obtenidos.

RESULTADOS

La presentación de los hallazgos encontrados en el análisis de datos realizado en el software *Atlas TI 6.0*, se realiza de acuerdo con los objetivos establecidos previamente.

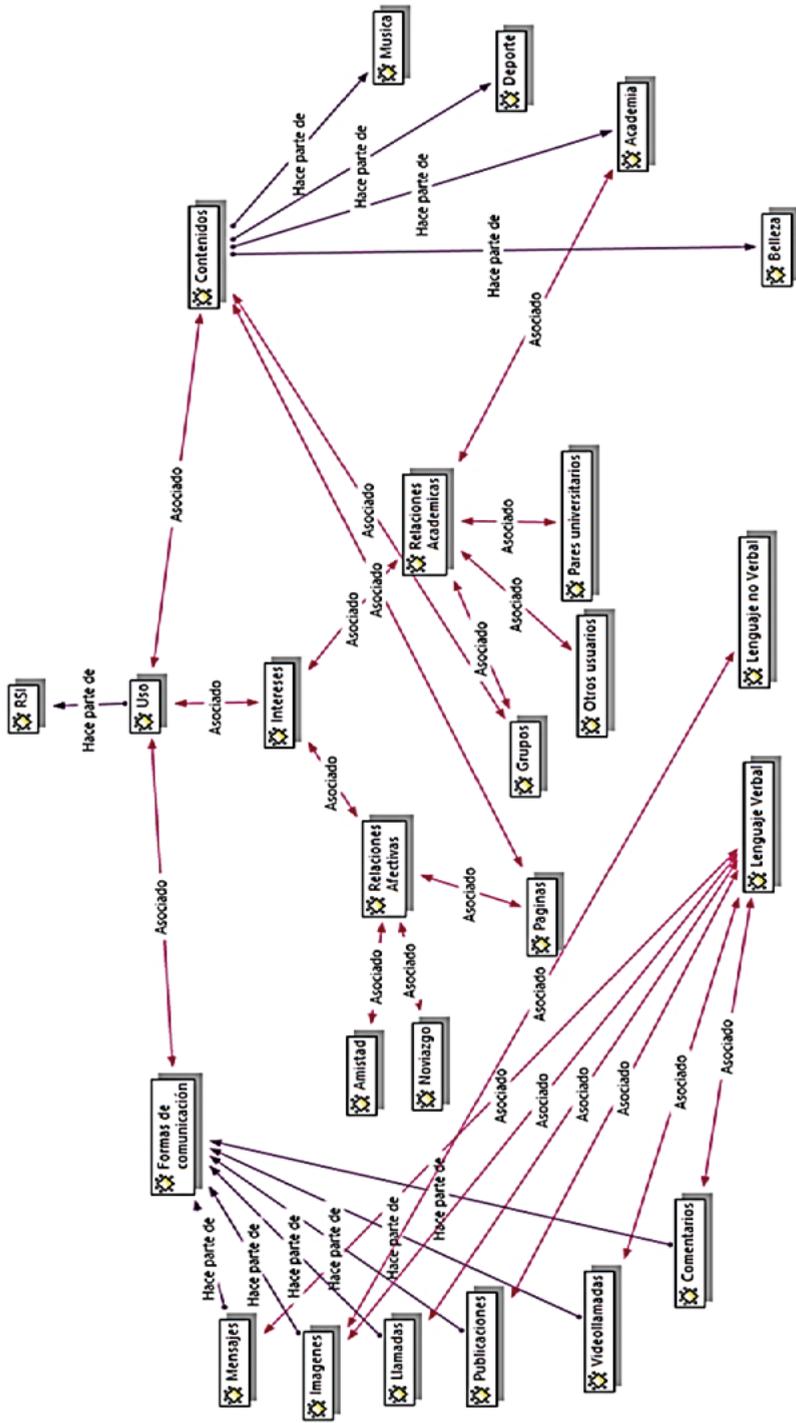


Figura 1. Análisis de las características de uso de las Redes Sociales en Internet
Fuente: Elaboración propia

En la identificación de las características de uso presentadas por los estudiantes universitarios, se encontró que el tiempo de conexión destinado cada día no supera las 5 horas seguidas y el conteo ocasional de revisión tampoco resulta en este número, hecho que determina la estimación de que los estudiantes no presentan abuso en cuanto a la conectividad.

En cuanto a la asociación entre el tiempo de conexión, establecimiento y búsqueda de relaciones afectivas, se encontraron las que comprenden amistad, noviazgo y la vinculación a algunas páginas acordes con esta temática y asociadas a contenidos en común. Del mismo modo, las relaciones académicas y la vinculación en redes sociales en internet son percibidas con mucha relevancia en períodos de estudio, e incluso en vacaciones, puesto que facilitan la comunicación directa de asuntos académicos y personales, compartiendo experiencias en tiempo real (contenidos: imágenes, publicaciones, comentarios, mensajería instantánea, entre otros). Por otra parte las relaciones laborales no se ubican dentro de las prioridades, por lo tanto, se puede deducir que existe un desconocimiento de redes como LinkedIn, algunos portales de empleo y otras aplicaciones.

Los aspectos anteriores se asocian directamente con los contenidos de elección, preferencia y omisión; no obstante los participantes refieren información en esta área y la asocian con contenidos académicos relacionados con la profesión (psicología) o áreas afines, en las cuales se encuentran páginas, publicaciones, artículos, grupos, imágenes, videos y otros usuarios. También realizan búsquedas de contenidos musicales como videos, páginas de artistas y publicaciones relacionadas con los estilos, gustos y preferencias; contenidos deportivos y culturales.

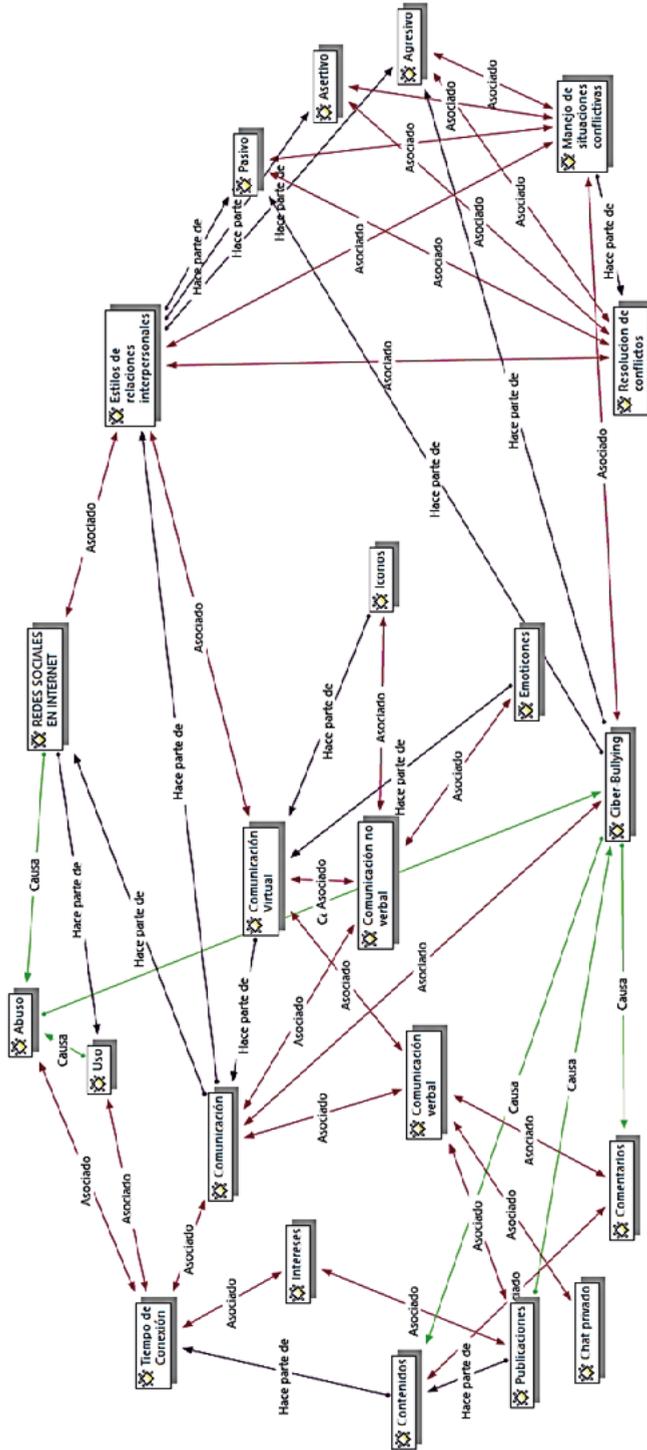


Figura 2. Análisis de la categorización de los estilos de relaciones interpersonales.
Fuente: Elaboración propia

En la subcategoría correspondiente a la comunicación, específicamente en la forma en que los jóvenes se relacionan a través de las redes sociales, se dividieron en el lenguaje no verbal, el cual se expresa en imágenes y emoticones, mientras que en el lenguaje verbal se encuentra gran variedad de expresiones que benefician la interacción entre el emisor y receptor del mensaje; en este caso se manejan llamadas, videollamadas, publicaciones, mensajería instantánea, comentarios, entre otros.

Finalmente se puede concluir que las expresiones comunicativas virtuales muestran contenidos similares a la presencial, es decir, que existe un mensaje, un emisor y un receptor, e incluso los mecanismos en que se transmiten los mensajes tienen similitud (lenguaje verbal y lenguaje no verbal), también se tiene la percepción de mayor facilidad y entendimiento de las expresiones virtuales puesto que son más gráficas.

En el estilo de relaciones interpersonales asertivas, se identificó que los participantes tienen la percepción de priorizar, puesto que predisponen al usuario a tener un adecuado manejo ante las situaciones presentadas en estas redes, por ejemplo, los comentarios, publicaciones, imágenes, conversaciones y estados no adecuados. En el caso de los estudiantes, existe un valor agregado que sirve de factor protector: es el caso de la necesidad de cuidar la imagen pública y las creencias acerca de la profesión. Un ejemplo de ello es, “yo ya no puedo hacer comentarios o publicaciones ofensivas o de contenido inadecuado, ni pelear con otras personas en público porque quiero ser una buena profesional y además las personas tienen la imagen de un psicólogo asertivo” (sujeto 3). Este hecho muestra que los jóvenes universitarios toman consciencia y consideración de aspectos profesionales e implicaciones públicas ante sus actuaciones.

También se indagó acerca de la asertividad percibida en los demás usuarios y se clasificó como baja, debido a que manifiestan compartir contenidos inapropiados y en algunas situaciones reaccionar de forma hostil, es decir, se presentan casos como el *ciber-bullying*, pornografía, maltrato animal, homofobia, machismo, feminismo, entre otros.

El estilo pasivo se dividió en dos; a nivel individual y la percepción ajena, teniendo como resultado que las respuestas individuales de los jóvenes están direccionadas a la omisión de situaciones en que se exponga su imagen como estudiantes y las creencias futuras hacia su profesión: “no es conveniente comentar o publicar todo lo que se ve en las redes por eso es mejor omitir muchas cosas y ser un usuario pasivo que ni publica casi en sus perfiles” (sujeto 10).

Así mismo, se analizó la percepción de pasividad en otros usuarios o contactos de esta población, en la cual se observa una clara división, es decir, una parte de los entrevistados aseguran que existe una baja pasividad debido a los altos niveles de agresividad encontrados en las redes sociales, mientras que otra parte de los entrevistados asegura que como hay violencia también existe pasividad puesto que hay un sinnúmero de víctimas sobre todo de *ciber-bullying*: “en las redes hay agresores y víctimas y existen hasta suicidios por esta causa” (sujeto 8).

Finalmente, el estilo agresivo se contempló a nivel individual y grupal (en conjunto del grupo de estudiantes), no se identificaron conductas violentas hacia otros, sino que este estilo se expresó en contenidos críticos y en ocasiones con un lenguaje sarcástico acerca de temáticas como la política, la situación social, econó-

mica y cultural. De igual forma, la percepción de los pares y otros usuarios acerca de la utilización del estilo agresivo es preocupante puesto que se observan manifestaciones de *ciber-bullying*, es decir, victimización, ridiculización, racismo, feminismo, machismo, homofobia, maltrato, entre otros. Sin embargo, resulta más preocupante la inseguridad a la que está expuesto el usuario; este hecho también influye en la confianza y reacciones de los usuarios ante algunas publicaciones.

Por tanto, se puede afirmar que la asociación encontrada entre los estilos de relaciones interpersonales y el uso adecuado o el abuso es relevante, teniendo en cuenta que la población no solo relaciona el uso o abuso con el tiempo de conexión, sino que también se plantea la adquisición de los siguientes criterios: ¿Cómo se usa o abusa de las redes sociales con los contenidos, intereses y publicaciones que se muestran en sus perfiles o cuentas? No obstante, la percepción de uso de los estudiantes es adecuada y positiva, pero se considera que algunos usuarios abusan de los anteriores criterios. Es por lo que se asocia directamente el tiempo de conexión con la comunicación, los intereses y los contenidos de preferencia y frecuencia de cada usuario con sus cuentas y contactos.

La población ve el *ciber-bullying* como una afectación importante que influye en las relaciones interpersonales, puesto que es causada por contenidos inadecuados como imágenes gráficas (memes) con significados ofensivos, imágenes crudas que atentan directamente las características físicas, étnicas o ideológicas de otros usuarios, contenidos sexistas, publicaciones que atentan directamente una o varias personas (insultos, fotografías, entre otros), chats de contenidos inadecuados (sexuales, violen-

tos, o por parte de un usuario falso), hackear las cuentas de otros usuarios o ser víctima de este acto delictivo, videos de contenido inadecuado (sexualidad, maltrato, enfermedad, entre otros) que inspiran conductas de morbo, riñas virtuales, etc (García, Joffre, Martínez y Llanes, 2011).

Por último, se considera necesario resaltar la priorización otorgada por los jóvenes a la comunicación virtual por encima de la comunicación personal, teniendo en cuenta que la percepción de uso facilista, instantáneo y gratuito potencializa que se acuda en estas redes para fines sociales, tales como Facebook, WhatsApp, Skype, entre otras, que proporcionan mensajería instantánea sin importar la ubicación geográfica, llamadas y video-llamadas entre usuarios.

De acuerdo con el análisis de afectaciones se puede identificar que las creencias de la población se determinan bajo diversas situaciones y aspectos importantes que deterioran las relaciones interpersonales. Uno de ellos es la comunicación virtual que considerablemente extiende su relevancia en la vida social de los jóvenes. En este sentido se ven afectados diversos aspectos como el lenguaje verbal, que evidencia un compromiso en este componente debido a las dificultades en la comprensión y distribución del mensaje, puesto que en algunos casos el uso de las normas gramaticales, ortografía y redacción no son las adecuadas, es decir, que si un texto se envía de manera inadecuada es posible que facilite malas interpretaciones al mensaje que el emisor quiere transmitir. Este aspecto afecta solo la parte textual, puesto que la oratoria solo está disponible en el envío de notas de voz, llamadas y videollamadas.

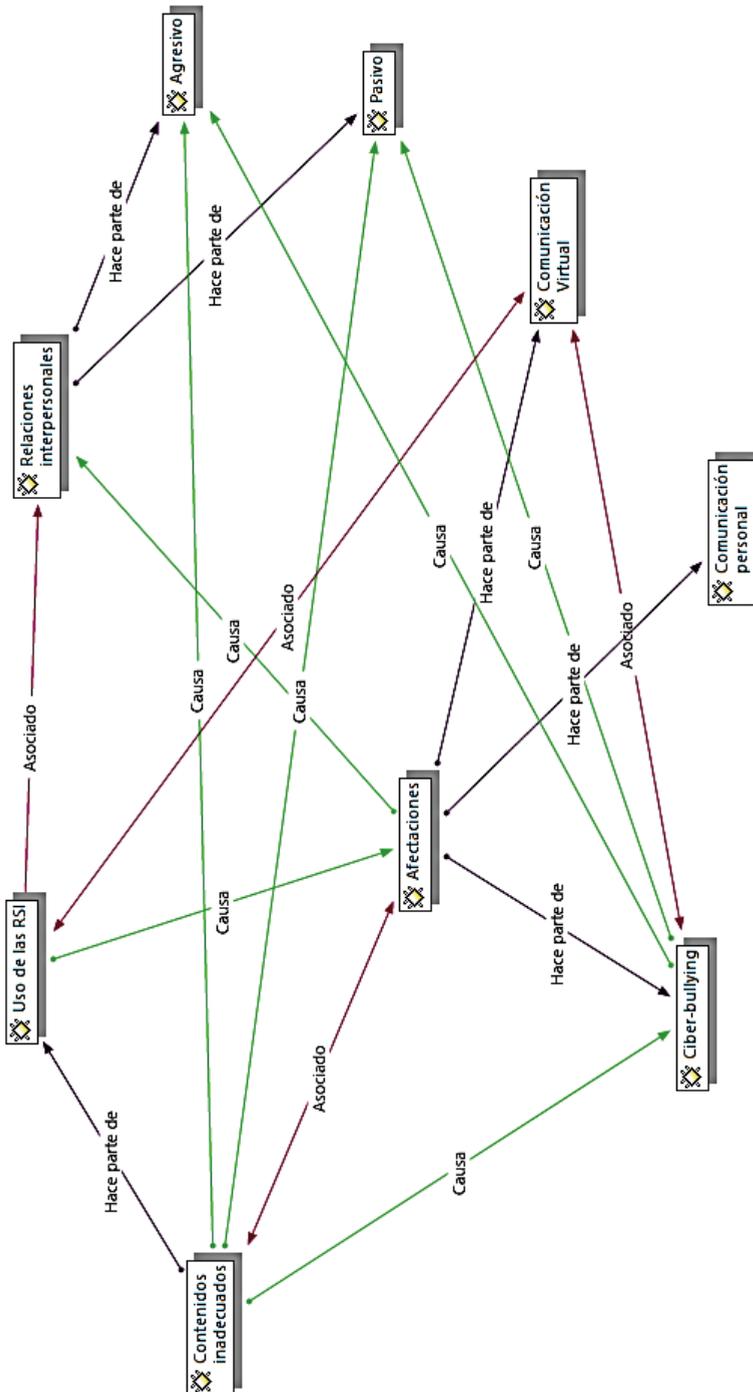


Figura 3. Análisis de las afectaciones.
Fuente: Elaboración propia

Mientras que en el lenguaje no verbal es más compleja la identificación de emociones, reacciones y gesticulación propia de una conversación presencial, las redes sociales en internet aplican la opción de utilizar emoticones, íconos e incluso fotografías instantáneas. Parece ser interesante la similitud pero sin embargo no ayuda a la interpretación ni el fomento de la empatía propia de una conversación, entonces la mayor afectación podría determinarse en la falta de esta cualidad del emisor con el receptor.

Seguidamente se encuentran las afectaciones en las relaciones interpersonales que están asociadas a las dificultades antes mencionadas y al desarrollo o adopción de posturas pasivas o agresivas ante determinadas situaciones problemáticas. Además de ello es preocupante el aumento de la comunicación virtual.

Finalmente, las manifestaciones agresivas se asocian a los contenidos inadecuados presentes en el abuso de las redes sociales con intenciones violentas. También existe la asociación de la actitud pasiva con estos contenidos, pero agregando características de personalidad que predisponen a la sumisión virtual. En cuanto a la comunicación, se evidencia afectación puesto que disminuye la percepción de importancia del contacto físico, la gesticulación, la empatía, entre otros (García, Joffre, Martínez y Llanes, 2011).

DISCUSIÓN

El presente estudio describe las afectaciones encontradas en las relaciones interpersonales a causa del uso y/o abuso de las redes sociales en jóvenes de primer semestre de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, mediante un enfoque cognitivo conductual desde los autores Marco y Chóliz (2013) quienes extien-

den la preocupación de las ciencias humanas por el interés de los jóvenes en la mayoría de los casos por las nuevas tecnologías, entendiéndolas más allá de herramientas comunicativas indispensables en el funcionamiento de las sociedades modernas. Por lo tanto, la preocupación se centra en las perspectivas, creencias, emociones y conductas asociadas al uso y/o abuso del internet o herramientas derivadas (Del Moral y Martínez, 2012).

En cuanto a los hallazgos relacionados con las redes sociales en internet y el postulado anterior, se puede mencionar que la creencia de los jóvenes universitarios es positiva puesto que retoman el concepto de herramienta de comunicación e interacción con el entorno (Leguia, 2015), pero la percepción de afectación está direccionada específicamente a las conductas inadecuadas que causa el *ciber-bullying* (Sanz, Sabater, Tarín y Romero, 2017).

Siendo el *ciber-bullying* una categoría emergente en la investigación y por su total relevancia en las afectaciones interpersonales que más adelante se explicarán la conceptualización de esta problemática es descrita por García et al. (2011) como un conjunto de actividades violentas o con la intención de intimidar a una persona o grupo en especial de formas verbales y psicosociales que se realizan de manera repetida y desmedida a través de las redes sociales.

En cuanto al uso o abuso de las redes sociales se identifica la influencia de factores como el tiempo de conexión, la comunicación, los intereses y los contenidos de preferencia por los jóvenes universitarios (Jácome y Joselyn, 2016). También se incluyen los intereses académicos y de entretenimiento. Se hace relevante mencionar que el tiempo de conexión destinado cada día no supera las 5 horas seguidas.

En relación con los resultados anteriores, Alonso y Muñoz de Luna (2010) citado por Gómez, Roses y Farias (2012) describen que las redes sociales se han universalizado, por lo tanto los jóvenes son la población que usa con más regularidad este servicio, a tal punto que la incorpora plenamente en sus vidas. Es por esta razón que en el contexto académico, las redes sociales adquieren importancia, pues se utilizan como un medio de intercambio de información y conocimiento de una forma rápida, sencilla y cómoda, siendo de gran utilidad para los docentes quienes pueden aprovecharla para incorporarla a la enseñanza, por medio de las redes sociales, blogs, aplicaciones de video y páginas que proporcionen conocimientos. En cuanto a las relaciones académicas y la vinculación en redes sociales en internet, se perciben con mucha relevancia en periodos de estudio e incluso en vacaciones, puesto que facilitan la comunicación directa acerca de asuntos relacionados con el ámbito académico y personal, compartiendo experiencias en tiempo real (Campos, 2014).

En la subcategoría de comunicación, se aborda los jóvenes y se asoció al lenguaje no verbal expresado en imágenes y emoticones, y el lenguaje verbal relacionado con expresiones entre el emisor y receptor del mensaje, en este caso se manejan llamadas, videollamadas, publicaciones, mensajería instantánea, comentarios, entre otros. Esto coincide con los autores Sánchez, Prendes y Serrano (2011) quienes destacaron el estudio “Pew Internet Project” elaborado en 2006 por un grupo de sociólogos canadienses de la Universidad de Toronto, en el que se corroboraron las hipótesis propuestas concerniente a la influencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones, como el correo electrónico, la mensajería instantánea y los móviles en la vida cotidiana de los jóvenes; así mismo advierten del aislamiento social provocado por ellas.

Teniendo en cuenta que el término de las redes sociales en internet parten de la postura de Cornejo y Tapia (2011) quienes las definen como una herramienta comunicacional que actualmente es considerada un fenómeno tecnológico y social, entonces su definición se determina en un proceso de interacción social por un medio virtual. Esto se relaciona con los estilos de relaciones interpersonales encontrados, iniciando con el agresivo el cual se caracteriza por buscar conflictos continuamente y establecer relaciones provocadoras con los demás; el segundo, es el estilo pasivo el cual se le atribuye a las personas que permiten agresiones en contra de sí mismas con el fin de adaptarse al medio, de una manera sumisa y en el tercer lugar se encuentra el asertivo, común en las personas que defienden sus intereses, expresan sus opiniones libremente, tienen la capacidad de resolver los conflictos sin necesidad de ocasionar actos violentos y son capaces de negociar de mutuo acuerdo.

Por lo tanto, la teoría propuesta por el autor resulta de gran utilidad para el análisis de los resultados, ya que el estilo asertivo es el que predomina, puesto que se extiende la necesidad de salvaguardar la figura pública y sus relaciones con los demás usuarios; también influye como factor protector la formación académica para promover mecanismos asertivos de interacción comunicacional y contenidos encontrados en las redes sociales en internet. En cuanto al estilo pasivo la percepción en otros usuarios o contactos con esta población, observan una clara división en la percepción de una parte de los entrevistados, quienes aseguran que existe una baja pasividad debido a los altos niveles de agresividad encontrados en las redes sociales. Finalmente, el estilo agresivo, se evidencia en la reacción a comunicaciones relacionadas con los contenidos críticos y en ocasiones con un lenguaje sarcástico

acerca de temáticas como: política, situación social, económica y cultural. Por otra parte la percepción de los pares y otros usuarios acerca de la utilización del estilo agresivo es preocupante puesto que se observan manifestaciones de *ciber-bullying*, es decir, victimización, ridiculización, racismo, feminismo, machismo, homofobia, maltrato, entre otros.

Con relación a los hallazgos encontrados en esta investigación se hace relevante la centralización de la problemática en la subcategoría correspondiente a la comunicación puesto que el ser humano es un ser social y sin importar sus condiciones de vida encuentra la forma de interactuar con sus pares. Por lo tanto, los axiomas de la comunicación muestran sin duda alguna que el ser humano no puede dejar de comunicarse, puesto que no existe la no-conducta; es imposible no comportarse. En una interacción, toda conducta es categorizada como un mensaje transmitido, entonces, es la comunicación la situación más diversa de interacción, puesto que tiene en cuenta elementos como: lenguaje verbal (idioma, fonética, acento y forma), lenguaje no verbal (gesticulación, acciones y reacciones inconscientes), expresión e interpretación a contenidos (mensaje) para efectuar la comunicación entre el emisor y el receptor (Rivera, 2017).

Para concluir, se menciona como la mayor afectación en las relaciones interpersonales los procesos de comunicación puesto que se ha observado la tergiversación entre la expresión e interpretación de los mensajes en las redes sociales debido a que no existe un contacto personal entre los participantes, y la interpretación del lenguaje verbal y no verbal es difícil; a esto se le añade que se ha identificado que existe más contacto virtual que presencial.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados descritos se puede decir que el contexto tecnológico y cultural hace necesaria la comunicación virtual, en algunas ocasiones incluso por encima de la personal; sin embargo, esto es desfavorable pues se está dejando de lado la comunicación presencial (hablar frente a frente), lo cual puede influir de forma negativa en el desarrollo social de las siguientes generaciones, pues esto puede repercutir en aspectos como el establecimiento de la empatía, el reconocimiento de lenguajes, la autonomía en la elección de relaciones y la formación de vínculos sociales.

En cuanto a la relación e impacto de las redes sociales en internet en las relaciones interpersonales de los jóvenes se analizaron sus ventajas y desventajas. Por consiguiente, se identificaron como ventajas de las redes sociales en internet la comunicación en tiempo real, la globalización del internet, la variedad de aplicaciones, la conectividad con otros usuarios, la identificación de perfiles o cuentas de los usuarios, la inclusión a páginas y grupos acorde con los intereses, la búsqueda de intereses y contenidos de preferencia, el servicio social (anuncios y publicaciones), el desarrollo tecnológico, el fácil acceso y uso, y la conectividad sin importar horario. Se identifican como desventajas la pérdida del contacto personal, la publicación de información personal, los perfiles y cuentas falsas, el contenido inadecuado, el abuso del tiempo de conectividad, el abuso de contenidos, la exposición a eventos y situaciones fraudulentas, el hackeo de cuentas o perfiles, la exposición a situaciones conflictivas, la exposición al ingreso de aplicaciones con un cobro adicional al facturado y el otorgar acceso a otros usuarios, páginas o juegos al perfil o cuenta.

Finalmente, las redes sociales en internet preferidos por los participantes son:

WhatsApp: Es gratuita y de fácil acceso le permite al usuario tener una comunicación instantánea y globalizada, por lo tanto los jóvenes indicaron la preferencia por los siguientes aspectos: se crean grupos tanto académicos como de ocio en los cuales se facilita la conversación entre más personas, los operadores de telefonía facilitan el acceso a esta red aun cuando el consumo de datos haya llegado a su límite, se puede enviar cualquier tipo de contenidos (imágenes, documentos, música, videos, links, entre otros), se pueden realizar llamadas sin costo alguno y la mayoría de contactos de cada universitario entrevistado, son usuarios activos. En cuanto al tiempo de conexión descrito por la población, es momentáneo y depende de las conversaciones presentadas.

Facebook: Es la segunda que adquiere más relevancia en la socialización de los jóvenes puesto que presenta las siguientes características: visualizar perfiles de los contactos, realizar llamadas, videollamadas, participar en grupos, seguir páginas, configurar el propio perfil, establecer conversaciones individuales y/o grupales, comentarios, publicaciones, búsqueda de usuarios, permite la clasificación de las listas de amigos, permite guardar publicaciones, existen plataformas variadas, entre otros aspectos importantes. Esto hace que los usuarios destinen un mayor tiempo de conexión con relación a otras redes sociales en internet e incluso mantengan un mayor uso, sin embargo se tiene la percepción de no ser tan necesario como la red anterior.

Instagram: Tiene tres particularidades que la ubican en el tercer lugar y de la percepción de no ser imprescindible. Sus caracte-

rísticas son: el uso de esta aplicación reduce la conectividad del plan de datos o por medio de otras opciones como el WiFi, otra característica comprende la utilidad puesto que esta red solo es necesaria para publicar imágenes y videos, y por último no permite la comunicación instantánea en comparación con las anteriores redes.

Skype: Es poco utilizada en la población estudiada puesto que se dificulta el manejo en dispositivos móviles, razón por la cual se prefiere manejar en computadores o dispositivos con una memoria de gran almacenamiento. Sin embargo, le encuentran utilidad en la calidad de las videollamadas.

Twitter: Es útil y gratuita, pero el tiempo de conectividad es bajo.

Finalmente, otras redes como LinkedIn no se encuentran presentes, mientras que se adicionan Gmail, Hotmail, Yahoo, entre otros como mecanismos de envío de contenidos y documentos.

REFERENCIAS

- Arab, L. E. y Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13.
- Arámbula, R. E., Ensico, L. Á. M., y Castillo, R. A. M. (2016). Patrones de uso de la Internet en estudiantes de la Carrera de Comunicación y Medios de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Educateconciencia*, 3(3).
- Bauman, Z. (2010). *Amor Líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. 1a ed. 13ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, N., Forgiony, J. y Rivera, D. (2017). Intervención psicosocial y desarrollo de competencias del psicólogo desde la psico-

- logía evolutiva. En, M. E., Graterol, M. I., Mendoza, R. Graterol, R. J. C., Contreras, J. F. Espinosa, (Ed.). *Prácticas pedagógicas*. (pp.377-393). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.
- Bosch, J. A. (2017). *Pedagogía con lógica práctica que construye desde el aula, la idea de lo que se estudia y el mundo*. En J. D., Hernández, J. J., Garavito, R. A., Torrado, J. P., Salazar, J. F. Espinosa, (EDS), *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa* (pp.289-314). Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A.
- Caiza, T. (2013). *Adicción a internet y sus consecuencias en adolescentes de la ciudad de Quito en el año 2013*. [online] repositorio.puce.edu.ec
- Calvet, A. Arenas, C. y Díaz, G. (2013). *Adicción al internet y agresividad en estudiantes de secundaria del Perú*. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 75-93.
- Campos, R. L. C. (2014). *Interacción en Redes Sociales Virtuales entre estudiantes de Licenciatura. Una aproximación con fines pedagógicos*. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(2), 2-19.
- Campos, R. L. C. (2017). *Dinámicas de interacción social en Facebook entre estudiantes universitarios. Un acercamiento desde la minería de datos*. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7).
- Carbonell, X., Fúster, H., Lúsar, A. y Oberst, V. (2012). *Adicción a internet y móvil: una revisión de estudios empíricos españoles*. *Papeles del psicólogo*, 33(2), 82-89.
- Caro, M. S., Soto, M. D. C. S. y Milla, N. D. C. O. (2015). *Repercusión en el desempeño escolar de los adolescentes con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación*. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- Consejero, E. M., Ortega, F. H., y Jiménez, I. M. (2016). *Análisis de*

- las necesidades psicosociales y factores de riesgo asociados al éxito o fracaso académico del alumnado de educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Revista INFAD de Psicología, 3(1), 337-344.
- Cornejo y Tapia (2011). Redes sociales y relaciones interpersonales en internet. *Fundamentos en Humanidades*, XII(24), 219-229.
- Cortés Campos, R. L., Zapata González, A., Menéndez Domínguez, V. H. y Canto Herrera, P. J. (2015). El estudio de los hábitos de conexión en redes sociales virtuales, por medio de la minería de datos. *Innovación educativa*, 15(68), 99-114.
- Del Moral Pérez, M. E. y Martínez, L. V. (2012). Presencia de los futuros maestros en las redes sociales y perspectivas de uso educativo. *Relatec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 11(1), 41-51.
- Echeburúa, E., y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96.
- Espinosa, O. y Henderson, G. (2012). Identidades juveniles de principios del siglo XXI: Los Mirreyes. *Revista de antropología experimental*, (12), 193-217.
- Fernández, N. (2013). Trastornos de conducta y redes sociales en Internet. *Salud mental*, 36(6), 521-527.
- Forgiony, J. O. (2017). Prácticas pedagógicas: concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano. En J., Gómez, A. J., Aguilar, S. S., Jaimes, C., Ramírez, J. D., Hernández Albarracín, J. P., Salazar, J. C. Contreras, y J. F. Espinosa, (Eds.), *Prácticas pedagógicas* (pp.198-218). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.
- García, G., Joffre, V., Martínez, G. y Llanes, A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115-130.

- Garrote, G. (2013). *Uso y abuso de tecnologías en adolescentes y su relación con algunas variables de personalidad, estilos de crianza, consumo de alcohol y autopercepción como estudiante*. Universidad de Burgos.
- Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 131-138.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Jácome, N. y Joselyn, S. (2016). El entorno social y su influencia en el comportamiento escolar de los adolescentes del primer año de bachillerato de la Unidad Educativa "Rumiñahui" de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Psicología educativa).
- Jiménez, A., Orenes, P. y Pais, C. (2012). Uso y consumo de redes sociales e Internet entre los adolescentes españoles. Características y prácticas de riesgo: revision bibliográfica. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 35, 255-275.
- Kuss, D. J. y Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(2), 278-296.
- Leguia, F. (2015). Adicción a Internet: Fundamentos teóricos y conceptuales. *Psicología Social-Comunitaria*, 17(2).
- Marco, C. y Chóliz, M. (2013). Tratamiento cognitivo-conductual en un caso de adicción a Internet y videojuegos. *International journal of psychology and psychological therapy*, 13(1), 125-141.
- Marín, L. G., Larrarte, S. L. y Cardozo, L. I. L. (2015). Las posibilidades de internet en la reconfiguración de la red social primaria del adulto mayor, fracturada por efecto de la migración. El caso de los adultos mayores con parientes migrantes en 6 municipios del departamento del Quindío. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 14(27), 145-162.

- Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20).
- Martínez, S. A. G., Ramírez, O. R., y Arias, A. G. T. (2016). Adicción a internet en jóvenes y adultos pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 2(4), 83-90.
- Méndez, M. E., Peña, H. H. Z., y Álvarez, H. I. G. (2014). Usos de internet en estudiantes de educación secundaria de Puerto Vallarta, Jalisco. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- Meneses, F. B., y Morán, C. Á. (2013). Uso de Facebook como herramienta en la enseñanza del área de naturales en el grado undécimo de educación media vocacional. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (42), 143-156.
- Molina, G. y Toledo, K. (2014). Las redes sociales y su influencia en el comportamiento de los adolescentes, estudio a realizarse en cuatro colegios de la ciudad de Cuenca con los alumnos de Primer Año de Bachillerato.
- Oliva, A., Hidalgo, M., Moreno, C., Jiménez, L., Jiménez, A., Antolín, L. y Ramos, P. (2012). *Uso y riesgo de adicciones a las nuevas tecnologías entre adolescentes y jóvenes andaluces*. Sevilla: Aguaclara.
- Páramo, P. (2013). Las NTIC y su efecto sobre distintas dimensiones sociales y lugares por donde transcurre la vida de las personas/The New ICTs and their Impact on Different Social Dimensions and Places where the Life of People Occurs/As NTIC e seu efeito sobre diversas dimensões sociais e lugares por onde transcorre a vida das pessoas. *Signo y pensamiento*, 32(63), 170-189.
- Pérez, E., Rodríguez, F., Flórez, M. y Martínez, L. (2010). Delitos informáticos y entorno jurídico vigente en Colombia. *Cuadernos de Contabilidad*, 11(28), 41-66.

- Puerta, D. y Carbonell, X. (2013). Uso problemático de Internet en una muestra de estudiantes universitarios colombianos. *Avances en psicología latinoamericana*, 31(3), 620-631.
- Puerta-Cortés, D. y Carbonell, X. (2014). El modelo de los cinco grandes factores de personalidad y el uso problemático de Internet en jóvenes colombianos. *Adicciones*, 26(1), 54-61.
- Reyes, V., Reséndiz, A., Alcázar, R. y Reidl, L. (2017). Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo. *Psicogente*, 20(38), 240-255. <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2544>
- Rial, A., Gómez, P., Varela, J. y Braña, T. (2014). Attitudes, perceptions and Internet and social networks use among Galician teens. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 642-655.
- Rivera, D. A. (2017). Prácticas pedagógicas: desarrollo humano y construcción de sentido. En J. D., Hernández, J. J., Garavito, R. A., Torrado, J. P., Salazar, J. F. Espinosa, (EDS), *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa* (pp.339-363). Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A.
- Rodríguez, J. (2014). Análisis de los delitos informáticos presentes en las redes sociales en Colombia para el año 2011 y su regulación. [online] bdigital.ces.edu.co
- Rodríguez, R., Peña, P., y Sáez, C. (2014). Crisis and Social Change in Chile (2010-2013): The Place of Social Movements and Digital Activists. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación*, 12(24), 71-93.
- Roldán, M. (2015). Antecedentes sobre el uso de Facebook en adolescentes. Trabajo de grado. Uruguay: Universidad De la República. Facultad de psicología.
- Ruano, L. E., Congote, E. L., y Torres, A. E. (2016a). Communication and interaction by the use of technological devices and

- virtual social media in university students/Comunicación e interacción por el uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales virtuales en estudiantes universitarios. *RISTI (Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao)*, (19), 15-32.
- Ruano, L. E., Congote, E. L., y Torres, A. E. (2016b). Comunicación e interacción por el uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales virtuales en estudiantes universitarios. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (19), 15-31.
- Sánchez, M., Prendes, M. y Serrano, J. (2011). Modelos de interacción de los adolescentes en contextos presenciales y virtuales. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (35).
- Sanchís, S. C. (2013). La comunicación y las redes sociales. 3 c *TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 4.
- Sierra, P. M., Morey Amer, M. M., Rodríguez Bonachera, A., Sánchez Molina, A. B. (2012). *Las redes sociales influyen en el comportamiento de los universitarios. ReiDoCrea*, 1, 88-94.
- Simó Sanz, C., Martínez Sabater, A., Ballester Tarín, M. y Domínguez Romero, A. (2017). Instrumentos de evaluación del uso problemático del teléfono móvil/smartphone. *Health and Addictions Salud y drogas*, 17(1), 5-14
- Valencia, M. M. A., y Mora, C. V. G. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Invest Educ Enferm*, 29(3), 500-14.
- Yen Sánchez, Y. Y. (2014). Comunicación familiar y predisposición a la adicción a Facebook en adolescentes de instituciones educativas de Paita. *Ñari Walac*, 1-16.

Cómo citar este capítulo:

Rosero Reyes, G. P., Rivera Porras, D. A., & Mora Wilches, K. Y. (2018). Afectaciones en las relaciones interpersonales por el uso de las redes sociales en jóvenes universitarios. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.53-84). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo III: Dinámica familiar en niños no empáticos de 10 a 12 años*

Diana Milena Forero Montañez¹
María Judith Bautista Sandoval²
Andrea Isabel Bacca Vega³

* Capítulo derivado del proyecto de investigación Dinámica familiar en niños no empáticos de 10 a 12 años del grado sexto del colegio La Frontera.

1 Psicóloga de la Universidad Simón Bolívar.
dianaforero95@gmail.com

2 Psicóloga especialista en orientación vocacional, Maestrante en Salud ocupacional y seguridad en el trabajo.
m.bautista@unisimonbolivar.edu.co

3 Psicóloga especialista en Gerencia de recursos humanos, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Maestrante en Administración de las organizaciones UNAD.
andreabacca@hotmail.com

RESUMEN

La investigación se centra en niños no empáticos en edades de 10 y 12 años, y tiene como objetivo identificar la dinámica familiar, mediante la aplicación de técnicas de abordaje caológico o también llamado cualitativo y desarrollada desde el principio de complementariedad permitiendo seleccionar a los participantes a través de un instrumento cosmológico o cuantitativo siendo así una investigación holística; dentro de los eventos clasificatorios se identifican las relaciones emocionales familiares y los tipos de comunicación que se presentan en este grupo de niños, en donde lo más relevante son los conflictos familiares que conllevan a una mala comunicación en su hogar.

Palabras clave: dinámica familiar, empatía, relaciones emocionales y comunicación.

Family dynamics in non-empathic children from 10 to 12 years

ABSTRACT

The research focuses on non-empathic children at ages 10 and 12, and aims to identify the family dynamics, through the device of techniques of caologic approach or also called qualitative and developed from the principle of complementarity allowing to select the participants to through a cosmological or quantitative instrument as well as a holistic research; within the classificatory events, the family emotional relationships and the types of communication that are presented in this group of children are identified, where the most important are family conflicts that lead to poor communication in their home.

Keywords: family dynamics, empathy, emotional relationships and communication.

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta el papel importante que tienen los niños en la sociedad y lo fundamental de la familia en ese proceso formativo, se plantea este trabajo de tipo investigativo para conocer aspectos relacionados con el no desarrollo de la empatía, enfatizándolo en las características familiares, es decir, aquellos aspectos que hacen parte de la distinción de la dinámica familiar estableciéndose como alguna de las características la constitución familiar, la situación económica familiar, las relaciones de pareja, los hábitos de crianza y las relaciones sociales de los progenitores (Ison, 2004). Se desarrolla desde el abordaje de investigación caológico o también llamado cualitativo desde un proceso holístico debido a que parte del principio de complementariedad en la cual se pueden usar técnicas cuantitativas y cualitativas para el análisis del fenómeno (Hurtado, 2010) y por ende requiere de técnicas que evalúen características personales y estudien las variables de la conducta humana, respecto a un mismo evento, partiendo de experiencias compartidas y de las acciones o conductas presentes en los participantes a observar.

DESARROLLO DE CONTENIDOS

La empatía es interpretada como una habilidad social y cómo esta permite el desenvolvimiento de la persona en determinadas situaciones de su vida por lo que la relación entre sistemas y los integrantes de cada uno de ellos, no son ajenos a abordarse en dicha habilidad, teniendo en cuenta también la propuesta de ser adquirida en el contexto familiar; orienta entonces a la investigación a enfocarse en un sentido sistémico y a ser argumentada desde autores que pertenezcan a este enfoque (Delgado, 2014).

Ahora bien, Schaffer (2000) afirma, e incluso propone unas etapas, en las que la empatía efectivamente se desarrolla en la niñez del individuo; estas son *empatía global* en el primer año del niño, la *empatía egocéntrica* en su segundo año de vida, hacia los 2 o 3 años se establece la *empatía hacia los sentimientos de los demás* y finalmente al concluir la niñez se presenta la *empatía hacia la condición de vida del otro*. Schaffer (2000). Si se establece que la empatía es desarrollada, se considera a la familia fuente primordial en la formación de dicha habilidad, pues como lo dice Comellas (2009) “la familia es el marco más importante de la vida de los niños, es el lugar de referencia donde se establecen las relaciones y vínculos afectivos de mayor fortaleza” (p.32), es decir que la familia cumple un papel fundamental en el proceso de consolidación de la empatía.

Esta investigación resulta útil a nivel social y profesional pues se interesa por describir las características del núcleo fundamental de la sociedad, es decir la familia, en niños que no desarrollaron la empatía; también es una variable a considerarse por la influencia que puede tener esta en la convivencia social y en el desarrollo de las demás habilidades que permiten evidenciar aspectos emocionales y personales de cada individuo; de manera inductiva partiendo desde la familia y el alcance que puede llegar a lograr en la sociedad la formación de los niños.

A fin de lograr un análisis pertinente en esta investigación, primordialmente se hace una conceptualización desde diferentes puntos de vista de lo que se conoce como familia y su clasificación, además de las características familiares y de los factores que se evidencian en cada una de ellas. Igualmente, la importancia de abarcar la investigación desde el enfoque sistémico ya

que este “invita a estudiar la composición, el entorno y la estructura de los sistemas de interés” (Bunge, 1995, citado por Zapata, Murillo y Martínez, 2006, p.23).

La definición de familia como sistema, “es un grupo social con una historia compartida de interacciones; es un sistema compuesto por personas de diferente edad, sexo y características que, por lo general, comparten el mismo techo”. (Eguiluz, 2003, p.1). Así mismo Sánchez, citado por Eguiluz (2003) considera a la familia “la unidad fundamental de la sociedad, el grupo social que conserva nexos de parentesco entre sus miembros, tanto de tipo legal como consanguíneo, y que se constituye por individuos de generaciones distintas” (p.3).

Igualmente Minuchin y Fishman (1983) la describen como “grupo celular de la sociedad, una institución que ha existido a lo largo de la historia, ha compartido siempre las mismas funciones, entre ellas la crianza de los hijos, la supervivencia y la común unión de los miembros de esta” (p.25); así mismo Minuchin (1974) hace referencia a la dinámica familiar como el “funcionamiento de los miembros de la familia, su gama de conductas, la crianza de los hijos, la unión, la comunicación y su interacción recíproca” (p.39).

De acuerdo a lo anterior es importante la definición de dos de los tipos de familia y sus diversas características que las llevan a ser diferentes la una de la otra; en primer lugar, se encuentran las familias nucleares, que son aquellas en donde se encuentra referenciado el modelo estereotipado de la familia tradicional en donde hombre y mujer están unidos en matrimonio y tienen hijos en común, además de que todos los miembros viven bajo el mismo techo (Eguiluz, 2003).

En segundo lugar, Eguiluz conceptualiza a las familias monoparentales de tres formas, la primera, cuando la pareja decide separarse y no seguir viviendo en el mismo núcleo familiar. Por lo que padre o madre interactúa con sus hijos como si no fuese necesario otro vínculo afectivo y acuden a la firmeza de su efecto y de la magnificación de su persona frente al suceso, limitando las posibilidades de crecimiento personal de toda la familia. La segunda forma, es aquella en la que uno de los dos padres fallece, es decir que se involucran aspectos más emotivos y de forma catastrófica. Es ahí donde se pueden encontrar dificultades en el control del comportamiento de los hijos y una desobediencia hacia los límites y reglas, a causa del proceso de duelo que tanto pareja como hijos están experimentando, causando un aislamiento más que la ayuda mutua. Y finalmente, el tercer modelo de familia monoparental son aquellas familias que son padres o madres solteros (Robles, 2003).

Con respecto a la parte del desarrollo en la educación de los niños provenientes de familias monoparentales, en los años ochenta, muchos estudios compararon el desarrollo de los hijos en familias monoparentales con el desarrollo de los hijos que crecen en familias nucleares; los estudios partían de una hipótesis de déficit. Es decir, que los hijos en familias monoparentales estarían en desventaja en relación con los hijos de familias “intactas”; su desarrollo sería por lo tanto más problemático y se presentaría la falta de desarrollo de habilidades sociales, que el de los niños que crecen con los dos padres (Hetherington y Stanley-Hagan, 1999, p.76). En resumen, se demostraron diferencias limitadas pero significativas y persistentes entre las familias monoparentales y las familias con los dos padres, en tres niveles.

La teoría sistémica de Salvador Minuchin –en su libro *Familias y terapia familiar*– plantea un modelo familiar en el que describe algunos conceptos básicos del modelo sistémico estructural que caracteriza a las familias; para esta investigación resulta significativo el proceso de la comunicación que es uno de los elementos más importantes de las relaciones de la dinámica familiar, la comunicación parte de componentes de expresión y transmisión de emociones, ayuda a la estructura familiar a mantener la estabilidad de sus integrantes y a obtener una familia sana. Dentro de la comunicación aparecen dos subcategorías: primero la comunicación digital o verbal es aquella donde la información es transmitida a través de símbolos comunicativos que pueden ser lingüísticos o escritos; por el contrario, la comunicación analógica o no verbal es la expresión mediante el lenguaje corporal, los gestos, las posturas. Los símbolos son los medios de comunicación entre las personas (Minuchin, 1974).

En cuanto a las relaciones emocionales familiares se caracterizan en cuatro. La primera hace referencia a una relación *distante* en donde la comunicación es muy limitada, por lo general debido a las diferencias en los estilos de vida; la *cercana* en donde se evidencia una estrecha relación (amistad) entre dos personas en las que comparten el afecto o la estima y participan en conductas de ayuda mutua; la *amalgamada* que se relaciona con una relación de profunda amistad, en la que dos personas comparten un nivel más profundo de comprensión, confianza y afecto que con la mayoría de otros miembros de la familia; y finalmente la *conflictiva* en la que al menos una de las personas percibe que la relación sea negativa y donde los individuos están convencidos de que tienen razón (American Psychological Association, 2017).

Involucrando la influencia de las familias en el desarrollo de la empatía, se requiere una conceptualización por lo que para Davis (1980) “es un conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas tanto afectivas como no afectivas que resultan de esos procesos”. Además, en el desarrollo de la personalidad se manifiesta la capacidad de actuar de forma afectiva.

Por otro lado, Strayer (citado por Olivera, 2011) integra otra conceptualización de empatía añadiendo que “Desde un punto de vista multidimensional, la empatía puede empezar por la atención que un individuo presta a otro en un suceso relevante (real o simbólico). Las fases subsiguientes del proceso empático pueden contener asociación, transposición imaginal de sí mismo y del otro, y procesos similares como parte de la reverberación que vincula la experiencia de otra persona a nuestra propia experiencia y permite compartir el afecto”.

Finalmente, es importante conocer que la empatía se desarrolla a través de ciertas competencias básicas, en las cuales una de ellas hace referencia a comprender a los demás en donde resulta fundamental captar los sentimientos y puntos de vista de las demás personas, incluso interesarse activamente por los problemas y las preocupaciones de estos. Esta competencia comprende aspectos relevantes como saber escuchar, identificar señales tanto verbales como no verbales y ayudar a los demás desde la comprensión de sus necesidades y sentimientos de manera que se muestren sensibles a las emociones de las personas. Por otro lado, la competencia fundamental que permite que la empatía se desarrolle en una persona radica en que se tenga una escucha activa que permita comprender al otro desde la profundización de los sentimientos, ideas y pensamientos, permitiendo recoger

y facilitar la reducción de estados emocionales negativos para que de esta manera se genere una interacción y una relación amena. Por último, la competencia acerca del aprovechamiento de la diversidad que busca contemplar las diferencias de las personas como una ventaja para las relaciones interpersonales comprendiendo que cada individuo tiene visiones diferentes del mundo pero que se pueden compartir y relacionar de forma asertiva (Delgado, 2014).

METODOLOGÍA

El presente trabajo se rige metodológicamente desde el abordaje caológico de investigación teniendo en cuenta lo pertinente del método utilizado, pues una investigación de este tipo es de forma holística y parte del principio de complementariedad en la cual se pueden usar técnicas cuantitativas y cualitativas para el análisis, teniendo claros los objetivos, los métodos y las técnicas que se utilicen sean de manera pertinente, apropiada, en consonancia con la naturaleza del tema a investigar (Hurtado, 2010).

Muestra

Para el cumplimiento de la investigación se seleccionó una muestra representativa que consistió en tomar una población de 28 niños de 10 a 12 años del grado sexto 03 del colegio La Frontera de Villa del Rosario. Seguidamente se les aplicó la prueba Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) que permitió identificar si presentan o no empatía; de los 28 niños, 16 presentaron la habilidad, mientras que los 12 restantes no la presentaron, con los cuales se realizó la investigación.

Instrumentos y técnicas

La prueba de Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)

La prueba de índice de reactividad es un cuestionario de autoadministración creado por Mark Davis que cuenta con 28 ítems donde se integran 4 sub-escalas que permiten evaluar diferentes dimensiones de la empatía. La persona que evalúa debe otorgar un puntaje que se extiende de 1 a 5 según el grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación, para cada sub-escala se debe puntuar más de 25 para que el niño sea empático (Davis, 1980).

La prueba sigue siendo una de las más completas debido a las relevantes actualizaciones que experimenta; entre esas la propuesta en el 2000, donde establece un modelo organizacional, explicando antecedentes, procesos y consecuentes de la empatía, explicando “cómo los procesos pueden producir en su relación con los antecedentes, distintos tipos de respuestas: por un lado, pueden ser intrapersonales, que a su vez pueden ser afectivas (preocupación empática) y/o no afectivas (juicios atribucionales), e interpersonales” (Fernández-Pinto, Márquez, López-Pérez 2008, p. 287).

La prueba de Índice de reactividad interpersonal (IRI) se adapta a la población con la que se pretende trabajar en el presente proyecto, es decir, los niños de 10 a 12 años, especificando que la prueba original está orientada a adultos. En este caso se adecúa el lenguaje y la forma de aplicación, buscando la mínima alteración en el objetivo del reactivo para no alterar los resultados en el momento de evaluarse; además se requirió de su respectiva validación por expertos en Colombia, que posteriormente se envió a La Florida para ser validada por su creador Davis, para así realizar la aplicación de una prueba piloto, determinando que los

cambios realizados fueron pertinentes para la óptima aplicación y el mínimo sesgo de los datos.

Observación

Para el desarrollo de esta investigación se llevó a cabo una observación participante en donde este pasa a ser parte de la situación investigada, además se integra al grupo estudiado como miembro activo (Hurtado, 2010, p.334).

Entrevista focalizada

Este tipo de entrevistas permite que el entrevistador elabore previamente una lista de temas o puntos en los cuales se centra en el interrogatorio (Hurtado, 2010, p.863). Para la investigación se enfocó en las relaciones emocionales familiares y tipos de comunicación de cada uno de los participantes.

Grupos de discusión

Los grupos de discusión requieren la interacción entre los participantes, discusiones acerca del evento de estudio y elaboración de acuerdos del grupo en cuanto a las temáticas propuestas por el investigador (Hurtado, 2010 p.915).

RESULTADOS

En cuanto a la interpretación de los resultados desde la investigación holística se tuvo en cuenta que el análisis de contenido de los diferentes instrumentos se realizó individualmente para cada evento, de manera que permitió la determinación de las relaciones emocionales y los tipos de comunicación que se presentan en cada familia, y de esta manera poder entregar los resultados a través de un esquema (Figura 1).

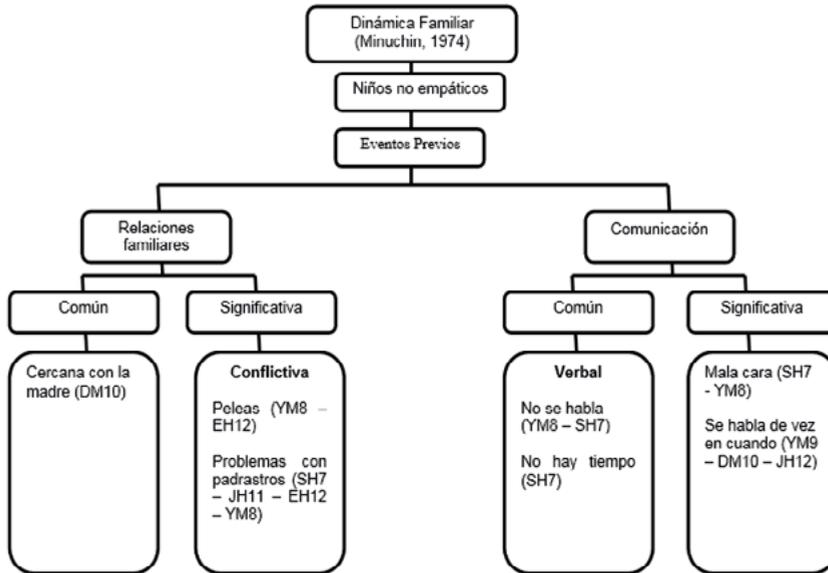


Figura 1. Esquema resultado de niños no empáticos.
Fuente: Elaboración propia

Inicialmente en el primer evento previo que son las relaciones emocionales, existe una categoría común en donde prevalece la relación cercana con la madre (DM10), mientras que en la categoría significativa se muestra una relación conflictiva demostrando así las peleas (YM8-EH12) y los problemas con los padrastros (SH7-JH11-EH12-YM8). Seguidamente con el segundo evento que es la comunicación, en la categoría común prevalece la comunicación no verbal partiendo de que “no se habla” (YM8-SH7) o “No hay tiempo” (SH7) para expresar sus opiniones y emociones; finalmente en la categoría significativa se encuentra que es relevante la comunicación no verbal pues existen expresiones de “Mala Cara” (SH7-YM8), además solo “se habla de vez en cuando” (YM9-DM10-JH12). Así mismo en la discusión se muestran ampliamente los resultados obtenidos con el análisis de la información.

DISCUSIÓN

En las relaciones que se muestran en las familias de niños no empáticos se evidencia un aspecto importante en cuanto a las relaciones conflictivas que se presentan dentro de la dinámica que se da en el hogar, desde gritos hasta golpes constantes con los hermanos y papá, además de la representación de una figura paterna que no tiene vínculo sanguíneo. Es decir, que existen padrastros, en la mayoría de la muestra obtenida, en donde su factor de incidencia son los malos tratos por su parte. Por otro lado, se encuentra que los niños con la figura materna demuestran una relación cercana. De acuerdo a lo anterior estos conflictos intervienen en el proceso de la empatía pues para Delgado (2014) la competencia fundamental que permite que ella se desarrolle en una persona, radica en que se tenga una escucha activa que permita comprender al otro desde la profundización de los sentimientos, ideas y pensamientos, permitiendo recoger y facilitar la reducción de estados emocionales negativos para que de esta manera se genere una interacción y una relación amena.

Con relación al segundo evento que es la comunicación los resultados se evidencian de dos maneras, primero en la forma digital (verbal) de expresarse, que son todas las verbalizaciones que se manejan dentro del hogar y analógicamente (no verbal), que son las expresiones físicas de gestos y ceñidos. Normalmente, en relación a la empatía, Delgado (2014) manifiesta que esta habilidad comprende aspectos relevantes como saber escuchar, identificar señales tanto verbales como no verbales y ayudar a los demás desde la comprensión de sus necesidades y sentimientos de manera que se muestren sensibles a las emociones de las personas. Por ende se logró evidenciar que en los niños no empáticos no existe un proceso de comunicación adecuado dentro de la familia, pues manifiestan que “no se habla porque no hay

tiempo” (SH7-YM8), además de los constantes gestos de “mala cara” (SH7-YM8) entre sus padrastros y ellos, lo que genera más conflictos familiares, y son constantes en su diario vivir.

Así mismo la importancia de realizar esta investigación radica en la poca información que hay sobre la empatía y su relación con la dinámica que se presenta en las familias de los niños. Inicialmente la investigación estaba enfocada en hacer la comparación entre familias monoparentales y familias nucleares debido a un estudio (Hetherington y Stanley-Hagan, 1999, p.76) en donde partían de una hipótesis de que los hijos de familias monoparentales estarían en desventaja en relación con los hijos de familias “intactas”; su desarrollo sería por lo menos más problemático y se presentaría falta de desarrollo de habilidades sociales que existe en las familias con ambos padres. La investigación toma un rumbo diferente pues al aplicar la Prueba Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) se evidencia que de las 28 aplicaciones en donde 14 niños eran hijos de familias monoparentales solo 1 presentó la habilidad empática lo que imposibilita la comparación entre los dos tipos de familia, así que se toma la decisión de realizar la investigación solo con niños no empáticos sin importar el tipo de familia al que pertenecían. Este fue un hallazgo encontrado en el proceso investigativo.

A lo largo de la presente investigación se logró evidenciar la importancia de realizar procesos holísticos que enriquezcan los resultados obtenidos de los eventos y sus clasificaciones, partiendo de un principio de complementariedad que permitió desarrollar de manera diferente el abordaje cuantitativo o cualitativo según lo expresa Jacqueline Hurtado en sus investigaciones. Por ende la importancia para esta investigación en la utilización de un instrumento complementario llamado Prueba Índice de Reactividad

(IRI) que permitió evaluar los niveles de empatía en la población inicial y así obtener la muestra requerida que vendría siendo los niños no empáticos.

Finalmente, para la psicología resulta importante la realización de investigaciones holísticas sobre la empatía y las demás habilidades sociales pues actualmente no se le da un valor científico a los fenómenos que influyen en la ausencia de estas; por el contrario como lo menciona Garaigordobil y García (2003), quienes desarrollaron un estudio correlacional con el fin de explorar la existencia de diferencias de género en la empatía, mencionan la importancia de relacionarla con la conducta social, el autoconcepto, la estabilidad emocional, las estrategias de interacción social, la capacidad de analizar emociones, la inteligencia y la creatividad, ya que para ellos son los únicos elementos que intervienen en el desarrollo de esta. Por tanto, en esta investigación se logra concluir que contrario a lo anterior expuesto, existen ciertos fenómenos como los conflictos familiares que demuestran la ausencia de la habilidad en los niños y que en algunos momentos cohiben la expresión de sus emociones y sentimientos de manera verbal sus disgustos, creando otros problemas, como los de tipo académico.

CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación se logró evidenciar la importancia de realizar procesos holísticos que enriquezcan los resultados obtenidos de los eventos y sus clasificaciones, partiendo de un principio de complementariedad que permitió desarrollar de manera diferente el abordaje cuantitativo o cualitativo según como lo expresa Jacqueline Hurtado en sus investigaciones. Por ende la importancia para esta investigación en la utilización de

un instrumento complementario llamado Prueba Índice de Reactividad (IRI) que permitió evaluar los niveles de empatía en la población inicial y así obtener la muestra requerida que vendría siendo los niños no empáticos.

En cuanto a la descripción de las características de las familias de la respectiva muestra, se logró concluir que es importante estudiar la manera en que los niños interactúan en su hogar, pues es en este sistema en que los niños comienzan a recibir las pautas necesarias para el desenvolvimiento en la sociedad. Por otro lado, en investigaciones anteriores sobre empatía que en cierta medida son escasas, en lo único en que se enfocan es en evaluar por género o por edad quiénes son más empáticos dejando de lado la profundidad de cómo esta habilidad se desarrolla a medida que los niños van creciendo.

Finalmente se pudo concluir que los conflictos que se presentan en las familias de estos niños lograron en ciertos momentos la cohibición para expresar de manera verbal sus inconformidades con lo que pasa dentro de su hogar y al finalizar el proceso de investigación algunos participantes mencionaron ausentarse de sus responsabilidades escolares por culpa de los mismos problemas que se manejan todos los días con sus familiares.

REFERENCIAS

- American Psychological Association (2017). *Familia y relaciones*. Washington, D.C. [Fecha de consulta: 21 de febrero del 2017] Recuperado de <http://www.apa.org/centrodeapoyo/familia/index.aspx>.
- Comellas, J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual di-

- ferences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(4), 85-104.
- Delgado, I. (2014). *Destrezas sociales*. Madrid, España: Ediciones Parafino S.A.
- Eguiluz, L. (2003). *Dinámica de Familia*. México D.F: Editorial Pax México.
- Fernández-Pinto, I., Márquez, M., López-Pérez, B. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Garaigordobil, M. y García, P. (2003). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psichotema*, 18(2), 180-186.
- Hetherington, E. M. y Stanley-Hagan, M. (1999). *Pedagogía familiar: aportes desde la teoría y la investigación*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia*. Caracas, Venezuela: Quirón ediciones.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología* [en línea]: [Fecha de consulta: 21 de abril de 2016] Recuperado en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536206>> ISSN 0120-0534
- Minuchin, S. (1974). *Familias y terapia familiar*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Minuchin, S. y Fishman, C. (1983). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Olivera, J. (2011). *Acerca del concepto de empatía. Su rol y evaluación en psicoterapia*. Buenos Aires, Argentina: Departamento de investigaciones. Universidad de Belgrano.
- Robles, A. (2003). *Dinámica de Familia*. México D.F: Editorial Pax México.

Schaffer, R. (2000). *Desarrollo Social*. México. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=xduCpqqPKBgCyp-g=PA303ydg=que+son+los+estilos+de+crianza+segun+baumrindyhl=esysa=Xyved=0ahUKEwjw_-yjqoLMAhWMX-B4KHT7sA1EQ6AEIGjAA#v=onepageyq=estilos%20de%20crianzayf=false

Zapata, A., Murillo, G. y Martínez, J. (2006). *Organización y Management. Naturaleza, objeto, método, investigación y enseñanza*. Cali: Editorial Universidad del Valle.

Cómo citar este capítulo:

Forero Montañez, D. M., Bautista Sandoval, M. J., & Bacca Vega, A. I. (2018). Dinámica familiar en niños no empáticos de 10 a 12 años. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F. (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.85-102). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo IV: **Calidad de vida en adultos jóvenes universitarios: un estudio comparativo entre las ciudades de Culiacán, México y Cúcuta, Colombia***

Jair Eduardo Márquez González¹
Javier Leonardo Torrado Rodríguez²
Marlen Karina Fernández Delgado³
Nidia Johanna Bonilla Cruz⁴

* Capítulo derivado del proyecto de investigación Estudio comparativo de calidad de vida en adultos jóvenes universitarios entre las ciudades de Culiacán, México y Cúcuta, Colombia.

1 Psicólogo, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, semillero Hábitat.
jaedumago@gmail.com

2 Psicólogo de la Universidad Antonio Nariño, Magíster en Neuropsicología de la Universidad de San Buenaventura -Sede Medellín y Doctor en Psicología con Énfasis en neurociencias cognitivas aplicadas de la Universidad Maimónides de Argentina.
j.torrado@unisimonbolivar.edu.co

3 Psicóloga egresada de la universidad de Pamplona, especialista en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y Magíster en Psicología de la Salud de Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Docente investigador de la Universidad Simón Bolívar.
m.fernandez@unisimonbolivar.edu.co

4 Psicóloga. Mgs (c) en Orientación de la Conducta cognitivo conductual. Esp en Gerencia Social. Tutora disciplinar. Tutora Académica. Docente e investigadora de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Responsable de correspondencia
n.bonilla01@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

El objetivo de este capítulo es comparar la Calidad de Vida en adultos jóvenes universitarios de edades entre los 18 a los 25 años entre las ciudades de Culiacán, México y Cúcuta, Colombia, abordando indicadores socio-normativos e intrapersonales que permiten evaluar de manera integral y desde múltiples campos del conocimiento a partir de aspectos sociales, individuales y económicos integrados en las dinámicas culturales. La metodología utilizada es de abordaje cosmológico, de nivel aprehensivo comparativo no experimental, transeccional, univariable, a través de la escala GENCAT evaluándose ocho dimensiones con una muestra total de 381 sujetos, donde se encontró diferencias en aspectos objetivos como la inclusión social, así como aspectos subjetivos como la autodeterminación y las relaciones interpersonales.

Palabras clave: calidad de vida, indicadores socio-normativos, indicadores intrapersonales, aspectos objetivos, aspectos subjetivos.

Quality of life in young university adults: a comparative study between the cities of Culiacan, Mexico and Cucuta, Colombia

ABSTRACT

The objective of this chapter is to compare the quality of life in young adults ages 18-25 years between the cities of Culiacan, Mexico, and Cucuta, Colombia, university addressing indicators socio-normative and intrapersonales that allow to evaluate comprehensively and from multiple fields of knowledge from social aspects, economic and individual integrated in cultural dynamics. The methodology used is cosmological approach, comparative

apprehensive level non-experimental, transectional, univariate, through scale GENCAT evaluated eight dimensions with a total sample of 381 subjects, where differences in aspects objectives such as social inclusion, as well as subjective aspects such as self-determination and interpersonal relationships were found.

Keywords: quality of life, indicators regulatory partner, intraper-sonal indicators, objective aspects, subjective aspects.

INTRODUCCIÓN

La Calidad de Vida, como un conjunto de criterios interrelacionados, se fue elaborando conceptualmente y de manera paulatina en relación a las condiciones precarias, situación de vulnerabilidad e inequidad social en el mundo; uno de los acontecimientos que impulsaron la investigación de este fenómeno fueron las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial; es por esto que diferentes organismos internacionales, como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, surgieron para disminuir las condiciones precarias en todos los continentes y aportar una mejora en la Calidad de Vida de cada individuo, en cada contexto (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015).

Ahora, a través del tiempo, la Calidad de Vida ha sido estudiada en diferentes contextos y desde diferentes áreas del conocimiento, pasando desde la medicina, la administración, el derecho, antropología, sociología, psicología, etc. Cada una de estas, con aportes teóricos valiosos, integrando así el concepto en una visión multidisciplinar por sus propias condiciones multifactoriales, ya que una característica particular de la Calidad de Vida es la diversidad de percepción dependiendo de condiciones variantes como el ciclo vital, el sexo, la educación y la cultura (Shalock y Verdugo, 2002).

Al finalizar el año 2015 los objetivos de desarrollo del milenio arrojaron resultados relevantes para el conocimiento de ciertos indicadores de calidad a nivel mundial; en donde según el PNUD (2015) Colombia es uno de los 10 países más desiguales del mundo, a pesar de ser en Latinoamérica el de más avances en la materia.

Por otro lado, México logró cumplir las metas de erradicación de pobreza extrema, enseñanza de la primaria universal, promoción de igualdad de género, combatir contra VIH/SIDA, sostenibilidad medioambiental y alianza para el desarrollo, aunque no se logró cumplir a cabalidad la mejora de la salud materna y de mortalidad infantil.

De manera simultánea, en el año 2015 el PNUD planteó los objetivos de desarrollo sostenibles relacionados con la Calidad de Vida en el cual tanto México como Colombia hacen parte del grupo GRULAC de América Latina y el Caribe creando estrategias transversales de cooperación para los planes de desarrollo de cada país.

Dentro de los factores relevantes tomados en cuenta, las condiciones sociodemográficas son unos criterios indispensables para el estudio de la Calidad de Vida, ya que según Casas (2011), los jóvenes se encuentran en un proceso de desarrollo transicional que se debe direccionar a unas condiciones de Calidad de Vida sana, teniendo en cuenta el lugar que ocupa en el medio social, su sexualidad, sus factores de riesgo, y su proyecto de vida, alterándose considerablemente la falta de privacidad y confidencialidad, falta de inclusión a la participación de políticas claras y el proceso de autonomía en el direccionamiento de su vida.

Ahora, Nava (2012) afirma que los estudios de Calidad de Vida

son frecuentemente realizados en población de adultos mayores, dejando a un lado o con menor relevancia al adulto joven, a pesar de que en esta etapa el individuo toma las decisiones con mayor relevancia para su proyecto de vida; hay pocos resultados sobre la relación de Calidad de Vida en adultos jóvenes de diferentes contextos.

DESARROLLO DE CONTENIDOS

Concepto de calidad de vida

Espinoza (2014) afirma que la Calidad de Vida es un conjunto de condiciones percibidas e influenciadas por los contextos de desempeño de los sujetos, es decir que depende de la interacción constante del individuo en los diferentes entornos donde se van presentando las dimensiones del fenómeno para que el sujeto construya una percepción subjetiva e influenciando su dinamismo con esta característica.

Según Urzúa y Caqueo-Urizar la Calidad de Vida tiene una gama muy amplia de conceptos y definiciones, siendo agrupadas en distintos conceptos, (2012) estos componentes de Calidad de Vida se ven conformados por: 1) Condiciones de vida, tales como la salud física, las actividades o relaciones sociales donde el individuo se encuentre determinado a realizar una actividad funcional para que puedan ser objetivamente medibles; 2) Satisfacción con la Vida, siendo la sumatoria de los dominios del sujeto en su vida, dejando a un lado las condiciones externas, centrándose un poco más en el bienestar subjetivo del individuo; 3) Condiciones de Vida y Satisfacción con la Vida; en este caso las condiciones de vida son los aspectos objetivos como los biológicos, materiales y conductuales, que se ven altamente influenciados por los sentimientos subjetivos para determinar un bienestar general y; 4) Condiciones de Vida y Satisfacción con la Vida pero involu-

crando aspectos de mayor influencia como los valores personales, las condiciones de vida y las percepciones a través de un proceso dinámico.

Shalock y Verdugo (2002) aseguran que existen diferentes tipos de dominios que clasifican la calidad de vida; considerando la relevancia en la cultura y el tiempo, adhiriéndose a los estándares internacionales de los derechos humanos involucrando la percepción de su participación plena y autónoma de su satisfacción.

Según el anterior fundamento, las dimensiones de Calidad de vida se caracterizan en dos aspectos fundamentales, según los propios indicadores inherentes al ser humano, siendo estos subjetivos o denominados como indicadores intrapersonales, y objetivos o también reconocidos como sionormativos.

Indicadores intrapersonales

Bienestar Emocional: Es el regulador de impulsos que genera escasez de agobio, discrimina los pensamientos negativos y produce satisfacción en el individuo, así como un adecuado Autoconcepto (Bisquerra, 2010).

Los factores relacionados con las adecuadas relaciones interpersonales: En ellos la interacción va unidireccional, bidireccional o multidireccional; no solo clasifican amistades o capacidad de simpatizar con otros individuos afirma Naranjo (2008), sino de la misma manera las relaciones de pareja, familia, e incluso sexuales.

Desarrollo Personal: Para Shalock y Verdugo (2002) el eje principal de distinción de esta dimensión son las capacidades que tiene el individuo de adaptación, limitaciones, generar nuevos aprendizajes hasta gestar sistemáticamente un proceso de realización personal.

Autodeterminación: Es la capacidad de autonomía que tiene el individuo para realizar su propia toma de decisiones, asumir su responsabilidad, ser consciente de lo que implican las opciones que tome y la proyección que le dé a sus planes a corto y largo plazo (Shalock y Verdugo, 2002).

Indicadores sacionormativos

Bienestar material: Afirma Murillon y Molero (2012) que este se presenta como un soporte económico para poder realizar una suplencia de necesidades básicas y algunas que sean indispensables para el sujeto como el hogar, posesiones o incluso ahorros.

Bienestar físico: No representa la escasez de alguna enfermedad únicamente, sino engloba los demás factores biopsicosociales que influyen en su organismo a nivel de aceptación física, alimentación, acciones cotidianas y la realización de actividades lúdicas (Ureña-Bonilla, Blanco-Romero, Salas-Cabrera, 2015).

Inclusión Social: Para Shalock y Verdugo (2002) ser miembro activo de la comunidad y estar inmerso en las actividades realizadas por los demás grupos sociales, ser partícipe de grupos en los cuales el individuo sienta empatía y deseo por ser miembro y afinar una red de apoyo estable y concreta son criterios propios de la inclusión.

Derechos: Es la manifestación del sujeto en un entorno donde este sea y se sienta tratado de la misma forma que los demás individuos, de la misma manera que este realice un trato propio al de respeto e integridad tanto por él, como por las otras personas a su alrededor.

Por otro lado, Espinoza (2014) afirma que en la Calidad de Vida hay tres áreas que componen los aspectos netamente cuantita-

tivos, observables e influenciados, 1) Dimensiones físicas, donde la percepción física juega un papel crucial, siendo una facilidad de acceso a los servicios potencialmente funcionales del individuo; 2) Dimensión social, donde la percepción del individuo se aborda para identificar la interacción constante y las relaciones interpersonales, añadiendo de igual manera las redes de apoyo y el desempeño laboral, y 3) Dimensiones Psicológicas, siendo percepciones proyectivas como su ocupación posterior, los valores que le dan significado a su toma de decisiones, los aspectos culturales y religiosos, así como actitudes y conductas.

Condiciones de vida

Las condiciones de vida surgen inicialmente por una demanda que hay en las necesidades de todo individuo (INEGI, 2011); dentro de estas, ya planteadas, surgen concomitancias en la clasificación de vivienda digna para una persona que considera que tiene una Calidad de Vida adecuada. Según lo plantea García (2011), así los postulados clasifiquen poca relevancia, si un individuo no tiene una vivienda digna, es difícil que se pueda asegurar que la Calidad de Vida de este sujeto sea óptima.

Las condiciones de vida son criterios propios al individuo en relación con los aspectos objetivos que permiten un desarrollo en el sujeto, complementándose así la percepción y satisfacción que se experimenta (García y Sales, 2011).

El factor salud en las condiciones objetivamente medibles del individuo juega un papel indispensable, no es justo decir que entre mayor salud presente el individuo, mayor será su Calidad de Vida, pero sí es directamente proporcional a la satisfacción de situaciones que no presente problemas de somatización por diagnósticos determinantes (Verdugo, Shallock, Keith y Stancliffe, 2005).

Según Vélez, Pico y Escobar (2015) los determinantes sociales de la salud como la edad, educación, la seguridad social y el sistema de salud están comprendidos como dominios de la salud física, psicológica y del entorno, lo cual implica una afectación considerable en los aspectos tanto objetivos como subjetivos de la calidad de vida.

Simultáneamente, para Vélez, et al. (2015) la percepción de seguridad y estabilidad en el sujeto parte de los determinantes intermedios en el tiempo y la ocupación, posibilitando un desarrollo personal, familiar, social y emocional en la calidad de vida.

Según Marmot, Friel, Bell, Houweling y Taylor (2008) las desigualdades sanitarias y en salud, consecuencia de las inequidades de poder, ingresos, bienes y servicios, afectan inicialmente las condiciones de vida y limitan el acceso a la atención en salud, educación, vivienda, ocio y diversión, restringiendo las posibilidades de una mejora en la Calidad de Vida.

Los aspectos objetivos son aquellas características de cada individuo que permiten reconocer el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente, la comunidad y su salud objetivamente considerada, mientras que los aspectos subjetivos son aquellos que se integran a los patrones sionormativos generando algún grado de satisfacción subjetiva.

Parte de la satisfacción subjetiva es abarcar los componentes anteriores desde su manifestación como la intimidad, la expresión de las emociones, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud percibida, ya que para que la Calidad de Vida sea idónea, es indispensable no solo estar sanos, sino de igual manera sentirse sanos, productivos y seguros, así como tener la capacidad de comunicar nuestras emociones y tener amplias relaciones de intimidad (García y Sales, 2011).

Patrones culturales

La construcción cultural, como un conjunto de normas aprendidas en un contexto, depende de fenómenos, circunstancias o eventos. Es por esto que Cardona-Agudelo (2005) asegura que la Calidad de vida, por el hecho de ser un concepto abstracto de bienestar y felicidad según los criterios inherentes al contexto y al tiempo, generan una connotación cultural al índice de satisfacción y bienestar, a pesar de las condiciones de vida operativamente medibles.

En gran medida, la calidad de vida requiere de la percepción y valoración individual de las condiciones y la satisfacción, pero se ve ampliamente influenciada por ideologías particulares del contexto, aspiraciones, ideales y expectativas entre la sectorización de la población (Rodado y Grijalba, 2001).

Desde la misma perspectiva, Nava (2012) afirma que existe una amplia relación en las creencias culturales como unas configuraciones cognitivas que permiten entender la realidad como un lente perceptivo y la construcción o esquema mental de bienestar subjetivo, satisfacción o mejora en la Calidad de Vida.

METODOLOGÍA

Comparar los índices de Calidad de Vida en diferentes contextos exige que se delimiten criterios sociales y demográficos, por eso las investigaciones comparativas estudian un mismo fenómeno en dos características variantes como dos ciudades de dos países diferentes, pero con criterios de inclusión y exclusión específicos.

Durante el período de estudio se incluyó a un total de 381 sujetos, de los cuales 190 hacen parte de la muestra tomada en la ciudad de Cúcuta y 191 sujetos son de la ciudad de Culiacán; de estos individuos se obtuvo información de aspectos generales como la condición laboral y el sexo.

Las dimensiones que se tomaron en cuenta en el presente proyecto fueron el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, el bienestar material, desarrollo personal, el bienestar físico, la autodeterminación y los derechos, tomando parte del Instrumento de Verdugo, Arias, Gómez y Shallock (2009) llamado Escala GENCAT de Calidad de Vida, contando con un total de 69 ítems.

Este instrumento ha tomado factores sacionormativos de Servicios Sociales desde el contexto internacional basado en el modelo de Shallock y Verdugo (2002) siendo un modelo multidimensional de los aspectos generales de Calidad de Vida en el individuo y actualmente es un modelo con aceptación internacional.

La construcción de esta escala contó con el financiamiento de del Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales (ICASS) donde participaron 76 jueces expertos en el proceso de Validación del desarrollo de la escala; este proceso se aplicó inicialmente a varios grupos focales en España.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según los resultados estadísticos, en la muestra mexicana el 76 % no trabaja, mientras que el 23,56 % sí. En la muestra colombiana se observa que el 63 % de ellos no trabaja, mientras que el 37,37 % afirma que sí, tal como lo muestra la Tabla 1.

En la misma Tabla se puede observar la diferencia significati-

va entre Culiacán y Cúcuta en relación a la frecuencia, siendo la ciudad colombiana la que tiene menor dispersión en condición laboral, a pesar de que las dos ciudades presentan altos índices de desempleo.

El bienestar material en los dos contextos estuvo en un nivel bajo, es decir que las muestras colombiana y mexicana presentan carencias o inconformidades en relación a las condiciones de vivienda y de trabajo, tal como lo afirma el DANE en abril de 2017. En un reporte global de participación, ocupación y desempleo, en Colombia solo 22 millones 669 personas tienen algún tipo de empleo u ocupación formal, siendo Cúcuta una de las ciudades más afectadas por el desempleo o empleo informal, mientras que en Culiacán la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2017) afirma que al período de abril de 2017 hay una tasa de desempleo de solo el 3,3 %. Sin embargo, los incrementos salariales anuales suelen estar por debajo del 0,7 %, y de estos, solo 532.238, se encuentran asegurados por el IMMS, teniendo en cuenta que hay una población total de 3.025.678 personas.

Tabla 1. Condición laboral

Ciudad	Sí trabaja		No trabaja	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Cúcuta	71	37,37	119	62,63
Culiacán	51	23,56	146	76,44

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta lo anterior, se ubica la información obtenida por cada dimensión en las distintas muestras obtenidas y se contrastan con los percentiles, esto para poder obtener la información del nivel de calidad de vida según corresponde la dimensión en la Tabla 2. En ella se pudo identificar que, en las dimensiones de Bienestar Emocional, Bienestar Físico y Derechos tanto

en Cúcuta como en Culiacán se encuentran en un nivel bajo; las relaciones interpersonales por el contrario se encuentran en un nivel alto en Cúcuta y un nivel medio en Culiacán, y el desarrollo personal un nivel alto en Culiacán y un nivel medio en Cúcuta.

Tabla 2. Nivel de calidad de vida

Nivel de calidad de vida según percentiles				
Ciudad		Media	Percentil	Nivel
Culiacán	BE	25.09	63	Medio
	RI	28.43	63	Medio
	BM	24.90	9	Bajo
	DP	25.04	75	Alto
	BF	24.36	9	Bajo
	AU	30.16	84	Alto
	IS	25.17	75	Alto
	DE	33.11	25	Bajo
Cúcuta	BE	24.65	63	Medio
	RI	30.58	75	Alto
	BM	23.25	2	Bajo
	DP	23.45	63	Medio
	BF	23.62	9	Bajo
	AU	27.01	63	Medio
	IS	23.80	63	Medio
	DE	31.59	16	Bajo

Fuente: Elaboración propia

INDICADORES INTRAPERSONALES

Las cuatro dimensiones que componen el indicador intrapersonal son el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, la autodeterminación y el desarrollo personal. Estas son tomadas en la Figura 1, donde se evidencian las puntuaciones obtenidas cada dimensión en relación al percentil donde se encuentran ubicados.

En esta Figura se observa cómo en México hay un mayor nivel en la dimensión de Autodeterminación, ubicado por encima del percentil 84, siendo esto un nivel alto, a diferencia de la muestra colombiana que se encuentra en esta misma dimensión en un nivel medio, por encima del percentil 63.

En las relaciones interpersonales se observa cómo en Cúcuta se encuentra un nivel alto, por encima del percentil 75, mientras que en Culiacán el nivel medio es el que lo representa con una puntuación por encima del percentil 63.

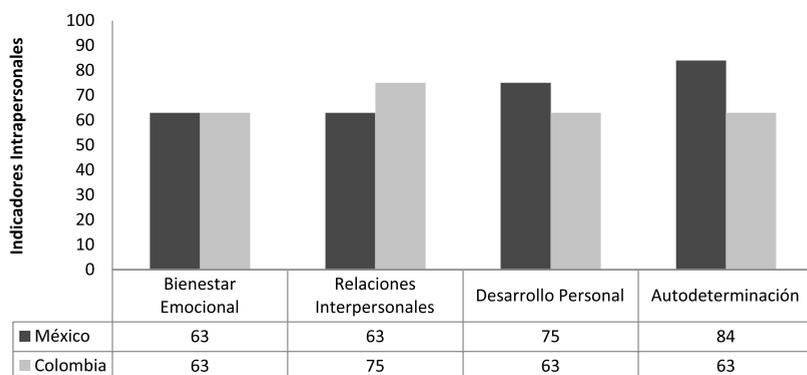


Figura 1. Indicadores intrapersonales de calidad de vida.

Fuente: Elaboración propia

El bienestar emocional es una característica que se da en niveles iguales tanto en los estudiantes universitarios de México, como en los de Colombia, con un mediano manejo en aspectos como la expresión de la conducta, la ausencia de estrés, los sentimientos negativos, la satisfacción, e incluso el autoconcepto (Paredes, 2010).

Se evidenció que en la muestra cucuteña hay unas habilidades en el manejo de las relaciones interpersonales en comparación con la muestra sinaloense, es decir que no son tan prósperas o satisfactorias sus relaciones sociales, familiares, de pareja o amis-

tades estables tal como lo aprecia Naranjo (2008) asegurando que entornos violentos o conflictivos tienden a tener puentes de comunicación poco asertivos o de poca cercanía.

El proceso de desarrollo personal en México se evidenció con un nivel alto, siendo referido por Shalock y Verdugo (2002) como aquellas competencias personales, tanto profesionales como no profesionales que orientan al individuo a una capacidad resolutiva y de proyección a realizar, es decir que la muestra tomada en Culiacán presenta habilidades direccionadas al desarrollo, mejora en oportunidades de educación, para el trabajo, habilidades funcionales de manera intrínseca en comparación con los cucuteños.

Los indicadores intrapersonales de Calidad de Vida tienden a estar tanto en Colombia como en México en un nivel medio-alto; y aunque solo en la dimensión de Bienestar emocional se encontraron similitudes significativas, igualmente solo en una dimensión hubo diferenciación significativa de los resultados obtenidos siendo esta la Autodeterminación, donde se presenta un nivel de 84 en Culiacán, sobre un puntaje de 63 en la muestra cucuteña.

Por otro lado, las dimensiones de Relaciones Interpersonales y Desarrollo Personal sí tuvieron diferenciación entre la muestra cucuteña y los resultados obtenidos en Culiacán, pero no se presentan márgenes diferenciales significativas.

INDICADORES SOCIONORMATIVOS

En los indicadores socionormativos, compuesto por las dimensiones de Bienestar Material, Bienestar Físico, Inclusión Social y Derechos se presentan los resultados obtenidos mediante la baremación de la escala en percentiles, estos, evidenciados en la Figura 2.

Se puede observar cómo los aspectos sacionormativos se encuentran por debajo del percentil 25, con excepción de la inclusión social, donde se encuentra México en un nivel alto por encima del percentil 75 y Colombia en un nivel medio, por encima del percentil 63.

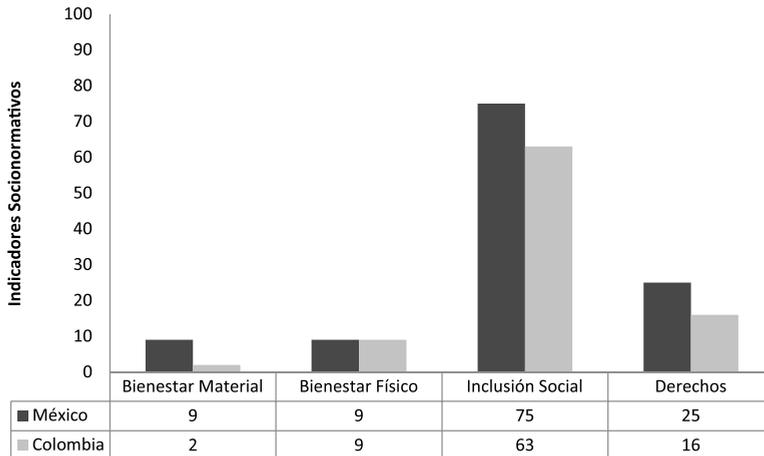


Figura 2. Indicadores sacionormativos de calidad de vida.
Fuente: Elaboración propia

En la dimensión de Bienestar Físico se observa que las dos muestras se encuentran por debajo del percentil 25, justo sobre el percentil, 9, lo cual refiere un nivel bajo en esta dimensión respecto al indicador sacionormativo de la Calidad de Vida.

Tanto en Sinaloa como en Cúcuta los niveles de bienestar físico se encuentran bajos, es decir que hay deficiencias en aspectos fundamentales como la atención sanitaria, la movilidad en la ciudad, acceso a ayudas técnicas e incluso salud general como la nutrición.

Ardila (2003) afirma que la inclusión social como componente propio de una adecuada calidad de vida se debe tomar en cuenta

la participación, la integración a la comunidad y los apoyos sociales y comunitarios dados para afianzar su cohesión social, estos reflejados en este proyecto, que en la muestra mexicana se encuentra en un nivel alto, mientras que la colombiana, aunque no es un nivel alto, no difiere de gran manera en relación a la muestra mexicana.

Las similitudes en los indicadores intrapersonales se evidenciaron en las dimensiones de Relaciones Interpersonales en donde los resultados obtenidos en la ciudad de Cúcuta se encuentran en un nivel alto, mientras que en Culiacán se encuentran en un nivel medio, el Desarrollo Personal y la Autodeterminación.

Teniendo en cuenta los Objetivos de desarrollo sostenibles planteados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD– (2015) a nivel de bienestar material tanto en Colombia como en México se encuentran en un nivel bajo, siendo las condiciones de erradicación de la pobreza un objetivo complejo para estos contextos, ya que a nivel mundial el 80 % de la población vive en condiciones de pobreza extrema.

Sucede una condición similar con el sexto objetivo, donde se plantea el agua limpia y saneamiento como un determinante social que afecta el bienestar material, lo cual implica falencias estructurales como las sequías, infecciones, etc. aunque solo 2.100 millones de personas a nivel mundial tienen condiciones de agua y saneamiento digno, siendo apenas el 40 % de la población mundial.

Los resultados obtenidos en la dimensión de Inclusión Social demuestran que es el único aspecto de los indicadores sacionorma-

tivos que se encuentra en un nivel alto en Culiacán y medio en Cúcuta, lo cual apunta al objetivo 10 sobre reducción de desigualdades, presentándose o evidenciándose resultados positivos en los países latinos, aunque se presentan problemas en la aplicación de políticas públicas que exigen el cumplimiento.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que la Calidad de Vida en los dos contextos tomados difieren significativamente en aspectos trascendentales para la calidad de vida como lo son las relaciones interpersonales, el desarrollo personal y la autodeterminación, siendo los aspectos sociales, políticos y culturales un eje transversal para la percepción de los indicadores intrapersonales anteriormente mencionados.

Teniendo en cuenta estos indicadores intrapersonales, sí hay diferencias significativas en la autodeterminación entre Culiacán y Cúcuta, ya que los patrones culturales generan una variación en aspectos cognitivos como lo es la toma de decisiones y la manera como se asumen responsabilidades.

En los aspectos sacionormativos, las dimensiones de bienestar material, bienestar físico y los derechos son características que se encuentran por debajo del nivel adecuado, influyendo particularidades propias del contexto como las condiciones de salud, el nivel de desempleo de cada ciudad y el desconocimiento por los propios derechos.

Se encontraron similitudes entre los dos contextos en el cumplimiento, satisfacción y garantías de aspectos objetivos como lo

son los determinantes sociales, estando en un nivel bajo en el cumplimiento y garantía de los derechos, del bienestar material y déficit en las garantías de su bienestar físico.

En los adultos jóvenes universitarios se encontró que existen dificultades en la suplencia de necesidades básicas como el hogar, tener un soporte económico estable o posesiones, por su etapa o ciclo vital de transición, siendo una población con dificultades para mantener estabilidad en su bienestar material y físico.

Los adultos jóvenes universitarios de Culiacán sienten una mayor afinidad por participantes de un mismo grupo en relación a los procesos de inclusión social, partiendo de la pedagogía, las condiciones ambientales, las políticas públicas y la participación ciudadana en comparación con los estudiantes universitarios de Cúcuta, que aunque no se encuentran en un bajo nivel, no alcanza a ubicarse en uno altamente satisfactorio.

Todas las evaluaciones de la percepción de Calidad de Vida requieren de una revisión previa de los fenómenos culturales, sociales, políticos y económicos, partiendo de un concepto teórico o significativo que determine una valoración de sus constructos, creencias y comportamientos individuales y sociales.

Finalmente, se concluye que las características sociales y los patrones culturales influyen significativamente en la percepción de Calidad de Vida, mientras que los determinantes sociales son un factor que afecta radicalmente en las condiciones sionormativas de bienestar, ya que la Calidad de Vida es una construcción que actúa en relación a los indicadores, y estos se reflejan en la exposición y percepción de cada dimensión para indicar su satisfacción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, R. (2003). Calidad de Vida: Una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164.
- Bisquerra, R. (2010). El estudio del Bienestar Psicológico Subjetivo. Una breve Revisión Teórica. *Educere*, (49), 265-275.
- Cardona-Agudelo, H. (2005). Construcción cultural del concepto Calidad de Vida. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 23(1), 79-90.
- Casas, F. (2011). Subjective social Indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators research*, 4(4), 555-575.
- DANE (2017). Encuesta integrada de hogares para el Mercado laboral. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-y-desempleo>
- Espinoza Ortiz, F. (2014). Aproximación Teórica al Concepto de Calidad de Vida. *Revista de Antropología Experimental*, (14), 331-347.
- García Vega, J. (2011). Hacia un Nuevo Sistema de Indicadores de Bienestar. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 2(1), 78-95.
- García Vega, J. y Sales Heredia, F. (2011). *Bienestar y Calidad de Vida en México*. México: Universidad de Monterrey.
- INEGI (2011). Indicadores Subjetivos de Bienestar y Progreso Social. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 2(2).
- Marmot, M., Friel, S., Bell, R., Houweling, T. y Taylor, S. (2008). Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health. *The Lancet*, 372, 1661-1669.
- Murillo, J. y Molero, F. (2012). La satisfacción vital: su relación con el prejuicio, la identidad nacional, la autoestima y el bien-

- tar material en inmigrantes. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 99-108.
- Naranjo, M. (2008). Relaciones Interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conductas asertivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-27.
- Nava Galán, G. (2012). La Calidad de Vida: Análisis Multidimensional. *Enfermería Neurológica*, 11(3), 129-137.
- Paredes, D. (2010). Bienestar Emocional y Expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad*, 4(20), 51-60.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio recuperado de: <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODM/undp-co-od-sinformedoc-2015.pdf>
- Rodado, C. y Grijalba, E. (2001). *La tierra cambia de piel: una visión integral de la Calidad de Vida*. 2ª ed. Bogotá, D.C.: Planeta.
- Schalock, L. y Verdugo, R. (2002). *Calidad de Vida, Manual para los profesionales de Salud, educación y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Secretaría del Trabajo y Prevención Social -STPS (2017). *Información laboral mayo, 2017*. Recuperado de: <http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/pdf/perfiles/perfil%20sinaloa.pdf>
- Ureña-Bonilla, P., Blanco-Romero, L., Salas-Cabrera, J. (2015). Calidad de Vida, Indicadores Antropométricos y Satisfacción Corporal en un Grupo de Jóvenes Colegiales. *Retos*, 27, 62-66.
- Urzúa, A., Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de Vida: Una Revisión Teórica del Concepto. *Terapia Psicológica*, 30(1) 61-71.
- Vélez, C., Pico, M. y Escobar, M. (2015). Determinantes Sociales de la Salud y Calidad de Vida en Trabajadores Informales. *Salud de los Trabajadores*, 23(2), 95-103.

Verdugo, M., Árias, B., Gómez, L. y Shalock, R. (2009). *Escala GENCAT de Calidad de Vida*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Verdugo, M., Shalock, R., Keith, D. y Stancliffe, R. (2005). Quality of life and its measurements: Important Principles of Guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 707-717.

Cómo citar este capítulo:

Márquez González, J. E., Torrado Rodríguez, J. L., Fernández Delgado, M. K., & Bonilla Cruz, N. J. (2018). Calidad de vida en adultos jóvenes universitarios: un estudio comparativo entre las ciudades de Culiacán, México y Cúcuta, Colombia. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.103-124). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo V: **Influencia de estilos parentales en las habilidades de socialización de adolescentes de colegio público***

Mónica Valeria Orellano Tuta¹
Oriana Marcela Chacón Lizarazo²

* Capítulo derivado del proyecto de investigación Influencia de estilos parentales en la socialización de adolescentes del Colegio Pablo Corred León, grado décimo jornada de la mañana.

- 1 Psicóloga de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
monikvalerya@hotmail.com
- 2 Psicóloga de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
oriiiana_9312@hotmail.com

RESUMEN

La investigación tiene por objetivo analizar la influencia de los estilos parentales en la socialización de adolescentes en dimensiones específicas como la comunicación, el control y la afectividad. La muestra fue de 10 adolescentes entre 14 y 17 años, con sus respectivos padres. Se aplicó una entrevista semiestructurada a padres y otra a adolescentes y un formato de observación; los resultados obtenidos revelaron efectos determinantes de los estilos parentales en la socialización de las dimensiones de autoestima, autonomía y habilidades sociales. Los adolescentes de padres autoritarios presentaron menores capacidades en la dimensión de autoestima, debido a la inseguridad reflejada y poca confianza en sí mismos. Los adolescentes con padres de estilo democrático presentaron mayores habilidades de afrontamiento ante las demandas del entorno y autoestima elevada. Y los adolescentes con estilo de crianza negligente y permisivo, refieren deficiencia en habilidades sociales dada su carencia de relaciones interpersonales y escasa autoconfianza e inseguridad.

Palabras clave: adolescente, autoestima, comunicación, estilo parental, habilidades sociales.

INFLUENCE OF PARENTAL STYLES IN THE SOCIALIZATION SKILLS OF PUBLIC SCHOOL ADOLESCENTS

ABSTRACT

The research aims to analyze the influence of parental styles on the socialization of adolescents in specific dimensions such as communication, control and affectivity. The sample was 10 adolescents between 14 and 17 years old, their respective parents. A semi-structured interview was applied to parents and another to adolescents and a format of observation, the results obtained revealed determinant effects of parental styles in the socializa-

tion of dimensions of self-esteem, autonomy and social skills. Adolescents from authoritarian parents presented lower capacities in the dimension of self-esteem, due to the reflected insecurity and little self-confidence. In adolescents with a democratic style, they presented greater coping skills to the demands of the environment and high self-esteem. And adolescents with neglected and permissive parenting style refer to deficiencies in social skills given their lack of interpersonal relationships and poor self-confidence and insecurity.

Keywords: adolescent, esteem, communication, parental style, social skills.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa de cambios donde los métodos de crianza de los padres influyen en el desarrollo de la socialización de sus hijos; entendida, según Maccoby (1980), como un “proceso a través del cual el niño adquiere hábitos, valores, metas y los conocimientos que lo han de capacitar para desempeñarse satisfactoriamente cuando se convierta en un miembro adulto de la sociedad”; de esta forma la familia es de vital importancia en el desarrollo de la socialización como refiere Londoño y Pinilla (2014) ya que de los procesos y pautas implementadas en el hogar depende su progreso y el desarrollo de sus capacidades.

La familia es considerada como aquella fuente de socialización primaria donde juega un papel importante la interacción y las relaciones para el buen desarrollo de los procesos de cada uno de sus integrantes; se encarga de inculcar aquellas normas, valores, creencias culturales, así como también la asignación de los roles y los límites necesarios para llevar a cabo una buena evolución. Por ello desempeña una tarea sustancial en el progreso del ado-

lescente desde su independencia, su capacidad de toma de decisiones, que difieren teniendo en cuenta distintas características como lo son la edad, el género, la posición entre hermanos, entre otros.

El entorno en el que se relaciona el individuo es importante al momento de la socialización ya que determina su incidencia de acuerdo a su ciclo vital de desarrollo. La institución educativa colegio Pablo Correa León es el entorno en el cual se desarrollan los adolescentes de la presente investigación, que no está enfocada en el ámbito escolar, la población que se tomó como muestra pertenece a una institución educativa, pero, se orienta en la socialización, observando la repercusión de los estilos parentales en ellos.

Con base en diversas teorías, como la de estilo de crianza de Baumrind (1966), y el modelo bidireccional Estilos parentales de Martin y Maccoby (1980), de acuerdo a los resultados de sus investigaciones, es posible afirmar que desde el período de la infancia la socialización se produce mediante las prácticas de crianza ejercidas por los padres para transmitir aquellas reglas necesarias para llevar a cabo la interacción de sus miembros; lo cual servirá de factor protector al momento de incorporarse al grupo social, a las normas y compromisos ejercidas por dicho grupo, respondiendo de manera asertiva ante las necesidades o circunstancias del diario vivir. Es así que la pregunta que abre la investigación es: ¿Cuál es la influencia de los estilos parentales en la socialización de adolescentes en edades entre 14 a 17 años del colegio Pablo Correa León, del grado décimo, jornada diurna?

Dado que en la cotidianidad se pueden presentar diversas circunstancias que no favorecen al adolescente y no le permiten responder o solucionar de manera asertiva dichas situaciones

que lo enfrentan de algún modo al peligro, es necesario desarrollar habilidades de afrontamiento que en su mayoría son aprendidas en el hogar y que favorecerán la socialización. Dichas habilidades tienen relación con los estilos de crianza desarrollados en los hogares ya que de ellos se deriva el aprendizaje de las herramientas que servirán para responder a las demandas de la vida y es en la adolescencia cuando se ven reflejadas esas capacidades aprendidas en el hogar que promoverán el incremento de sus competencias: la autonomía, las habilidades sociales, la autoestima, como refiere Maccoby (1980).

Resulta relevante y determinante que los padres tengan en cuenta la importancia de su método de crianza buscando generar en sus hijos las herramientas necesarias para enfrentar las exigencias que se puedan presentar, creando en ellos la capacidad de desarrollar autonomía, autocontrol e identidad, pero cuidando de no restringir el desarrollo de sus capacidades, de su curiosidad, sus competencias y su iniciativa. En esencia, durante la adolescencia la familia sigue ejerciendo un papel fundamental en la construcción del desarrollo del adolescente.

El surgimiento de la investigación nace del interés por el comportamiento de los adolescentes en el momento de la socialización, ya que es una actividad que se puede ver a simple vista; por ende, se inician observaciones sobre el comportamiento y los cambios presentes en los adolescentes, llevando la investigación a un punto importante del porqué de esas conductas. El hogar es la primera fuente de conocimiento que obtiene un individuo, clave para su formación, construyendo habilidades, valores y demás que ayudan en su desarrollo. De esta manera las estrategias, llamadas estilos parentales que son utilizados por los progenitores, poseen gran influencia en la socialización de los adolescentes.

La investigación crea un beneficio social con el conocimiento de los estilos parentales presentes en cada uno de los progenitores y las consecuencias o beneficios que poseen, al momento de educar bajo las normas características de estos métodos. Llevándolos a un beneficio psicológico, ya que al poseer discernimiento sobre los estilos puede llegar a la modificación de la conducta que se esté presentado tanto en los padres como en los adolescentes y generar herramientas para mantener la nueva conducta. Las instituciones educativas servirán de pilares en la realización de labores que beneficien y promuevan la asistencia de los padres de familia a las actividades realizadas por la institución e impulsar su interés en cuanto al comportamiento de los hijos dentro de la institución educativa.

DESARROLLO DE CONTENIDOS

La familia es el agente de socialización primaria ya que constituye la primera fuente de información para el niño acerca de su propia vida, de las normas y roles y de las expectativas que desde muy pronto se proyectan sobre él. El proceso de socialización se ha considerado desde diferentes perspectivas una variable central para el estudio del desarrollo personal de los sujetos, su identidad de género y las preferencias de roles (Maccoby y Jacklin, 1980).

Con lo anterior, es importante conocer sobre qué es la familia, los estilos como herramientas para la educación de los hijos, en este caso adolescentes, y la influencia que esto puede generar en la socialización, claramente bajo la explicación de teorías base utilizadas para la construcción del proceso investigativo. Por tanto, los autores que se tomarán en la investigación son Diana Baumrind con la teoría de Estilos de Crianza (1966), Maccoby y

Martin (1983) con su teoría de estilos parentales que lleva por nombre “Modelo Bidireccional”, Piaget (1976) con la teoría del desarrollo cognitivo y Urie Bronfenbrenner (1987) con la teoría ecológica.

Diversos autores se han interesado por investigar acerca de aquellos estilos utilizados por los padres para educar a sus hijos y la influencia que pueden generar en los diversos procesos en su desarrollo, más específicamente en la socialización y las diferentes etapas de la vida. Una de las pioneras y la creadora de la teoría principal acerca de este tema fue Diana Baumrind quien a través de sus estudios realizados en 1966 a niños en edad preescolar, junto con la entrevista de las madres y los padres correspondientes a cada niño, llega a la teoría Estilos de crianza, la cual toma en cuenta la ilación de tres variables paternas básicas; control, comunicación e implicación afectiva. La teoría concluye en tres tipos de estilos, el autoritario, el indulgente y el asertivo, cada uno lo definió por características que daban paso a la identificación de los modelos de crianza utilizado por los padres en sus hogares y más precisamente en la crianza de sus hijos.

El estilo de cada padre o madre varía y depende de diferentes factores que inciden, como lo son los individuales de acuerdo a la personalidad, la forma en la que ellos fueron criados y los factores culturales que son aquellos ejercidos o influenciados por el contexto; estos pueden evolucionar con el tiempo a medida que los niños desarrollen su propia personalidad y se mueven a través de las etapas del desarrollo evolutivo.

Maccoby (1980) define la socialización como proceso en el cual el niño adquiere valores, metas, habilidades, entre otras capacidades, que lo ayudarán durante el proceso de crecimiento al llegar a la edad adulta. Maccoby y Martin (1983) deciden ampliar

la teoría propuesta por Baumrind (1966) en su modelo de estilos parentales, en el cual agregaron el estilo negligente, completando así la teoría con cuatro estilos de crianza utilizados por los padres que son: el autoritario, el permisivo, el democrático y el negligente, en función de dos aspectos denominados control o exigencia y afecto o sensibilidad y calidez (modelo bidireccional).

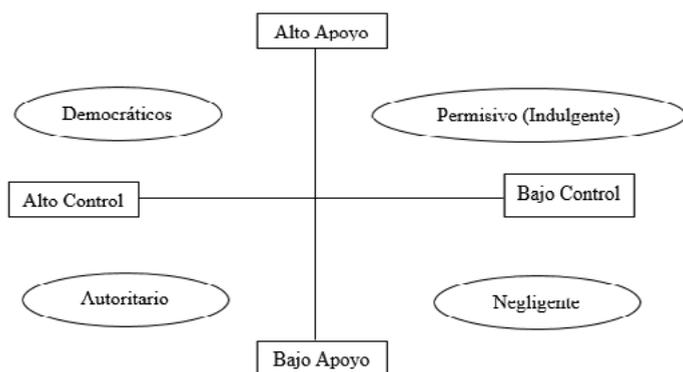


Figura 1. Estilos de crianza.

Fuente: Adaptado de Carlson y Tanner (2006) y tomado de Aguirre (2013) (p.40).
Modificada por Orellano y Chacón (2016).

La Figura 1, ayuda a comprender al lector cómo funcionan o influyen los diferentes estilos parentales, por ejemplo, los padres permisivos que Aguirre (2013) nombra también como indulgentes o no directivos, son padres más sensibles y menos exigentes. Ellos no son tradicionales, no exigen comportamiento a la altura de la situación, permiten considerable autorregulación y evitan la confrontación como refiere Baumrind (1991) citada por Aguirre (2013). Por otra parte, los padres autoritarios son bastante exigentes, pero no son sensibles. Como menciona Baumrind (1991) exigen obediencia y esperan de manera inmediata que sus órdenes sean cumplidas. Estos padres manejan reglas claramente estipuladas y por lo general el ambiente que les rodea es ordenado y estructurado.

Los padres democráticos encuentran un balance entre exigencia y sensibilidad, dado que al mismo tiempo que supervisan e imparten normas que guíen el comportamiento de sus hijos, ya sean niños o adolescentes, son igualmente asertivos a la hora de comunicar esas normas y brindar el apoyo necesario. Según Baumrind (1991), pretenden que sus niños sean asertivos, socialmente responsables y autorregulados, así como cooperativos. De forma totalmente contraria, los padres negligentes se caracterizan porque les falta ejercer el control sobre el adolescente, así como brindar el apoyo en forma adecuada. Este tipo de padres pueden considerarse como extremos ya que rechazan o son descuidados con sus hijos.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, es lógico que para cada estilo las consecuencias son distintas e influyen sobre el desarrollo de los niños y de los adolescentes. Diferentes estudios, especialmente el de Baumrind (1991), indica que los niños con padres democráticos generalmente son aquellos que suelen ser independientes, asertivos, amigables con sus pares, cooperadores no solo con sus progenitores sino también con otros adultos, significativos e inteligentes y socialmente exitosos principalmente con la motivación necesaria para alcanzar sus metas, considerando, –así como Aguirre (2013)– que ese estilo de crianza es la más adecuada para la educación de los hijos.

Para los niños con padres autoritarios, debido a la gran exigencia y poca afectividad, presentan baja autoestima y poca tolerancia a la frustración, por lo que no se muestran espontáneos, además tienden a presentar diferentes niveles de evitación y posibles conductas antisociales; en ocasiones su personalidad no afecta su rendimiento escolar por lo que a veces pueden ser buenos, y en algunos casos excepcionales.

Ahora, los niños y los adolescentes que en su familia manejan un estilo permisivo presentan problemas en la regulación emocional, por lo general son rebeldes y desafiantes cuando no se satisfacen sus deseos de manera inmediata; no son constantes en la realización de las tareas y manifiestan conductas antisociales. El último estilo que queda es el de aquellos cuyos padres son negligentes; estos hijos poseen un pobre desempeño en todas las dimensiones psicosociales. Normalmente presentan serias dificultades en su rendimiento escolar, pueden manifestar comportamientos de tipo sociopático y mantienen relaciones interpersonales inestables.

Por otra parte, teorías propuestas por otros autores, muestran la importancia del núcleo familiar y la influencia que ejerce en el individuo en su proceso de desarrollo; dentro de los grandes contribuyentes se encuentra a Piaget (1976), quien fue pionero llevando a cabo su teoría del desarrollo cognitivo en los niños, describiéndolo en diferentes etapas del desarrollo infantil y la influencia de los padres y educadores en su desarrollo; las que describió en etapa sensorio-motora, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales, identificada cada una por ciertas características que cambian o evolucionan con el paso del tiempo de acuerdo a las etapas de crecimiento del ciclo vital presente en la vida de las personas.

Para la presente investigación se tuvo en cuenta la etapa de las operaciones formales que va desde los 12 años hasta toda la vida adulta; en este momento para Piaget (1976) el adolescente tiene dificultad a la hora de aplicar sus capacidades a situaciones abstractas. Un ejemplo claro que expone es “si un adulto (sensato) le dice “no te burles de x porque es gordo... ¿qué dirías si te sucediera a ti?”, la respuesta del sujeto en este estadio de operaciones concretas sería: “Yo no soy gordo” ” (p.7).

Según Piaget (1976) desde los 12 en adelante teniendo en cuenta los genes, el cerebro del ser humano está potencialmente capacitado para formular pensamientos realmente abstractos, o desarrollar un pensamiento de tipo hipotético deductivo por lo que se expone como aporte principal en la teoría de Jean Piaget, ya que en esta se encuentra la calidad lógica y abstracta del pensamiento en el adolescente ante la posibilidad como se menciona anteriormente de un razonamiento hipotético-deductivo llegando a la resolución de problemas y toma de decisiones en forma de ensayo y error.

De igual manera en la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner (1987), se habla sobre el individuo y los sistemas que influyen en él como el microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema, cronosistema y globosistema. Al conocer los aportes realizados por el autor se decide enfocar la investigación en dos sistemas importantes, el microsistema que es “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (p.41), tomando de igual modo el mesosistema que “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares de barrios; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social” (p.44).

Las aportaciones de Bronfenbrenner han sido un punto de inflexión para el estudio de la familia, entre otros aspectos, colocando claramente de manifiesto cómo la familia es un sistema abierto a las influencias externas, sometida a un proceso de cambio y estabilidad permanente. Defiende el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el

ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él.

Cada una de las teorías ofrece grandes aportes a la investigación, ya que la perspectiva de cada uno de los autores acerca de los adolescentes, la familia y los estilos utilizados por los padres para la formación y educación de los hijos, ayudan a la comprensión y análisis de las conductas discrepantes presentes en el adolescente en el momento de la socialización, permitiendo no solo entender su comportamiento sino que permite profundizar de manera precisa con los instrumentos que se utilizarán para el cumplimiento del objetivo de la investigación.

METODOLOGÍA

La investigación está basada en un método cualitativo caracterizado por explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los protagonistas; se pretende analizar la influencia de los estilos parentales en la socialización de los adolescentes por medio del enfoque fenomenológico. Como refiere Husserl (1900) citado por Reeder (2011), se tendrán en cuenta las experiencias de los individuos.

Población y muestra

Es así que teniendo en cuenta lo mencionado, la investigación se realizó con una población tomada de la institución educativa colegio Pablo Correa León, conformada por 10 adolescentes, estudiantes de 10 grado y sus respectivos padres o madres de familia; las entrevistas fueron aplicadas en cada uno de sus hogares debido a las dificultades que se presentaron para reunir la población en un solo lugar de encuentro; luego se aplicó el taller

de observación como instrumento de apoyo, realizado en un lugar específico en el cual asistieron los adolescentes y sus padres.

Tipo de muestreo

Muestreo no probabilístico: Se caracteriza por la elección de los elementos; no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Para la investigación el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador en solitario o de un grupo y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación como menciona Hernández, Fernández y Baptista (2010).

Un muestreo no probabilístico consiste en facilitar al entrevistador el perfil de las personas que tiene que entrevistar en cada uno de los itinerarios en que se realizan las entrevistas.

Muestras por conveniencia: Simplemente casos disponibles a los cuales se tiene acceso. Montoya y Vargas. (2010), enfatizan que la muestra puede ser un grupo entero o individuos disponibles para participar en el estudio que también puede consistir de voluntarios (ej., salón de clase, organización, unidad familiar).

Instrumentos

En esta investigación se utilizó como instrumento principal la entrevista que, como refiere Escudero (2013), al ser de una condición oral y completamente directa por la interacción con el entrevistador, se pueden capturar gestos, sonidos y el tono de la voz, que de igual forma aporta información relevante. Es así que teniendo presentes las limitaciones de la memoria, la entrevis-

ta permite que esa información, que debe apuntarse, pueda ser obtenida de manera fácil por las grabadoras donde después se pueda plasmar con más detalle con base en la investigación.

Ahora, existen dos tipos de entrevista, la estructurada y la semiestructurada; para esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada ya que al ser más flexible y abierta permite profundizar en temas de interés e ir sacando y organizando posibles hipótesis. Es así como se aplica una entrevista semiestructurada para padres y madres de familia, evaluando ciertas dimensiones específicas para lograr identificar el estilo parental utilizado en la educación de sus hijos.

Se aplicó otra entrevista semiestructurada para los adolescentes, analizando algunos aspectos como lo son la autonomía, la autoestima y las habilidades sociales presentes en su vida. Además, se aplicó un formato de observación para corroborar e identificar el tipo de interacción ejercido por los padres y sus hijos, cuya información se recopiló por medio de la aplicación de un taller educativo, evaluando así el comportamiento relacional de los participantes (padres de familia e hijos adolescentes).

RESULTADOS

A continuación, se expondrá la información encontrada en la investigación teniendo en cuenta los datos suministrados tanto por los adolescentes como por los padres o madres de familia que hicieron parte de la muestra. Esta información se presentará en forma detallada, comenzando por dar a conocer la Tabla 1 “Categorización de los resultados” que presenta las categorías, junto con cada una de las dimensiones que se estipularon en la socialización junto a cada estilo parental haciendo énfasis en cada uno de manera particular para ir contrastando con la teoría y para una mejor comprensión del lector.

Tabla 1. Categorización de los resultados

Estilo	Categorías Deductivas Padres	Categorías Inductivas Padres	Categorías Deductivas Adolescentes	Consecuencias
Permisivo	Control Baumrind D, (1966)	Indiferencia Ante Conductas Positivas y Negativas	Autonomía, Martin, Maccoby & Martin (1983)	Escasa Motivación y Capacidad de Esfuerzo
	Comunicación Baumrind D, (1966)	Permisividad	Habilidades Sociales, Martin, Maccoby; (1980)	Escasa Competencia Social
	Afectividad Baumrind D, (1966)	Pasividad	Autoestima Maccoby & Martin; (1983)	Bajo Control de Impulsos, Inmadurez
Negligente	Afectividad Baumrind D, (1966)	No Afectividad	Autoestima Maccoby & Martin (1983)	Baja Autoestima, Inseguridad
	Control Baumrind D, (1966)	Dimisión Tarea	Autonomía Maccoby & Martin (1983)	Escasa Motivación
	Comunicación Baumrind D, (1966)	Poco Tiempo de Calidad	Habilidades Sociales, Maccoby & Martin (1983)	Baja Competencia Social
	Control Baumrind D, (1966)	Carencia de Normas	Autonomía, Maccoby & Martin (1983)	Carencia de Autonomía y Autoconfianza
	Control Baumrind D, (1966)	Normas Rígidas	Autonomía, Maccoby & Martin (1983)	Baja Autonomía y Autoconfianza, Moral Heterónoma
Autoritario	Afectividad control Baumrind D, (1966)	Castigos	Autoestima, Maccoby & Martin (1983)	Baja Autoestima
	Comunicación Baumrind D, (1966)	Comunicación Cerrada	Habilidades Sociales, Maccoby & Martin (1983)	Escasa Competencia Social
Democrático	Control Baumrind D, (1966)	Reglas Claras	Autonomía, Maccoby & Martin (1983)	Iniciativa, Moral Autónoma
	Comunicación Baumrind D, (1966)	Comunicación Asertiva	Habilidades Sociales, Maccoby & Martin (1983)	Competencia Social
	Afectividad control Baumrind D, (1966)	Afecto Apropiado	Autoestima, Maccoby & Martin (1983)	Alta Autoestima

Fuente: Elaboración propia

ESTILO PARENTAL AUTORITARIO

Relación con la autoestima en el adolescente

Se encontró una relación evidente de acuerdo a la manera cómo influye el estilo parental autoritario en el desarrollo de la autoes-

tima de los adolescentes, debido a que en las familias en la cual dicho estilo prevalecía de acuerdo a la educación de sus hijos. Estos revelaban tener dificultades, mostrándose inseguros, desconfiados de sí mismos y de sus propias capacidades, derivado claramente de la elevada exigencia de control, carencia de comunicación asertiva y la poca afectividad proporcionada por parte de los padres que presenta en dicho estilo hacia el adolescente.

Además, se logró corroborar de acuerdo a ciertas investigaciones que afirmaban el hecho de que en las familias autoritarias los hijos demostraban tener deficiencia de habilidades para enfrentar las exigencias de acuerdo a la percepción de sí mismos y de sus competencias como lo muestra también el estudio realizado por Baumrind (1967) denominado “Child Care Practices Antecedent, Three Patterns of Preschool Behavior” (Prácticas de Cuidado Infantil Antecedentes, Tres Patrones de Comportamiento Preescolar), que manifestaba la relación entre la educación autoritaria y el desarrollo de la autoestima en los hijos de acuerdo a las consecuencias de la práctica de dicho estilo.

Relación con la autonomía en el adolescente

Aquellos adolescentes en cuyos hogares se encontró que prevalecía el estilo autoritario, demostraron incompetencias en cuanto a la autonomía personal debido a la insuficiencia de capacidades para enfrentar las diferentes situaciones como problemas de su diario vivir, además, muestran dificultades para la toma de decisiones. En los resultados se pudo observar la necesidad en dichos adolescentes a tener en cuenta y en algunos a “depender” de las opiniones de sus padres en la mayoría de ocasiones que requerían toma de decisiones, evidenciando ciertas irregula-

ridades en su independencia debido al excesivo control y la carencia de afectividad ejercida por los padres. Cabe decir que la autonomía es de vital importancia para el desarrollo normal del individuo, especialmente en el período de la adolescencia para lograr la emancipación de sus habilidades, por lo que es necesario contar con una familia que promueva dicha competencia.

Relación con las habilidades sociales en el adolescente

Para los adolescentes el estilo autoritario que implementan sus familias expone carencias en las relaciones sociales teniendo en cuenta los resultados encontrados en la investigación, se puede afirmar que en aquellas familias con estilo autoritario existe una proporción insuficiente de afectividad por parte de los padres, lo cual impide en el adolescente el desarrollo de competencias obteniendo como consecuencia la dificultad de estos para establecer relaciones interpersonales que generen satisfacción como seres sociales.

ESTILO PARENTAL NEGLIGENTE

Relación con la autoestima en el adolescente

El estilo negligente se caracteriza por la indiferencia de conductas positivas o negativas por parte de los hijos, por tanto genera la inexistencia de normas y límites al interior del hogar, aspecto que tiene como consecuencia en el adolescente la carencia de autoestima. En los resultados de la investigación se notó que los adolescentes educados bajo el estilo parental negligente mostraron inseguridad sobre sus capacidades y carencia de habilidades de resolución de conflictos en situaciones cotidianas; además afirmaban sentir miedo de expresar sus gustos u opiniones ante

diversas circunstancias de su vida y ante diferentes personas.

Relación con la autonomía en el adolescente

Ahora bien, aquellos adolescentes educados bajo el estilo parental negligente evidencian baja autonomía pues afirmaban que en ocasiones sentían miedo a fracasar, reflejado en la toma de decisiones ante las diversas situaciones de su diario vivir. Además, mostraron incapacidad para expresar sentimientos y emociones de acuerdo con las circunstancias que lo requieran por temor de ser criticados e incluso rechazados.

Relación con las habilidades sociales en el adolescente

Con base en los resultados derivados de la aplicación de instrumentos de la investigación, se corrobora la implicación que tiene el estilo parental negligente con el desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes educados bajo dicho estilo, arrojando como consecuencia la dificultad para establecer relaciones saludables, por lo cual algunos adolescentes de la muestra afirmaban sentir la necesidad de aceptación de los demás y la carencia de iniciativa ante la toma de decisiones de su diario vivir. En coherencia con lo anterior ciertas investigaciones como la de Baumrind (1991) afirman la relación existente entre el estilo negligente y las habilidades sociales en los hijos de padres negligentes, denotándolo como una capacidad poco adquirida en este estilo; además, corroborando que estos adolescentes poseen un pobre desempeño en todas las dimensiones psicosociales; normalmente en su rendimiento escolar presentan serias dificultades, e imparte la preocupación de que estos hijos pueden manifestar comportamientos del tipo sociopático.

ESTILO PARENTAL PERMISIVO

Relación con la autoestima en el adolescente

De acuerdo con la información recolectada en la investigación, se logró evidenciar que los adolescentes con padres o madres de familia que manejaban un estilo permisivo en relación a la autoestima, presentan escasa motivación, aspecto que se evidenció en las respuestas plasmadas por los jóvenes, manifestando desconfianza y poca iniciativa, desmostando ser personas con poco interés al momento de realizar cualquier actividad.

Relación con la autonomía en el adolescente

Durante el proceso de formación en los adolescentes, es importante desarrollar habilidades como las de afrontamiento, que les permitirían o les facilitarían la solución de conflictos en su diario vivir, así como también en la toma de decisiones, donde la autonomía es fuente esencial. Los adolescentes con padres permisivos en cuanto a la dimensión de autonomía presentan baja capacidad de control de impulsos, llegando así a reflejar poca tolerancia ante situaciones o factores estresores de la vida.

Relación con las habilidades sociales en el adolescente

Los seres humanos por naturaleza son seres sociables, por ende, la interacción con los demás es importante. Los padres o madres de familia que manejan un estilo permisivo, si se enfoca en las habilidades sociales, generan en los adolescentes alto interés en relacionarse con los demás, igualmente poca motivación, y escasa competencia social, corroborando lo que refiere Baumrind (1991) al mencionar que los hijos educados bajo este estilo presentan problemas en la regulación emocional y no son constantes en la realización de las tareas.

ESTILO PARENTAL DEMOCRÁTICO

Relación con la autoestima en el adolescente

Durante el proceso de investigación se logró identificar que en los adolescentes en cuyos hogares los padres o las madres de familia que manejaban un estilo parental democrático tienen una relación directa con la autoestima, pues se muestran no solo seguros de sí mismos, sino que también son independientes y se sienten capaces de alcanzar sus metas propuestas, por lo que presentan la autoestima alta.

Relación con la autonomía en el adolescente

El estilo democrático es el más aconsejable de implementar en los hogares, ya que genera más herramientas positivas en los adolescentes como la autonomía y así se correlaciona en la investigación, pues se evidencia que los adolescentes con padres o madres democráticos generan capacidad en la toma de decisiones y solución de problemas, así mismo poseen una moral autónoma e iniciativa ante las cosas nuevas.

Relación con las habilidades sociales en el adolescente

Los adolescentes durante su proceso de formación llegan a adoptar muy posiblemente diferentes pensamientos o comportamientos opuestos o semejantes a los de algún grupo en el cual estén en constante interacción, como podría ser las aulas de clase; por consiguiente, es importante el desarrollo de habilidades sociales, aspecto que está sujeto al estilo parental que los padres o madres de familia utilizan al momento de educar a sus hijos. En las entrevistas realizadas, se logra obtener que quienes manejan este

estilo de formación con los hijos, generan una alta competencia social; de igual modo refleja seguridad en la toma de decisiones.

Teniendo en cuenta lo expresado por Baumrind (1991) se corrobora la teoría con la investigación pues estipula que los hijos criados con el estilo parental democrático son generalmente independientes, asertivos, amigables con sus pares, cooperadores no solo con sus progenitores, sino también con otros adultos, significativos e inteligentes y socialmente exitosos, principalmente porque cuentan con la motivación necesaria para alcanzar sus metas.

Tabla 2. Relación directa entre categorías y estilos parentales

Categorías / Estilo	Permisivo	Negligente	Autoritario	Democrático
Control	No Reglas	Alta flexibilidad en las reglas	Reglas y normas rígidas	Reglas claras y explicadas
Comunicación	Poca comunicación	Poca comunicación	Comunicación cerrada y unidireccional	Comunicación abierta y asertiva
Afectividad	No afectividad	No afectividad	No afectividad	Afecto manifiesto, calor afectivo
Interacción	Alta interacción	Poca interacción	Poca, clima autocrático	Mucha

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2, Relación directa entre categorías y estilos parentales”, se puede encontrar en forma detallada las consecuencias de la relación de los cuatro estilos parentales: permisivo, negligente, autoritario y democrático, con las cuatro categorías: Control, Comunicación, Afectividad e Interacción, que se tuvieron en cuenta a la hora de establecer la investigación para la socialización de los adolescentes.

DISCUSIÓN

En la investigación se realiza un proceso de recolección de datos con la finalidad de analizar los estilos parentales presentes en

los padres o madres de familia de los adolescentes de décimo grado de la jornada diurna, identificando el estilo que más predomina en estos hogares. Los resultados obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas y un formato de observación, se dan a conocer que los estilos parentales como el democrático, negligente, autoritario y permisivo que son utilizados como método de crianza por los padres o madres de familia de dicha población, mostrando la influencia en el momento de la socialización de los hijos, enlazado de igual manera con la investigación realizada por Diana Baumrind (1966) con la teoría de estilos de crianza; Maccoby Martin y (1983), con los estilos parentales (Modelo bidireccional).

Los resultados obtenidos se relacionan con la teoría de Diana Baumrind (1966) pues la investigación alude a la importancia de los estilos parentales y las repercusiones que estas pueden generar en la socialización de los hijos. El estudio realizado por la autora habla de igual modo sobre los efectos que los diferentes estilos de los padres tienen sobre la crianza de sus hijos. En su estudio, *Child Care Practices Anteceding Three Patterns of Preschool Behavior* en el resumen publicado en *APA PsychNet*, de la *American Psychological Association*, afirmó que al estudiar tres grupos de niños en edades escolares, logró concluir que aquellos donde prevalecía el número de padres controladores y poco afectuoso, los niños eran desconfiados e infelices y los niños donde los padres eran exigentes pero a la vez comunicativos, eran autosuficientes y felices; por otra parte concluyó que aquellos con padres cálidos pero sin límites impuestos en el hogar, eran niños dependientes e inmaduros.

La anterior información se relaciona directamente con la investigación realizada, dado que aquí también se muestran las con-

secuencias positivas o negativas de cada uno de los estilos que manejan los padres o madres en la formación de los hijos y lo que puede afectar el proceso de crecimiento de los adolescentes en la generación de habilidades de afrontamiento, que ayudarán a identificar y hallar solución a las diferentes situaciones del diario vivir. De igual manera en la investigación se refleja la importancia de los estilos en la educación de los adolescentes, evidente en las repuestas plasmadas por ellos en las entrevistas realizadas.

Tabla 3. Resultados concretos

Estilos Parentales	Autoritario		
	Autonomía	Autoestima	Habilidades Sociales
	Baja autoestima y autoconfianza	Baja autoestima	Escasa competencia social e interpersonal
	Democrático		
	Autonomía	Autoestima	Habilidades sociales
	Iniciativa, moral autónoma	Autoestima alta	Alta competencia social
	Permisivo		
	Autonomía	Autoestima	Habilidades sociales
	Escasa motivación y capacidad de esfuerzo	Bajo control de impulsos	Escasa competencia social
	Negligente		
	Autonomía	Autoestima	Habilidades sociales
	Carencia de autonomía y autoconfianza	Baja autoestima e inseguridad	Baja competencia social

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3 se muestra en forma concreta los resultados encontrados, de los cuales se puede decir que los adolescentes con padres o madres con un estilo permisivo, tendrían escasa competencia social, bajo control de impulsos y escasa motivación; así mismo, los adolescentes con padres negligentes, reflejan inseguridad en sus capacidades, baja autoestima, poca habilidad en cuanto a resolución de conflictos e incapacidad para expresar emociones. Queda claro que estos dos estilos son los menos efectivos a la hora de educar a los hijos.

Por otra parte, quienes manejan un estilo parental democrático presentan alta autoestima, habilidades sociales, mostrando de igual manera confianza en sí mismos y autonomía, que refleja mejores habilidades, competencias y características en el adolescente, pasando a convertirse en el estilo de crianza más apropiado, pero poco ejecutado por los padres, posiblemente debido a la crianza que le dieron sus padres e intenten repetir esa misma educación con sus propios hijos.

CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación, sobre la influencia de los estilos parentales en la socialización en adolescentes, cabe resaltar la importancia de los métodos utilizados por los padres o madres de familia para la formación, educación y herramienta de crianza en los hijos, ya que estos pueden influir de manera asertiva o negativa, durante el proceso de desarrollo del adolescente.

Al analizar un tema controversial, como lo son, los estilos parentales que utilizan los familiares para educar a los hijos, se debe tener en cuenta que la familia es parte importante durante el proceso de formación, desarrollo y socialización del individuo; de igual manera es la base durante el período de la infancia y adultez, y parte fundamental en la sociedad; con lo que se podría concluir, que esos mecanismos ejercidos, generan impacto en el adolescente en cuanto al desarrollo de habilidades de afrontamiento, habilidades sociales, autonomía, autoestima, entre otros, que llegan a originar de algún modo herramientas para la solución de conflictos y respuestas ante las diferentes situaciones del diario vivir.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los instrumen-

tos aplicados, se puede afirmar que las conductas presentes en los adolescentes se relacionan con el método implementado en el hogar para la educación y formación del adolescente. Así mismo se encuentra que cada estilo utilizado por los padres repercute de manera diferente en las conductas de los adolescentes teniendo en cuenta las dimensiones de la socialización: control, comunicación y afectividad. De igual manera las categorías en los adolescentes en cuanto a autonomía, autoestima y habilidades sociales.

Tomando en cuenta los resultados, se logra evidenciar que los adolescentes con padres o madres de familia que manejaban un estilo autoritario, se presentan inseguros y desconfiados de sí mismos, presentan dificultad en la toma de decisiones y poca habilidad social. Los padres con un estilo negligente, repercuten en el adolescente, presentando inseguridad en sus capacidades, baja autoestima, poca habilidad en cuanto a resolución de conflictos e incapacidad para expresar emociones. En el caso del estilo democrático se refleja como el más asertivo ya que las consecuencias reflejadas en los adolescentes en cuanto al método, son positivas, presentan alta autoestima, habilidades sociales, confianza en sí mismos y autonomía.

Implicaciones, limitaciones y direcciones futuras

En la investigación se encontró concordancia con los resultados de otras investigaciones referenciadas como la de Diana Baumrind (1966) con la teoría de estilos de crianza y Martin y Maccoby (1983) con los estilos parentales (modelo bidireccional). Existe una relación de la influencia de la cultura sobre los estilos parentales, aunque no se han establecido las características específicas de la cultura de acuerdo a cada uno de los estilos, en características tales como el tipo de influencia de la familia extensa, las características de los lazos sociales, como los amigos y los vecinos y las representaciones sociales.

Es necesario resaltar que la investigación se realizó con una población pequeña de una sola ciudad, en este caso la ciudad de Cúcuta, Colombia, con una muestra de 10 adolescentes y sus respectivos padres de familia. En futuros trabajos sería importante comparar las dimensiones de los diferentes estilos parentales en muestras más amplias, anexar dentro de las categorías los estratos socioeconómicos altos, analizando los diferentes cambios que se pueden presentar o si esto repercute en la socialización en los adolescentes. De igual manera, la realización de la investigación en diferentes países de acuerdo a la variación que ejerce la cultura y la visión de cada cultura de acuerdo a la relación del crecimiento y desarrollo del adolescente con su familia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Dávila, E. (2013). En estudiantes de educación básica. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75. 43-8
- Baumrind, D. (1971). Harmonious Parent and Their Preschool Children. *Developmental Psychology*.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano, experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Buenos Aires – México: Ediciones Paidós.
- Escudero Bastida, S. (2013). *Programa Intergeneracional de Alojamiento Compartido: propuesta de entrenamiento en Habilidades Sociales*.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. México: Editorial: McGraw-Hill. ISBN: 978-607-15-0291-9
- Londoño Ospina, S. L., y Pinilla López, M. (2014). Estilos parentales y su proyección en las relaciones escolares en un grupo de niños agresores en la Institución Educativa Joaquín Aristizábal en el año 2013, ¿Es la escuela un reflejo de las relaciones en el hogar? (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Lasallista).
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1990). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child development*, 51(4), 964-980.
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology/* Paul H. Mussen, editor.
- Montoya, J. H. E., y Vargas, L. (2010). El muestreo dirigido por los entrevistados (MDE) para acceder a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad frente al VIH: su aplicación en grupos de hombres que tienen sexo con hombres. *Facultad Nacional de Salud Pública: El escenario para la salud pública desde la ciencia*, 28(3), 266-281.
- Piaget, J. (1976). *Desarrollo cognitivo*. España: Fomtaine.
- Reeder, H. P. (2011). *La praxis fenomenológica de Edmund Husserl*. Bogotá: Editorial San Pablo.

Cómo citar este capítulo:

Orellano Tuta, M. V., & Chacón Lizarazo, O. M. (2018). Influencia de estilos parentales en las habilidades de socialización de adolescentes de colegio público. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.125-151). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo VI: **La neurodidáctica, una revisión conceptual**

Vilma Merchán Morales¹

Quien sabe cómo y bajo qué condiciones se modifica el cerebro al aprender, es quien puede enseñar mejor (Campusano, 2006, citado por Cuesta, 2009).

¹ Psicóloga, Magíster en Neuropsicología, Docente investigadora, miembro activo del Grupo PAIS, de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia).
vilma.merchan@gmail.com

RESUMEN

A partir de una revisión teórica se plantea cómo las neurociencias han aportado en las últimas décadas conocimientos científicos que ayudan a generar nuevas propuestas y avances en múltiples disciplinas de todo tipo; la neurodidáctica ha surgido para integrar los conocimientos del sistema nervioso en sus múltiples influencias al proceso de aprendizaje, y pretende de esta manera profundizar sobre la relación cerebro-aprendizaje y su aplicabilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aportes de esta nueva propuesta se centran en la relación que ejerce las actividades del aprendizaje activo sobre la estimulación neuronal; las actitudes que deben asumir los docentes para hacer énfasis en las estrategias didácticas que estimulen las conexiones neuronales, y también en la influencia fuerte que ejercen las emociones en los procesos motivacionales, actitudinales y cognitivos. Finalmente, se revisan diferentes investigaciones que demuestran la aplicabilidad de la propuesta neurodidáctica en diferentes escenarios.

Palabras clave: neurodidáctica, neurociencias, aprendizaje, enseñanza, emociones.

Neurodidactics, a conceptual review

ABSTRACT

From a theoretical review, it is presented how neurosciences have provided new scientific knowledge on the last decades, creating new proposals and advances in several disciplines of all kinds. Neuro-didactic has emerged to put together nervous system knowledge in its multiple influences to the learning process, and pretends to go deeper into relationship between brain and learning, and its high level of application into the teaching-learning process. These new proposal contributions are based on the relation that learning activities exercise over the neuronal stimulation. Activities that teachers must assume to be focused into didactic

strategies that stimulate neuronal connections and also, into the strong influence exercised by emotions in the motivational, attitudinal, and cognitive processes. Finally, there have been checked several investigations that prove the relevance of neuro-didactic on the different stages.

Keywords: neurodidactics, neurosciences, teaching, learning, emotions.

INTRODUCCIÓN

Las neurociencias se han convertido en una nueva multidisciplinariedad a partir de finales del siglo XX, y cualquier profesional de las ciencias humanas es conocedor de la importancia de sus aportes; para este artículo se hará énfasis en particular en la relación de la neurodidáctica y la neuropedagogía, y su influencia en el proceso educativo desde todos los ámbitos de aplicación.

El sistema educativo colombiano necesita encontrar nuevos caminos que lo conduzcan a generar cambios para favorecer el entorno significativo del aprendizaje, lo que a su vez tendrá incidencia en proponer estrategias más competitivas a la luz de los indicadores en el contexto mundial; la neurodidáctica es una propuesta que puede ayudar al alcance de estos propósitos (Cuesta, 2009).

El planteamiento de las temáticas se realizó teniendo en cuenta inicialmente los aportes de las neurociencias, señalando la importancia del conocimiento sobre el cerebro y su influencia en la disciplina de la enseñanza-aprendizaje, de donde surge la definición y especificación de la neurodidáctica. Posteriormente, se profundiza en las diferentes variables que aporta esta propuesta como son las emociones y su relación con el desempeño

en el aprendizaje; de igual manera la relación entre la docencia y la aplicación de los objetivos neurodidácticos, y finalmente se abordan las diferentes aplicaciones en varios escenarios.

DESARROLLO DE CONTENIDOS

La neurodidáctica

El estudio del cerebro y su funcionamiento ha existido siempre desde la historia de la humanidad, aunque con los avances del método científico su estudio se ha venido convirtiendo en una disciplina científica centrada en el análisis del sistema nervioso y sus componentes neuroanatómicos, fisiológicos y neuroquímicos; todo ello para identificar los elementos constitutivos de la conducta humana y su interrelación con el funcionamiento normal y patológico de los procesos mentales (Unzueta, 2011; Damasio, 1994; Miravalles, Vásquez, 2011; Linden, 2012).

Los avances que han generado las neurociencias en la actualidad han sido de gran importancia para comprender el funcionamiento del sistema nervioso, sin embargo, se puede asegurar que es todavía una ciencia incipiente y que sus nuevos descubrimientos tendrán una evidente influencia, hasta de tipo revolucionaria, en el cambio de paradigma que permitirá entender los componentes bio-psico-sociales del ser humano y sus implicaciones en muchas otras ciencias del saber, en este caso el relacionado con el aprendizaje, la didáctica y la pedagogía (Linarez, 2016; Campos, 2010; Pinto, 2009).

La psicología y la pedagogía siempre han coexistido interdisciplinariamente, pero el nuevo aporte de las neurociencias les facilita, en parte, analizar los procesos de aprendizaje y conducta

y su interacción con los aspectos tanto neurobiológicos como psicobiológicos que se encuentran involucrados en los procesos mentales superiores, los que a su vez potencializan o impiden los alcances del aprendizaje (Unzueta, 2011). La neuropedagogía reconoce cómo los mecanismos neuronales regulan los procesos de aprendizaje y a su vez puede prevenir trastornos en esta área, es por esto que Tokuhama Espinosa (2012, citado por Di Gesú y Seminara, 2012) menciona a la neuroeducación como una sinergia entre mente, cerebro y educación (Di Gesú y Seminara, 2012; Willingham, Lloyd, 2007; Barrios-Tao, 2016).

“Cerebro y educación son como dos caras de la misma moneda” afirma Paniagua (2013). Ya está bien documentado que la educación genera efectos directos sobre la composición de la estructura cerebral, y a su vez sobre su organización, de tal manera que la adquisición de las diferentes competencias influirá sobre casi todo lo que hacemos, lo que permite afirmar que la educación puede modificar al cerebro, y los educadores con los nuevos aportes de las neurociencias, podrán desarrollar mejores estrategias didácticas (Paniagua, 2013; Friedich y Preiss, 2003; Salas, 2003; Cuesta, 2009).

En este contexto multidisciplinario de las neurociencias, nace entonces la neurodidáctica. Fue Gerhard Preiss (en 1988), catedrático de la Universidad de Friburgo (Alemania), el primero en introducir un curso que pretendía poner en práctica la aplicación de los conocimientos de las neurociencias a la enseñanza escolar y a esta materia la denominó Neurodidáctica. El objetivo fundamental de Preiss es lograr que se pueda obtener una configuración del aprendizaje de manera que encaje lo mejor posible en el desarrollo del cerebro; esto se debe lograr bajo el supuesto que los procesos de aprendizaje modelan el cerebro dado el superávit

de sinapsis que este posee, de manera tal que desaparecen las que poco se usan, y se refuerzan y consolidan las más activas; de esta forma el aprendizaje modificará nuestras redes neuronales. Existe una clara unión entre las capacidades cognitivas y el cerebro, y por lo tanto también entre la didáctica y la neurología (Di Gesù y Seminara, 2012; Friedich y Preiss, 2003; Unzueta, 2011, Miravalles y Vasquez, 2011).

La neurodidáctica es reconocida como una disciplina multimodal porque sustenta que se pueden crear tantas asociaciones a la información nueva como sea posible, y plantea a los educadores la importancia de la variedad y la novedad en la información transmitida, mejorándose así la calidad de la enseñanza. Tiene por objetivo principal permitirles a los estudiantes aprender acorde a sus dotes y talentos, respondiendo a la diversidad de ellos, estimulando la creación y fortalecimiento de las redes neuronales, lo cual se puede hacer desde el inicio de la vida y a lo largo de toda ella, para garantizar así la mayor cantidad de interconexiones cerebrales y su influencia en el proceso de aprendizaje humano (Olivestam y Ott, 2010, citado por Examensarbete, 2016; Cuesta, 2009; Ferrari y McBride, 2011).

El proceso de aprendizaje es altamente complejo y ha sido abordado tanto por la pedagogía como por la psicología; en la actualidad las neurociencias incursionan, a través de la neurodidáctica, en este proceso. “Aprendemos, pues la vida es aprendizaje” afirma Forés y Ligoiz (2009), y existen variadas formas de hacerlo de acuerdo a lo que necesitemos, unas pueden ser profundas, otras superficiales o estratégicas; pero además, también el aprendizaje ideal se desarrolla con cabeza, corazón o manos, afirma Pestalozzi (citado por Cuesta, 2009). El objetivo fundamental de la didáctica y la pedagogía es el logro de altos

niveles de comprensión (Mora, 2006, citado por Unzueta, 2011). Las neurociencias han podido obtener resultados que confirman estos postulados: el cerebro conjuga pensar, sentir y actuar, en un todo (Zambrano, citado por Cuesta, 2009).

La neurodidáctica pretende optimizar el aprendizaje a partir del máximo aprovechamiento de las capacidades y potencialidades del cerebro y de la evidencia que el aprendizaje genera cambios en las redes neuronales fortaleciendo las que más se utilizan, y debilitando las poco usadas; además, se plantea la Teoría de la Actividad, enfatizando en la importancia de la práctica para el aprendizaje, dado que las actividades que se realizan con frecuencia conducen a que la sinapsis, que son las encargadas de conectar y comunicar las neuronas (células cerebrales) entre sí, se refuercen y se mantengan a largo plazo. Por el contrario, las neuronas que no son estimuladas para trabajar al mismo tiempo, porque no se da la práctica, son conexiones que desaparecen al no asociarse a una actividad sináptica que las refuerce y a la vez fortalezca y mantenga (Unzueta, 2011, Ferrari y McBride, 2011; Paniagua, 2013).

La neurobiología según Gerhard y Gerhard (2003), representa el fundamento científico sobre el que se deberían edificar las teorías didácticas modernas; sin embargo, no es la única temática de interés de la neurodidáctica, también se centra en analizar la disponibilidad para aprender que posee el ser humano desde su nacimiento hasta el final de la vida, *Disco, ergo sum* (aprendo, luego existo (Cuesta, 2009). De esta manera se plantea una interdisciplinariedad entre el cerebro como el órgano más complejo del ser humano, y el aprendizaje, un proceso cognitivo superior, llegando los dos a ser co-creadores en una mutua interacción (Examensarbete, 2016).

Preiss (1998), consideran que la neurodidáctica muestra la en-cruzada entre la creación de un ámbito transdisciplinar de intervención y la decodificación de un área de investigación de tipo neurocientífico (Di Gesù y Seminara, 2012). La neurodidáctica también se encarga de estimular la inclusión y desarrollo de otras competencias académicas relacionadas con el arte, la pintura o la música, dado que estas permiten desarrollar grandes áreas cerebrales, confirmando una vez más cómo la corteza cerebral es modificada por la educación y la experiencia (Punset, 2009, citado por Paniagua, 2013).

El concepto de plasticidad cerebral es tenido en cuenta por la neurodidáctica; consiste en la capacidad que tiene el cerebro de modificarse permanentemente, lo que implica que todas las personas tienen la capacidad de obtener un aprendizaje consciente o inconsciente a lo largo de toda su vida (Linarez, 2016). También considera la relevancia de la interacción comunicacional que se genera a través del lenguaje en los contextos de espacios socio-culturales específicos, pues es él el que sirve de puente articulador para la producción consciente o inconsciente del conocimiento (Unzueta, 2011).

Diferentes autores sustentan que a pesar de que el lenguaje tiene su ubicación en el cerebro, es también de especial relevancia la influencia por él ejercida en la sociedad y en los espacios de enseñanza-aprendizaje, generando lo que algunos llaman mente colectiva, que es la que se encuentra distribuida en la comunidad, cultura y naturaleza (Mora, 2004, 2005, 2006; Slavin, 1993; Wenger, 2001; Vygotsky, 2001; Preví, 1998; Stern, 2001, 2003; Spitzer, 2002; Mandl, Gruber y Renal, 2002; Arnold, 2002; Pizarro, 2003; Squire y Kandel, 2003; Jensen, 2004; Damasio, 2004; Bernstein, 1990, 1993, 1998; Cole y Scribner, 1977; Freire,

1981; Lave, 1991; Salomón, 1993, citados por Unzueta, 2011). La neurodidáctica toma en cuenta este principio de externalización de los procesos psíquicos que se generan en la interacción con los otros, y a través del lenguaje como puente que la facilita (Unzueta, 2011).

Los procesos neurobiológicos y el aprendizaje

El abordaje del estudio del sistema nervioso (SN) es un proceso que lleva implícito el análisis de los aspectos moleculares, neuronales, neuroquímicos, de la corteza y subcorteza cerebral, y también de la relación de todas estas estructuras con la producción de los procesos cognitivos como la memoria, el lenguaje, las funciones ejecutivas, entre otros (Kandel, Schwartz, y Jessel, 1997; OCDE, 2003; Campos, 2010; Unzueta, 2011; Gamo, 2012; Linarez, 2016; Barrios-Tao, 2016).

Desde el nacimiento y los primeros años de vida, se inician las asociaciones entre las redes neuronales que poseen un contenido innato; pero es el aprendizaje en su interacción con el entorno, el que permite estimular las capacidades neuronales y las sinapsis, las cuales son reforzadas, moldeadas o debilitadas por el contacto con el entorno a lo largo de toda la vida. De esta manera, los estímulos intelectuales que recibimos ejercen influencia en el aprendizaje para fortalecerlo, facilitarlo o intensificarlo, siendo la atención un proceso de selección prioritario en la identificación de estimulación novedosa, lo cual implica la necesidad de incluir un contexto variado para asegurar una mejor influencia en el aprendizaje (Unzueta, 2011; Salas, 2003; Blakemore y Frith, 2007; Jensen, 1999, 2000a; Craviotto, 2013; Nieto, 2011; Nizama, 2016; Avendaño y Aristizábal 2015).

Los procesos psíquicos superiores como la atención, la memoria y el lenguaje, son otros elementos complementarios tenidos en cuenta por la neurodidáctica, al ser considerados procesos implicados en el aprendizaje; la atención y la percepción son estimulados por la información que llega a través de los sentidos, y de esta manera se activan las redes neuronales relacionadas con los estímulos recibidos, para clasificar los que son nuevos y los que ya están guardados anteriormente en la memoria. Dependiendo de la naturaleza e intensidad de la percepción el sistema nervioso activa no solo las redes neuronales, sino también los procesos neuroquímicos que generan engramas para fortalecer así la memoria a largo plazo, lo que lleva a suponer que se activan varias redes neuronales que permiten recuperar el recuerdo de la información que se necesita (Unzueta, 2011; Di Gesù y Semina-
ra, 2012; Jensen, 2004; Examensarbete, 2016; Goswami, 2004; Barrios-Tao, 2016; Velásquez, Remolina de Cleves y Calle, 2009; Willingham, y Lloyd, 2007; Meléndez, 2011; Battro, 2012; Linarez, 2016).

Si bien es cierto que los procesos cognitivos son esenciales en el alcance del aprendizaje, la neurodidáctica enfatiza también la importancia de los procesos emocionales como potencializadores del fortalecimiento de la memoria y por ende del aprendizaje en general y en particular.

Las emociones como turboaprendizaje significativo

El abordaje de las emociones ha sido un tema que muchos investigadores han evitado, debido al carácter subjetivo que contiene, pero las neurociencias, con la identificación del funcionamiento del sistema límbico, ha podido estudiar a profundidad las implicaciones neuroanatómicas y funcionales de las emociones en el

comportamiento humano. Es por esto que la neurodidáctica se apoya en estos descubrimientos y afirma que en el proceso de aprendizaje en particular, los mecanismos emocionales influyen en la selección y establecimiento de la información en la memoria; de igual manera, el procesamiento lingüístico, semántico y morfosintáctico se ve modulado por los aspectos emocionales (Boncinelli, 2000 citado por Di Gesù y Seminara, 2012; Swain, 2013, citado por Examensarbete, 2016).

Las emociones han sido clasificadas en primarias y secundarias; desde la teoría de la evolución se ha planteado su existencia, haciendo énfasis en que el cerebro reptiliano ayuda a todos los mamíferos a tener emociones primarias básicas para la supervivencia, en comparación con la corteza cerebral que se encarga de producir respuestas más elaboradas como las emociones, lo que facilita la adaptación (Forés y Ligoiz, 2009).

Para Damasio (2005, 1994) las emociones son un conjunto de respuestas que le permiten al organismo evaluar el medio que lo rodea y responder de manera adaptativa y a su vez obtener la homeostasis. Las personas tenemos la capacidad de analizar nuestras reacciones emocionales y ejercer control sobre los automatismos que a veces pueden ocasionar. Están claramente identificadas las variadas estructuras del sistema nervioso que hacen parte de la estimulación de todos estos procesos tanto automáticos como voluntarios, algunas de ellas incluyen la amígdala, el hipotálamo, el cerebro anterior basal, la corteza prefrontal, los hemisferios cerebrales.

Hay que destacar que en el cerebro no existen zonas específicas para cada tipo de emoción, por el contrario, hay varias áreas que cooperan entre ellas para percibir, ejecutar y tomar consciencia

del tipo de emoción que se está procesando; de igual manera los dos hemisferios cerebrales participan en el análisis de la información, aunque se le ha atribuido al derecho un rol prioritario para estas funciones (Damasio, 2003, citado por Di Gesù y Seminara, 2012).

En el proceso de aprendizaje se evidencia la interacción de los aspectos emocionales con los resultados en la tarea, lo que ha llevado a plantear la hipótesis del filtro afectivo que tiene en cuenta los aspectos actitudinales, motivacionales, de ansiedad y autoconfianza, todos los cuales afectan de una u otra manera el aprendizaje (Olivestam y Ott, 2010, citado por Examensarbete, 2016; Craviotto, 2013).

El sistema límbico, y en particular la amígdala, juegan un papel muy importante en la consolidación de los aspectos de la memoria. Ante la presencia de emociones amenazantes la amígdala bloquea aspectos del aprendizaje, lo que la convierte en un filtro afectivo; la dopamina y la acetilcolina se activan en mayor cantidad ante la presencia del aprendizaje de algo novedoso, permitiendo mejorar la concentración y la satisfacción. Todo lo anterior es lo que los autores denominan el elemento del “turboaprendizaje” (Friedrich y Preiss, 2003; Cuesta, 2009; Linden, 2012).

Estamos sometidos a múltiples fenómenos del entorno, pero debemos tomar decisiones acerca de cuáles son los estímulos que deben llegar a la consciencia y el tipo de información que debe ser apprehendida; el sistema afectivo es el que permite identificar los sentimientos, emociones y motivaciones y su relación con la atención y percepción del entorno. De esta manera, cuando los contenidos del aprendizaje tienen componentes emociona-

les adecuados, pertinentes y oportunos, motivan y refuerzan la memoria llevando al aprendizaje a ser perdurable en el tiempo, y estimulando el sistema atencional para filtrar y dirigir la atención a una sola cosa a la vez, y no a dos o más al tiempo, porque la actividad en un circuito neuronal atencional inhibe las actividades de los otros circuitos (Unzueta, 2011; Cuesta, 2009).

Las teorías educacionales actuales no tienen suficientemente representados los aspectos afectivos, las relaciones humanas y las emociones, por eso la neurodidáctica propone incorporar estos elementos y hace uso de los aportes de las neurociencias. Además, rescata el valor de las emociones en el proceso de aprendizaje así como los aspectos motivacionales y de curiosidad; plantea la importancia de identificar en cada aprendiz sus preferencias personales, lo que mayor curiosidad le causa, así como sus talentos naturales que contienen los aprendizajes más fáciles que puede adquirir (Examensarbete, 2016; Unzueta, 2011).

Existe una relación entre el aprendizaje exitoso y los sentimientos que este desencadena. Aprender algo nuevo genera menos dificultad que reorientar a una red neuronal ya consolidada; además, el estudiante se frustra ante el fracaso repetitivo, y a su vez se observa un efecto neuroquímico en el cerebro porque al obtener éxito en una tarea se aumentan los niveles de dopamina y acetilcolina, las que a su vez producen sentimiento de felicidad, convirtiéndose en un premio a sí mismo, lo que tiene efectos directos sobre su autoestima y motivación; solo se puede aprender aquello que se ama (Cuesta, 2009; Friedrich y Preiss, 2003; Mora, 2013).

Por todo lo anterior, se insiste en promover una neurodidáctica de las emociones, con la cual se estimula una nueva cultura que

abarca tanto la comunicación como las emociones que estimulen la consciencia de la vida afectivo-emocional, lo que influye directamente sobre las dinámicas interpersonales. Además, sugiere que deben involucrarse la mayor cantidad de sentidos posibles, lo que estimula diferentes centros cerebrales para hacer más efectivo el aprendizaje (Di Gesù y Seminara, 2012; Examensarbete, 2016).

IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA

El proceso de enseñanza-aprendizaje incluye dos grandes autores: el educador y el educando, pero es el educador el directo encargado y responsable de identificar, generar e implementar las diferentes estrategias de la didáctica para el logro de objetivos del aprendizaje escolar.

El docente y el estudiante mantienen una interacción permanente y circular de todos los procesos cognitivos y emocionales: la motivación, la memoria y las emociones. La neurodidáctica se propone organizar todos estos elementos para crear e implementar nuevas metodologías didácticas que favorezcan una ecología de la mente (Di Gesù y Seminara, 2012; Miranda y Cubillo, 2010; Nizama, 2016; Avendaño y Aristizábal, 2015).

En la propuesta de la neurodidáctica es evidente que el educador es un modificador del cerebro, incluidos también los aspectos de la composición química y eléctrica cerebral (Paniagua, 2013). Además, la neurodidáctica en el aspecto de la enseñanza fortalece en los educadores el desarrollo de mejores estrategias didácticas ya que al tener alcance a los conocimientos de la neurobiología del aprendizaje, puede identificar cuándo y cómo implementarlas y qué adaptaciones son las más recomendables

para los casos particulares (dislexia, TDAH, trastornos del neurodesarrollo, por ejemplo) (Di Gesù y Seminara, 2012; Spitzer, 2005; Barrios-Tao, 2016; Craviotto, 2013).

De lo anterior se puede concluir que el desarrollo de las capacidades cognitivas y del cerebro son inclusivas, al igual que la didáctica y la neurología. De ahí que para el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje que estimulen la participación activa de los estudiantes, se requiere la integración de estas dos disciplinas a través de la neurodidáctica, la cual facilita que los docentes puedan conocer y estimular los talentos de sus estudiantes, y a su vez modificará el cerebro al estar sometido a los procesos de aprendizaje activos. Y como afirma Campusano (2006, citado por Cuesta, 2009) quien sabe cómo y en qué condiciones se modifica el cerebro al aprender, es quien puede enseñar mejor (Campusano, 2006, citado por Cuesta 2009; Forés y Ligoiz, 2009; Battro, 2012).

Dentro de la propuesta transdisciplinaria que ofrece la neurodidáctica, se considera al aprendizaje el resultado de la interacción entre neurociencia, psicología y educación, por lo que el rol del maestro se centra en ayudar al estudiante a desarrollar todo tipo de habilidades, tomando como punto de partida los aportes del conocimiento neurobiológico, los cuales hacen énfasis en la consideración de tres fases: 1. Excitación de la red pertinente; 2. Retención activa de la misma, y 3. Detención por consolidación. Todo lo anterior enmarcado en el gobierno de las emociones (Di Gesù y Seminara, 2012; Forés y Ligoiz, 2009).

Es importante tener en cuenta que se obtiene mayor éxito en los procesos de aprendizaje cuando se exige mayor actividad cognitiva asociada y esta se facilitará mucho más si se involucran

varios sentidos a la vez que ayudan a producir diferentes asociaciones del tema trabajado, lo registra y lo refuerza mejor, y así se facilita y autoimpulsa el aprendizaje. Lo anterior permitirá al estudiante hacer uso de toda su agudeza sensorial lo que repercutirá en el disfrute de los contenidos abordados y por lo tanto se establece un vínculo con esa experiencia que facilita el aprendizaje. Además, la repetición y lo inesperado son aspectos importantes del aprendizaje que estimulan el cerebro y fortalecen la memoria Olivestam y Ott, 2010, citados por Examensarbete, 2016; Unzueta, 2011; Forés y Ligioiz, 2009).

Di Gesù y Seminara (2012) complementan la información anterior planteando que el docente, asumiendo los aportes de la neurodidáctica, se convierte en el co-productor del proceso educativo como su fuerza centrípeta. Esto se logra, además, teniendo una amplia variedad de metodologías, para garantizar que se llegue a todos los estudiantes acorde a sus diferencias individuales (Olivestam y Ott, 2010, citados por Examensarbete, 2016; Spitzer, 2005; Miranda y Cubillo, 2010).

APLICACIONES EN DIFERENTES ESCENARIOS

El impacto que ha generado la propuesta de la neurodidáctica se ve reflejado en diferentes tipos de investigaciones que revisan la aplicabilidad y efectividad de sus objetivos; temas relacionados con el desarrollo lingüístico, la estimulación musical, el aprendizaje de nuevos idiomas, el aprendizaje de las matemáticas; el desarrollo de las funciones ejecutivas, el aprendizaje regulado en poblaciones variadas en edades y variables sociodemográficas (Examensarbete, 2016; Meléndez, 2011; Rodríguez, 2016; De la Barrera y Donolo, 2009; Hurtado y Soto, (sf); Anton, Madriz e Hidalgo, 2016; Cantó, 2015; Martín-Coarasa, 2014; Ruedas, 2015; Peralta, sf; Bravo, 2014; Pinto, 2009; Zeromskaite, 2014).

La investigación desarrollada por Swain (citado por Examensarbete, 2016) revisa las aplicaciones de la neurodidáctica en la enseñanza del español, y resalta la importancia de involucrar las emociones en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La música es un elemento considerado de manera relevante en la neurodidáctica de lenguas extranjeras, porque se ha evidenciado que por sus características multisensoriales estimula la amígdala y el hipocampo, facilitando con esto el aprendizaje de lenguas (Strait, Skoe, Kraus y Asley 2009; Olivestam y Ott, 2010, citados por Examensarbete, 2016; Zeromskaite, 2014).

El proyecto COOL (*Cooperative Open Learning*) que produce material de enseñanza basado en las teorías neurodidácticas para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sugiere el uso de diferentes actividades como el juego de Scrabble o los crucigramas para lograr la diversidad en el aprendizaje. Además, proponen generar contenidos y ejercicios relacionados con el mundo real de los estudiantes para estimular y mantener la motivación, y que el contenido pueda ser usado en la vida real del estudiante (Sabitzer, (sf) citado por Examensarbete, 2016).

Olivestam y Ott (2010, citados por Examensarbete, 2016) comparan los efectos sobre el aprendizaje basado en libros de texto tradicionales contra un método más libre conocido como método de *Storyline*, el cual plantea crear entre todos en el aula (el profesor y sus alumnos), una historia con personajes ficticios, y luego se plantean preguntas abiertas y acontecimientos nuevos sobre el tema; de esta manera se permite respetar el esfuerzo del alumno a través del hilo común que genera la historia, y además, estimula el compromiso, la creatividad, el factor sorpresa, y el pensamiento divergente (Marsh et al., 2013, citado por Examensarbete, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anton, P., Madriz., L, Hidalgo, R. (2016). Neurodidáctica y estrategias de aprendizaje para la inclusión. Desarrollo de competencias comunicativas en niños y niñas con riesgo biológico y/o social. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* ISSN (impreso): 1889-4208. 9(1), marzo 2016. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5455554.pdf>
- Avendaño, J. F., y Aristizábal, A. (2015). Avances de la neuroeducación y aportes en el proceso de enseñanza aprendizaje en la labor docente. <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/6186/1/Trabajo%20Final.pdf>
- Blakemore, S. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la Educación*. Barcelona: Editorial Hurope, S, L. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo11/files/autismo-2014/Como-aprende-el-cerebro-cap10.pdf>
- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Revista Educación y Educadores*, 19(3), septiembre-diciembre, 2016, 395-415. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83448566005.pdf>
- Battro, A. (2012). Neuroeducación: el cerebro en la escuela. Recuperado de wiki.laptop.org/images/c/ca/El_cerebro_en_la_escuela.final.doc
- Bravo, L. (2014). Psicología cognitiva y neurociencias de la educación en el aprendizaje del lenguaje escrito y de las matemáticas. *Revista IIPSI Facultad de Psicología*, 17(2), 25-37. UNMSM
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación, Revista Digital*, 143. Recuperado de http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articulos/neuroeducacion.pdf

- Cantó, J. (2015). Resultados de la implementación de la neurodidáctica en las aulas de educación infantil. *Opción*, 31(5), 189-199. Recuperado de [https://www.google.com/search?rls=asoyclient=gmailyq=%20Cantó%2C%20José.%20\(2015\).%20Resultados%20de%20la%20implementación%20de%20la%20neurodidáctica%20en](https://www.google.com/search?rls=asoyclient=gmailyq=%20Cantó%2C%20José.%20(2015).%20Resultados%20de%20la%20implementación%20de%20la%20neurodidáctica%20en)
- Craviotto, J. (2013). Gestión de emociones en el aula. Estudio de caso. Recuperado de repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3251/Trabajo.pdf?sequence=1
- Cuesta, J. (2009). Neurodidáctica y estimulación del potencial innovador para la competitividad en el tercer milenio. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(2). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18359/rfce.1598>
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. España: Editorial Crítica. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-el-error-de-descartes/9788423344963/1848414>
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Editorial Crítica. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libros-ebooks/antonio-damasio/20079680>
- De la Barrera, L. y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10(4). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>
- Di Gesù, A. y Seminara, A. (2012). Neurodidáctica y la implicación de emociones en el aprendizaje. *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 11, 5-39. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Floriana_Di_Gesu/publication/260187668_Neurodidactica_y_la_implicacion_de_emociones_en_el_aprendizaje/links/
- Examensarbete, K. (2016). ¿Neurodidáctica aplicada? Una in-

- investigación sobre las aplicaciones de la neurodidáctica en la enseñanza del español y en concreto en el libro de texto Caminando 3. Recuperado de www.diva-portal.org/smash/get/diva2:944465/FULLTEXT01.pdf
- Ferrari, M. y McBride, H. (2011). Mind, Brain and Education, The birth of a new science. *Learning Landscapes*, 5(1), 26. Recuperado de <http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no9/mferrari.pdf>
- Friedrich, G. y Preiss, G. (2003). Neurodidáctica. *Mente y Cerebro*, 4(3), 39-45. Recuperado de https://escuelaconcerebro.files.wordpress.com/2013/02/friedrich-y-preiss_neurodidc3a1ctica.pdf
- Forés, A. y Ligioiz, M. (2009). Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida. UOC. Recuperado de <https://www.amazon.es/Descubrir-neurodid%C3%A1ctica-Aprender-desde-Manuales/dp/8497888049>
- Gamo, J. R. (2012). La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación: Una propuesta que tiene como objetivo acercar al diálogo pedagogía/didáctica, el conocimiento de las neurociencias y la incorporación de las tecnologías como herramientas didácticas válidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Centro de Atención a la Diversidad Educativa (CADE), Madrid. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/jrgamo.pdf>
- Gerhard y Gerhard (2003). *Neurodidáctica. Mente y Cerebro*, 4, 39-45.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*. Cambridge: University of Cambridge. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709904322848798/abstract>
- Hurtado, M D., Soto, F J., (s.f.). Fj. Tecnologías de ayuda en contextos escolares. Consejería de Educación y Cultura. Región

- de Murcia. Edita: Servicio de Publicaciones y Estadística. http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/tecnologia_de_ayuda_1.pdf
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Ediciones Narcea, S.A. Recuperado de http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/cerebro_y_aprendizaje__e._jensen.pdf
- Jensen, E. (1999). *Enseñar con el cerebro y la mente*. Alexandria, VA: ASCD. <http://timerime.com/es/evento/3216374/Eric+P+Jensen/>
- Jensen, E. (2000a). Cerebro – base del aprendizaje: un chequeo real. *Educational Leadership*, 57(7). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ609651>
- Jensen, E. (2000b). Aprendizaje basado en el cerebro: ¿realidad o decepción? Cerebro – base del aprendizaje: ¿dónde están las pruebas? En <http://www.jlcbrian.com/truth.html>
- Kandel, E., Schwartz, J. y Jessel, T. (1997). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall. Citarlo en lo neurobiológico. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-neurociencia-y-conducta/9788489660052/545791>
- Linarez, G. (2016). Aprendizaje significativo y neurociencia: la conexión del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa* Publicación, 4. Enero-Junio. Recuperado de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/download/572/609>
- Linden, D. (2012). *El cerebro accidental. La evolución de la mente y el origen de los sentimientos*. Madrid: Espasa Libros. Grupo Planeta Spain, Jan 24, 2012. Recuperado de https://books.google.com.co/books/about/El_cerebro_accidental.html?id=Q24TOT3tZWwCyredir_esc=y
- Martín-Coarasa, L. (2014). Predictores para un aprendizaje eficiente de letras en ESO: Una perspectiva desde la Neurodi-

- dáctica. RE-UNIR Repositorio Digital <http://reunir.unir.net/handle/123456789/3021>
- Meléndez, L. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas mediante los libros de texto utilizados en la enseñanza de las ciencias naturales. Universidad estatal a distancia de Costa Rica. XII Congreso internacional de teoría de la educación, 2011. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Neurociencia/230.pdf>
- Miranda, L. A., Cubillo, K. (2010). Sensibilización y disposición al cambio, a la luz de los retos y desafíos de la actual coyuntura educativa. *Revista Electrónica Educare* E-ISSN: 1409-4258 educare@una.ac.cr Universidad Nacional Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, XIV(2), 173-185. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/48198429_Sensibilizacion_y_disposicion_al_cambio_a_la_luz_de_los_retos_y_desafios_de_la_actual_coyuntura_educativa
- Miravalles, A., Vázquez, M. (2011). Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida. books.google.com. Recuperado de <https://www.linkedin.com/pulse/neurodidactica-pedagogia-y-neurologia-consumo-nino-santos-graciano>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de www.aepccc.es/blog/item/neuroeducacion-la-relacion-cerebro-ensenanza.html
- Nieto, J. M. (2011). *Neurodidáctica. Aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Editorial CCS. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-neurodidactica-aporaciones-de-las-neurociencias-al-aprendizaje-y-la-ensenanza/9788498426557/1832251>
- Nizama, M. E. (2016). Niveles de conocimiento sobre neurociencia y su aplicación en los procesos educativos. En *Crescendo. Institucional*, 6(2), 104-113. Recuperado de revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/download/1049/848

- OCDE (2003). *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. México: Santillana. Aula XXI. Recuperado de <http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2015/06/Brain-PDF-Spanish.pdf>
- Paniagua, M. N. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 6(6). Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v6n6/v6n6_a09.pdf
- Peralta, M. V. (s.f.). En la búsqueda de una pedagogía post-moderna para el trabajo educativo en los tres primeros años. Universidad Central. Facultad de ciencias de la educación. Recuperado de portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=P9HyWq2zbRQ%3D&tabid=1282...
- Pinto, R. (2009). Métodos e instrumentos didácticos como mediadores del aprendizaje situado. Universidad Mayor de San Andrés. *Revista científica de investigación*. http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rccepies/v1n1/v1n1_a03.pdf
- Preiss, G. (1998). *Neurodidáctica. Teoría y práctica*. Herbolzheim: Centaurus. Recuperado de www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997
- Rodríguez, I. C. (2016). Neurodidáctica: recursos gráficos. Ibero repositorio. metabiblioteca.org. Libro Digital. Recuperado de <http://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/h.veloz.pdf>
- Ruedas, M. Y. (2015). Estrategia didáctica participativa e interactiva: Recurso para aprehender la trama real. *Revista Educación* 39(1), 159-179, e-ISSN: 2215-2644, enero-junio, 2015. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/17863>
- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios Pedagógicos*, 29, 155-171. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100011

- Spitzer, M. (2005). Aprendizaje: neurociencia y escuela de la vida. Omega. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-aprendizaje-neurociencia-y-escuela-de-la-vida/9788428214155/1039694>
- Strait D. L, Kraus, N., Skoe, E. y Ashley, R. (2009). Musical experience and neural efficiency: effects of training on subcortical processing of vocal expressions of emotion. *Eur J Neurosci*, 29(3), 661-8. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19222564>
- Unzueta, S. (2011). Educación técnica, tecnológica y productiva para adultos desde una perspectiva neurodidáctica, crítica, reflexiva y propositiva. *Revista Integra Educativa versión Online*, 4(1). La Paz. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n1/v4n1a05.pdf>
- Velásquez, B. M., Remolina de Cleves, N., y Calle, M. G. (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa*, 11, 329-347. julio-diciembre, 2009, pp. 329-347 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/396/39617332014.pdf>
- Willingham, D.T. y Lloyd, J. W. (2007). How educational theories can use neuroscientific data. *Mind, Brain y Education*, 1(3), 140-149. Recuperado de http://www.danielwillingham.com/uploads/5/0/0/7/5007325/willingham__lloyd_2007.pdf
- Zeromskaite, I. (2014). The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article. *Journal of European Psychology Students*. [En línea]. <http://doi.org/10.5334/jeps.ci>

Cómo citar este capítulo:

Merchán Morales, V. (2018). La neurodidáctica, una revisión conceptual. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.153-176). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo VII: Aproximación neuropsicológica a las dificultades en la lectoescritura

María Cristina Quijano Martínez¹
Katherine Díaz Upegui²
Natalia Cadavid Ruiz³
Sebastián Jiménez Jiménez⁴

-
- 1 Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Neuropsicología, Universidad Nacional Autónoma de México (México), miembro grupo de investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad. Filiación institucional: Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
mcquijano@javerianacali.edu.co
 - 2 Psicóloga, Universidad del Valle, Especialista en Neuropsicología Infantil, Pontificia Universidad Javeriana.
katherine.diaz@javerianacali.edu.co
 - 3 Psicóloga, Universidad de los Andes. Doctorado en Neuropsicología Clínica, Universidad de Salamanca (España). Miembro grupo de investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad. Filiación institucional: Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
ncadavid@javerianacali.edu.co
 - 4 Psicólogo, Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Benemérita Autónoma de Puebla (México). Miembro grupo de investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad. Filiación institucional: Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
jimenezs@javerianacali.edu.co

RESUMEN

Continuamente estamos expuestos a experiencias que diariamente nos enfrentan al proceso de aprender. La neuropsicología ha dedicado gran parte de su desarrollo científico a comprender este proceso, identificando cómo diferentes áreas cerebrales participan en la adquisición de un nuevo conocimiento o en la apropiación de una nueva habilidad, qué ocurre cuando alguno de estos sistemas cerebrales se altera, cuáles son sus manifestaciones más frecuentes y sus formas de intervención más apropiadas. En este capítulo nos centraremos en caracterizar los problemas de la lectoescritura, detallando sus bases neuroanatómicas, las dificultades más comunes que suelen presentar los niños que aprenden a leer y escribir, así como las intervenciones que han demostrado mayores resultados para corregir estas dificultades.

Palabras clave: corrección neuropsicológica, lectoescritura, neuropsicología infantil.

Neuropsychological studies on reading and writing difficulties

ABSTRACT

Continuously, we are daily exposed to experiences of learning. Neuropsychology has devoted much of its scientific development to the understanding of this process, identifying how different brain areas participate in the acquisition of new knowledge or in the appropriation of a new skill. Also, what happen when these brain systems malfunction, and how to provide appropriate intervention to enhance the development of these new skills. In this chapter, we focus on characterizing the most common difficulties that children present when learning to read and write, as well as the interventions that helped them overcome these difficulties.

Keywords: neuropsychological rehabilitation, reading and writing, child neuropsychology.

INTRODUCCIÓN

Los problemas de la lectoescritura se evidencian durante los primeros años de su proceso de adquisición (Yáñez, 2008). Según los criterios diagnósticos del DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), se le conoce como Trastorno Específico del Aprendizaje, el cual se realiza cuando las habilidades escolares se encuentran significativamente por debajo de lo esperado para la edad y nivel escolar del niño, además, afectan de forma negativa su rendimiento escolar; estas dificultades no se pueden explicar por otros trastornos o discapacidades.

Entre las causas más frecuentes para explicar la presencia de este trastorno se encuentran las alteraciones en la maduración neurológica y las limitaciones socioculturales y económicas en las oportunidades de aprendizaje, como en las estrategias pedagógicas para enseñar a leer y escribir. A las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura generadas por el primer tipo de causa, se les denomina dislexia. Estas precisan que la capacidad intelectual del niño no es la esperada, siendo su origen biológico (Fletcher, 2009; Matute, Rosselli y Ardila, 2010a). Según Lyon, Shaywitz y Shaywitz (2003) este trastorno se caracteriza por una dificultad en el reconocimiento de palabras, evidenciada en fallos en la precisión para decodificar palabras escritas, poca fluidez y pobres habilidades ortográficas que se asocian con déficits en el procesamiento fonológico. Las dificultades en este último procesamiento explican, a su vez, las deficiencias en la adquisición de las reglas de conversión grafema-fonema, que por su parte, afectan la precisión y la velocidad de denomina-

ción, así como la comprensión de textos. Autores como Matute et al. (2010a, 2010b) proponen que las dificultades en el procesamiento fonológico se presentan acompañadas por déficits en la memoria de trabajo, en la capacidad de aprendizaje verbal, en el ordenamiento temporal, en déficits motores y de procesamiento visual, fallos que en su conjunto afectan el desarrollo del lenguaje oral y, posteriormente, la adquisición de lenguaje escrito.

Cuando las dificultades en el aprendizaje se asocian con un pobre contexto sociocultural y/o al estilo pedagógico de la escuela, se les denomina retraso lector (Bravo, 2000; Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz, 2016; Cadavid-Ruiz, Quijano, Jimenez-Jimenez y González-Alexander, 2013; Cardona y Cadavid-Ruiz, 2013; Quijano, Aponte, Suárez y Cuervo, 2013), o lectores tardíos (Domínguez y Cuetos, 1992). En estos niños no se encuentran antecedentes de daño cerebral que pueda explicar las dificultades que se evidencian en su aprendizaje de la lectoescritura, siendo esperado su desarrollo psicológico.

Los niños con retraso lector también presentan dificultades relacionadas con la precisión, velocidad y comprensión de lectura de palabras, que se han asociado prioritariamente con dificultades en su conciencia fonológica. De allí que no logren fácilmente la integración de los símbolos escritos que leen con la comprensión semántica de las palabras que reconocen en el escrito (Quijano et al., 2013). Adicionalmente, los niños con retraso lector pueden tener un bajo rendimiento en pruebas que miden la capacidad intelectual; no obstante, se desempeñan mejor que los niños con dislexia en tareas de conciencia fonológica (Cardona y Cadavid-Ruiz, 2013).

Cuando las dificultades solo afectan el aprendizaje de la escritura, particularmente su componente visoespacial, se emplea

el término disgrafía. Esta dificultad también se relaciona con un origen biológico (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014; Matute et al., 2010b).

En Colombia no se conoce la prevalencia de los problemas en el aprendizaje de la lectoescritura; sin embargo Uribe, Echeverry, Vélez, Cuadros y Gómez (2013) señalan que entre un 3,3 % y un 7 % de los niños que asisten a instituciones de educación formal presentan dificultades en estos aprendizajes. En lectura, se encuentran algunos estudios como el De los Reyes-Aragón et al. (2008), quienes estiman una prevalencia de dificultades en la lectura del 3,32 % con mayor presencia en niños (5,26 %) que en niñas (1,03 %).

Por su parte, las cifras del país en los últimos años en la prueba PISA, reportan que solo tres de cada mil estudiantes lograron hacer inferencias múltiples, comparar y contrastar de forma detallada y precisa escritos, comprender amplia y detalladamente uno o más textos, y evaluar críticamente textos con contenidos poco familiares (ICFES, 2013). De acuerdo a la evaluación que el ICFES (2010) realizó a nivel nacional, en el 2009 solo el 26 % de los estudiantes del grado quinto presentaron un nivel de desempeño satisfactorio, en el que lograron una lectura no fragmentada de textos cortos, sencillos y cotidianos, con una comprensión superficial de textos, sin entender su contenido global. A pesar de que en la última evaluación de PISA, los estudiantes mejoraron su desempeño en tareas de lectura y escritura, su rendimiento sigue estando por debajo de la media internacional (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Según lo anterior, la adquisición de la lectoescritura es un proceso complejo, que requiere ser ampliamente comprendido para tratar sus dificultades. Por ello, a continuación, se detallan los conocimientos actuales que definen su procesamiento cerebral.

DESARROLLO DE CONTENIDOS

Proceso de la lectoescritura

La lectoescritura puede considerarse una habilidad cognitiva que activa los circuitos cerebrales del lenguaje oral y el procesamiento de información visual, principalmente, del hemisferio izquierdo (Dehaene, 2009; Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz, 2016).

En términos cognitivos, se ha podido comprobar que el cerebro humano activa cuatro rutas: la fonológica y semántica trabajan simultáneamente para procesar las palabras, mientras que las rutas ortográfica y gramatical procesan los textos (Figura 1). En particular, la ruta fonológica se especializa en el reconocimiento de los sonidos correspondientes a las letras escritas. Esta ruta incluye la activación de áreas temporo-parietales relacionadas con la identificación y discriminación de los fonemas y sílabas que conforman las palabras de un idioma, así como define su secuencia temporal; áreas frontales apoyarán esta ruta para pronunciar correctamente aquellas palabras que buscamos producir oralmente o por escrito (Barquero y Cutting, 2016; Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz, 2016).

Por su parte, la ruta semántica permite comprender las palabras que se leen o escriben, al encargarse de definir su sentido y significado. Esto es posible por la activación de zonas de las áreas frontal y temporal (diferentes a las activadas en la ruta fonológica) en donde se almacena el vocabulario que construimos a partir del conocimiento que adquirimos y se elige el significado más apropiado para la palabra o texto que se lee (Barquero y Cutting, 2016; Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz, 2016).

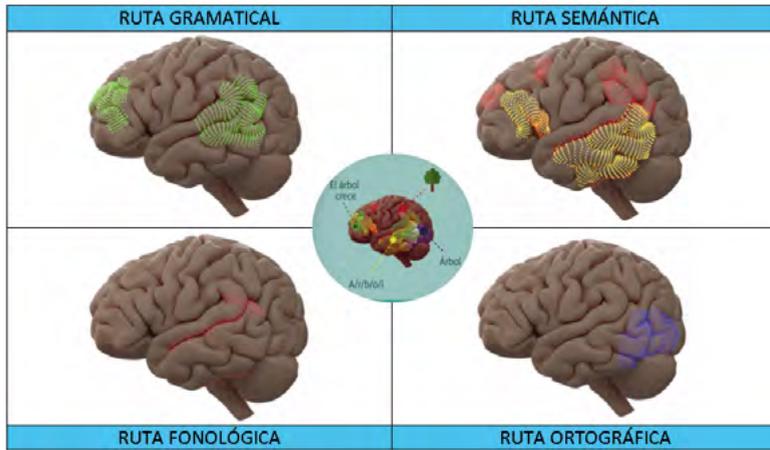


Figura 1. Representación cerebral de las rutas de procesamiento de la lectoescritura. En naranja la ruta fonológica, en amarillo la ruta semántica, en verde la ruta gramatical y en morado la ruta ortográfica.

Fuente: Tomado de Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz (2016)

Entre tanto, la ruta ortográfica trabaja con áreas temporo-occipitales que garantizan el uso correcto de las reglas ortográficas al momento de escribir o al revisar lo que se lee (Dehaene, 2009); en estas zonas el cerebro almacena la forma visual de las palabras para su reconocimiento. La labor de la ruta gramatical es acceder al sentido de oraciones y textos enteros, así como construir oraciones y textos con sentido. Para ello, su trabajo se soporta sobre la activación de áreas frontales y temporo-parietales (Barquero y Cutting, 2016; Clark et al., 2014).

El desarrollo de estas cuatro rutas que soportan la lectoescritura inicia tempranamente con el desarrollo del lenguaje oral. Posteriormente, requieren de un aprendizaje formal para su apropiada consolidación. Dificultades en el desarrollo del lenguaje oral o del procesamiento del lenguaje escrito, puede conllevar a la presencia de un trastorno en la adquisición de la lectura o la escritura como se detalla a continuación.

Dificultades en la adquisición de la lectoescritura

La adquisición de la lectura puede verse comprometida por fallos en cualquiera de sus cuatro rutas de procesamiento, ya sea por la presencia de una alteración neurológica o fallas en el proceso pedagógico. Por supuesto, la severidad de la dificultad será mayor en los niños con antecedente de daño cerebral.

La dificultad más común durante el aprendizaje inicial de la lectura son aquellas relacionadas con la ruta fonológica. Es más, cuando estos fallos se presentan en el lenguaje oral, suelen preceder posteriores dificultades en la adquisición del lenguaje escrito (Bravo 2000; Fletcher, 2009; Sierra-Fitzgerald y Ocampo-Gaviria, 2013). En dichos casos, los niños suelen fallar en tareas de percepción de sonidos verbales y en la diferenciación fonemática de sonidos verbales cercanos; por ejemplo, pueden confundir sonidos como /d/ y /t/ o /p/ y /b/.

Los compromisos en el procesamiento fonológico y fonémico del lenguaje oral, se traducen en una dificultad en la precisión del lenguaje escrito, particularmente, para decodificar los sonidos del lenguaje en sus correspondientes grafemas. La presencia temprana de estos indicadores será de suma relevancia para intervenir oportunamente al niño que inicia en el aprendizaje de la lectura. Caso contrario ocurre con la velocidad y fluidez de lectura, pues ambas dimensiones suelen requerir de un mayor tiempo para consolidarse. En este orden de ideas, los errores de precisión durante los primeros dos años de aprendizaje lectoescrito permiten identificar la presencia de una dificultad, entre tanto, bajos desempeños en fluidez y velocidad solo podrán tomarse como indicador de la presencia de una dificultad, cuando el aprendiz lleva por lo menos dos años en este aprendizaje formal de la lectura (Ardila y Cuetos, 2016).

Los errores más comunes durante los primeros años de aprendizaje lector se detallan en la Tabla 1. Como puede observarse, todos se relacionan con el desarrollo de la ruta fonológica, particularmente, en el manejo de la lectura a nivel de la palabra.

Tabla 1. Descripción de los tipos de errores más frecuentes en la lectura

Tipo de error	Descripción	Ejemplo
Traslocación	Cambio en el orden de las letras en una sílaba	Tle → "Tel"
Omisión	Ausencia de una letra o segmento de una palabra	Botella → "Botea"
Adición	Inclusión de una letra o segmento en una palabra	Árbol → "Arabol" Caminan → "Caminaban"
Sustitución	Fonológica: cambio de una letra por otra con cercanía en su articulación	Fresa → "Flesa"
	Derivacional: modificación en la derivación de una palabra	Árbol → "Arbolito"
	Semántica: cambio de una palabra por otra del mismo campo semántico	Hombre → "Señor"

Fuente: Elaboración propia

Cuando estos errores persisten en el tiempo, suelen afectar el desarrollo de las otras tres rutas de la lectura. Londoño-Muñoz, Jiménez-Jiménez, González-Alexander y Solovieva (2016) destacan la falta de uso de signos de puntuación, dificultades para comprender el sentido y significado de los textos, y fallos en la comprensión de estructuras lógico-gramaticales complejas o infrecuentes.

En particular, la dislexia se caracteriza por la presencia de dificultades en la ruta fonológica del lenguaje oral, que afecta la adquisición de las reglas de conversión grafema-fonema. Esto supone fallos en el aprendizaje del alfabeto, en la diferenciación de sonidos fonémicos cercanos, en la realización de rimas y enlentecimiento para pronunciar palabras multisilábicas. Estos errores pueden considerarse indicadores tempranos, al observarse en niños entre los 3 y 5 años de edad, antes de su exposición formal a la lectura.

Los indicadores más tempranos de dificultades en la ruta semántica de la lectura se manifiestan como dificultades para recordar la palabra adecuada que se desea emplear, limitado vocabulario de uso diario y pobre definición de palabras (Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz, 2016). Estas dificultades afectan, a su vez, la comprensión lectora de textos (Bausela-Herreras, 2012).

Los niños que presentan los anteriores errores en su ruta fonológica y semántica en su lenguaje oral, tardan más que sus compañeros en aprender a leer palabras, especialmente si estas son largas y poco frecuentes o nuevas. En estos casos, se observa más fácilmente la presencia de omisiones, sustituciones y adiciones (errores de la ruta fonológica), así como errores semánticos y derivacionales. Además, suelen confundir palabras cercanas ortográficamente (Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz, 2016). Por supuesto, existe una diferencia en la frecuencia de aparición de los diferentes errores cometidos por niños con dislexia o retraso lector. Algunos ejemplos se ofrecen en la Tabla 2.

Tabla 2. Ejemplos de errores comunes en las dificultades del aprendizaje de la lectura

Palabra/oración	Lectura con error	Tipo de error	Ruta
Errores en niños con antecedentes neurológicos			
"Yo me estoy comiendo un helado"	"Yo me estoy comienbo un helado"	Sustitución	Fonológica
	"Yo me estoy comendo un helado"	Omisión de letra	
	"Yo me estoy comer un helado"	Error derivacional	Semántica
	"Yo me estoy comiendo una paleta"	Error semántico	
Errores asociados a procesos pedagógicos			
Columna	"Coluna"	Omisión	Fonológica
Bigotitos	"Bigotes"	Sustitución	Semántica
Capítulo	"Capitulo"	Omisión de acento	Ortográfica

Fuente: Elaboración propia

Los errores en la ruta ortográfica no suelen considerarse indicadores de la presencia de una dificultad de origen neurológico; estos suelen considerarse fallos en la estrategia pedagógica para asegurar la correcta apropiación de las reglas ortográficas. Sin embargo, ante alteraciones neurológicas, estos errores podrían presentarse acompañados de otros, dependiendo de la severidad de la lesión. En cuanto a errores gramaticales, estos podrán considerarse indicadores de una dificultad, por lo menos, dos a tres años después de iniciado el aprendizaje formal de la lectura. Sus errores suelen referirse a fallos en la comprensión de textos, especialmente, en la comprensión de los conectores y tiempos verbales, y comprensión de frases subordinadas que indican temporalidad y espacialidad (Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz, 2016).

Similares errores también pueden observarse en la adquisición de la escritura, de allí que su trastorno cuando se debe a un daño neurológico reciba dos nombres, dislexia o disgrafía. El primero suele emplearse cuando el aprendiz presenta igual nivel de dificultades en la lectura como en la escritura. Entre tanto, se suele emplear el segundo término cuando las mayores dificultades se encuentran a nivel de la escritura. En el caso de dificultades asociadas a estrategias pedagógicas, suele englobarse bajo el término de retraso lector.

En ambos casos, puede afectarse cualquiera de las cuatro rutas que soportan el proceso de la lectoescritura, no obstante, la más proclive a desencadenar una dificultad es la ruta fonológica. Tal como sucede con la lectura, los errores de escritura pueden dividirse en aquellos observados en el aprendizaje inicial de esta habilidad académica y aquellos característicos de etapas más avanzadas. En los primeros, se encuentran errores a nivel de la

palabra, como omisiones, adiciones, sustituciones fonológicas y derivacionales, y escritura en espejo. Todos ellos, vinculados con fallos en el procesamiento de la ruta fonológica que soporta la relación entre el lenguaje oral y escrito, particularmente, la adquisición de las reglas de conversión grafema-fonema.

Los errores de escritura asociados con la ruta semántica se caracterizan por una incorrecta separación o unión de las palabras, e inadecuada elección de palabras irregulares según el contexto (ver Tabla 3). En cuanto a la ruta ortográfica, se destacan los errores ortográficos, observando que el aprendiz escribe una misma palabra de diferentes formas. Además, vacila en la escritura de palabras no conocidas o infrecuentes en su vocabulario. De allí que el uso reiterativo de palabras familiares sirva como una señal para evaluar dificultades en esta ruta (Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz, 2016).

A nivel gramatical, los indicadores más comunes de fallos en su adquisición son las segmentaciones (separación o unión incorrecta de palabras), oraciones cortas, lentificación en la escritura y renuencia para llevar a cabo este tipo de tareas. Algunos ejemplos se ofrecen en la Tabla 3 (Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz, 2016).

Tabla 3. Ejemplo de algunos errores en la escritura de niños con dificultades en su adquisición

Ejemplo	Escritura con error	Tipo de error	Ruta
Pata	Qata	Escritura en espejo	Fonológica
El perro durmió	"Elperro durmió" "El perro dur mió"	Segmentación	Semántica
Los niños se callaron	"Los niños se cayaron"	Escritura incorrecta de palabras irregulares	Semántica/Ortográfica
Tú has caminado	"tú haz caminado" "tú has caminado" "tú as caminado"		

Fuente: Elaboración propia

Para los niños con dificultades en la adquisición de la escritura, la copia es mucho más fácil que la escritura espontánea debido a que en la primera pueden emplear recursos visuales que les permiten dibujar letra a letra aquello que se les muestra, sin tener que emplear las reglas de conversión grafema-fonema que tanto se les dificulta aprender (Cardona y Cadavid-Ruiz, 2013; Londoño-Muñoz et al., 2016). La diferencia entre niños con dificultades de origen neurológico y pedagógico está en la frecuencia de los errores, siendo mayores los fallos, especialmente, errores en espejo, en los primeros. Además, los niños con dificultades de origen neurológico suelen presentar una pobre construcción gramatical, que posteriormente se confunde con fallos de redacción. Entre tanto, los niños con dificultades pedagógicas muestran una apropiada capacidad para narrar oralmente lo que escuchan, fallando en las conjugaciones según el tiempo verbal y el número (Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz, 2016; Flores Macías, Jiménez González y García Miranda, 2015).

En cuanto a la ruta ortográfica, sus errores suelen considerarse parte del proceso de aprendizaje de la lectoescritura. En este orden de ideas, errores en el uso de mayúsculas y minúsculas, sustituciones fonológicas en vez del uso correcto de la ortografía, así como errores de puntuación se consideran más fallos en las estrategias de enseñanza de la escritura que una dificultad propia del aprendiz. Para ser considerada una dificultad en la adquisición de la escritura, se requiere que los fallos ortográficos se presenten junto con otro tipo de errores, siendo más frecuentes los asociados a otras rutas del procesamiento lectoescrito. La corrección y remediación de las dificultades en la lectoescritura se detalla en el siguiente apartado.

Pautas para el manejo de las dificultades en la lectoescritura

La evidencia científica sobre la intervención de las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura ha demostrado la eficacia de actividades específicas para corregir y mejorar el desempeño de los aprendices, y en el procesamiento de las cuatro rutas que soportan esta habilidad escolar. Estas actividades deben aplicarse de forma explícita y repetida, hasta que el aprendiz pueda realizarlas autónomamente de forma correcta. Su aplicación también debe tener presente el orden de consolidación de estas rutas para que la organización de las actividades siga esta misma secuencia. Este orden sugiere iniciar con actividades que trabajen las rutas fonológica y semántica a nivel de la palabra, para luego incluir actividades que consoliden la ruta ortográfica a este mismo nivel. Una vez el aprendiz demuestre un adecuado desempeño en los anteriores ejercicios, se procedería a trabajar la ruta semántica, ortográfica y gramatical en oraciones cortas y largas, hasta alcanzar el manejo de párrafos y textos enteros. La inclusión de actividades de lenguaje oral y escrito dependerán del momento de aprendizaje en el que se encuentre el niño, así como de su perfil de desempeño en lectoescritura (Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz, 2016). Los tipos de errores y la frecuencia con que los comete permitirán establecer si deben corregirse dificultades previas a la adquisición de la lectoescritura, en el lenguaje oral, o si se puede iniciar con ejercicios con palabras u oraciones (Cadavid-Ruiz, Quijano-Martínez, Tenorio y Rosas, 2014; Cuetos Vega, 1990, 2008, 2013).

Para asegurar que la aplicación del programa de intervención alcance los objetivos propuestos, es importante que sus actividades siempre se presenten de forma explícita, clara y precisa, con instrucciones cortas, que evidencien el objetivo y meta a alcanzar

con cada ejercicio. Además, se ha demostrado mayor compromiso por parte del aprendiz cuando las actividades son motivantes, ya sea porque se presentan como juegos o porque su finalidad tiene sentido para ellos (Cadavid-Ruiz, et al., 2014; Cuetos Vega, 1990, 2008, 2013). Por ejemplo, aprender a escribir un correo o mensaje electrónico para comunicarnos con amigos que viven en otra ciudad, para redactar una carta a Papá Noel, etc.

La duración de cada actividad que promueve una de las rutas de la lectoescritura, la define el ritmo de aprendizaje del niño. Por ello es importante que cada actividad cuente con diversos ejercicios con los que consolidar este aprendizaje en el tiempo que el niño requiera. Una forma para decidir cuándo pasar de una actividad a otra es cuando se observa que el niño realiza los ejercicios propuestos sin errores o si al cometer errores, los identifica por sí mismo y los autocorriges (Solovieva, Pelayo y Quintanar, 2005).

Para fortalecer la ruta fonológica de la lectura, se recomienda iniciar con actividades de conciencia fonológica en el lenguaje oral (ver Tabla 4). Algunos ejercicios de este tipo promueven la identificación y modificación del acento de palabras familiares, la construcción de rimas, y la inclusión, sustitución u omisión de fonemas en palabras conocidas (Fávila y Seda, 2010). Para consolidar la ruta semántica, se recomiendan ejercicios de definición de palabras, de correspondencia entre palabras e imágenes y nominación de palabras de un mismo campo semántico (ver Tabla 4). A nivel gramatical, se suelen emplear actividades de correspondencia entre imágenes y oraciones, que trabajen los aspectos sintácticos del lenguaje escrito. También, suelen presentarse oraciones incompletas, con opciones de respuesta. Más adelante, se emplean grupos de oraciones desordenadas para que el aprendiz las organice según un hilo conductor (Cadavid-Ruiz et al., 2014).

Tabla 4. Ejemplo de actividades para trabajar la lectura

Ruta	Tipo de tarea	Ejemplo de actividad
Fonológica	Identificar el acento	Decir dos o más palabras cambiando el acento para que el niño identifique cuál es la correcta: "cáncion", "canción", "canción".
	Discriminar sonidos largos y cortos	Decir la misma palabra al niño, alargando o acortando algunos de sus fonemas para que identifique el sonido corto o largo, según la instrucción: "cantannnte", "cantante".
	Cambio u omisión de fonemas	Se le pide al niño que agregue, cambie u omita fonemas en una palabra de modo que cree una nueva: "canción" → "canciones" (adición de fonemas) "cantantes" → "canta" (omisión).
	Rimas	Se le da una palabra al niño y se le pide que diga una que rime, también se le puede pedir que diga palabras que inicien con los mismos fonemas o sílabas que la que se le ha dicho.
Semántica	Definición de palabras	El niño ofrece la definición de las palabras que se le propongan o nombra la palabra que corresponda a la definición que se le ofrece.
	Correspondencia entre palabras e imágenes	Entre un grupo de imágenes el niño selecciona la que corresponde a la palabra propuesta.
	Palabras de un campo semántico	Se proponen campos semánticos del contexto cotidiano del niño, por ejemplo, para que nombre animales, frutas, medios de transporte, prendas de vestir, deportes, etc.
Gramatical	Identificar las palabras que conforman la oración	Se presenta una oración escrita en bloque (sin espacios) para que el niño indique cuáles son las palabras que la conforman. Ejemplo: "Elcaballocomepasta".
	Identificar los elementos de una oración	En la oración el niño debe identificar, por ejemplo, el sujeto o el predicado: "Los caballos pasean" Primero se trabaja con el sujeto y luego con el predicado. A medida que el niño avanza, se introducen otros elementos que conforman las oraciones.

Fuente: Elaboración propia

El fortalecimiento de la escritura suele iniciar después de aplicadas las actividades a nivel oral (ver Tabla 5). Su intervención incluye actividades para las cuatro rutas de procesamiento de la lectoescritura, que se diferencian de los ejercicios de lectura por la inclusión de tareas que demanden escribir. Así, para la ruta

fonológica se suelen emplear actividades de escritura de pseudopalabras o palabras desconocidas para fomentar la ruta fonológica, entre tanto, se emplean palabras familiares e irregulares para potenciar la ruta semántica. Para la ruta ortográfica, se suelen emplear estrategias memorísticas que le permitan al niño aprender y practicar repetidamente con las reglas ortográficas y de puntuación. Las actividades de corrección de la ruta ortográfica de la escritura suelen trabajarse de la mano con las actividades de la ruta gramatical. Para trabajar esta última ruta, se inicia aclarando el papel de sustantivos, verbos y predicado en una oración, para luego trabajar con adjetivos y adverbios y, por último, con otros elementos secundarios en la conformación de una oración. Siempre se inicia con oraciones en el presente simple, para luego trabajar con el pasado y futuro simple y paulatinamente, incluir otros tiempos verbales (Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz, 2016).

El trabajo en textos se inicia cuando se evidencia una escritura correcta de oraciones. Esta fase del programa de corrección incluye el análisis de textos para identificar palabras claves, ideas principales, información explícita del texto como inferencial, para luego continuar con la escritura de textos. Se inicia con textos simples, en las que se detalle explícitamente la estructura que debe seguir el aprendiz para su construcción. En este punto, es importante especificar la estructura que tienen diferentes tipos de textos, para iniciar con estructuras simples, por ejemplo, de cuentos cortos y, progresivamente, introducir estructuras más complejas, por ejemplo, novelas, textos académicos, etc. Es importante tener presente que la complejidad de los textos escritos que se empleen para corregir la lectura y escritura de niños con dificultades dependerá de su edad y grado escolar que cursen.

Tabla 5. Ejemplo de actividades para trabajar la escritura

Ruta	Tipo de tarea	Ejemplo de actividad
Fonológica	Discriminación de los diferentes sonidos que conforman una palabra	Se inicia con palabras conocidas para el niño. Se le solicita que represente cada sonido de una palabra con círculos de dos colores, uno para representar consonantes y otro para vocales. El niño debe organizar las fichas de acuerdo a los sonidos que conforman la palabra. Se inician estos ejercicios con palabras con estructura consonante-vocal, para luego trabajar con palabras conformadas por vocal-consonante y consonante-consonante-vocal.
	Introducción de las letras	Una vez el niño comprenda la actividad anterior se pasa a reemplazar el uso de círculos por letras. Se inicia con vocales, luego con las consonantes más frecuentes en español para paulatinamente introducir todas las consonantes del alfabeto.
	Adición, omisión y sustitución de letras	Se trabaja con la modificación de palabras familiares, agregando, eliminando o intercambiando letras, para que el niño las escriba.
Semántica	Representar la palabra	Escritura de palabras que nominan los dibujos que se le presentan al niño.
Ortográfica	Corrección de palabras escritas	Se presentan una a una las reglas ortográficas del español, de las más sencillas a las más complejas. De cada una de ellas, se ofrecen ejemplos de práctica para aplicar dichas reglas. Otros ejercicios incluyen la corrección de palabras mal escritas y ejercicios de escritura espontánea.
	Uso de signos de puntuación.	Se presentan las reglas para el uso de cada signo de puntuación. Se ofrecen párrafos sin la presencia de estos signos, para que el niño defina el lugar donde deben colocarse. También, se trabaja con escritura espontánea.
	Completar oraciones	La oración que se presenta debe ser completada: "El caballo _____ por el campo". Se puede apoyar la tarea con imágenes que permitan identificar la palabra a usar.
	Escritura de oraciones	Se comienza con la escritura de oraciones al dictado hasta llegar a la escritura espontánea de las mismas.

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 6 ofrece ejercicios adicionales para complementar las actividades anteriormente descritas, en lectura.

Tabla 6. Ejercicios complementarios para mejorar la lectura en niños con dificultades en su adquisición

Autores	Ruta estimulada	Tipo de tareas usadas en la intervención
Axpe, Acosta y Moreno (2012)	Fonológica y semántica	Actividades de diálogo.
Escotto (2014)	Fonológica	Tareas de fonoarticulación: análisis de los modos de articulación y adecuada pronunciación de fonemas.
Hernández-Valle y Jiménez (2001)	Fonológica	Entrenamiento directo en conciencia fonémica con estrategias de apoyo visual con letras, usando tareas en las que primero se identifican las letras del abecedario y los monosílabos con estructura consonante-vocal (CV) y VC; posteriormente, se identifican palabras que contienen sílabas con estructura CVC y CCV.
González y Delgado (2007)	Semántica	Categorización de conceptos e identificación de familias léxicas. Identificación del valor de las palabras en diferentes oraciones.
López y Guevara (2008)	Fonológica y semántica	Pronunciación de fonemas y palabras; estructurar oraciones, uso de conectores y sinónimos. Escuchar y narrar cuentos y experiencias propias. Tareas de discriminación visual fina para la lectura y de orientación espacial para la escritura.
Villalón et al. (2011)	Fonológica, semántica y gramatical	Lectura en voz alta por parte de los profesores, actividades de lectura compartida, lectura guiada, lectura independiente, escritura interactiva y escritura independiente.

Fuente: Elaboración propia

Apoyos adicionales para consolidar los programas de corrección de la escritura, pueden encontrarse en González (2003) y González, Ruiz y Delgado (2011), quienes plantean el uso de la estrategia mnemotécnica PODER en la que el sujeto debe planificar y organizar las ideas que escribirá, dirige el escrito a un potencial público, lo escribe y, finalmente, revisa el texto completo.

Las actividades y ejercicios planteados anteriormente pueden aplicarse tanto en el contexto de la escuela como en espacios terapéuticos. Lo importante es asegurar que la intervención esté planteada desde el perfil cognitivo del niño con una dificultad en la adquisición de la lectoescritura y según las exigencias del grado escolar que cursa, independientemente de que el origen de la dificultad sea neurológico o pedagógico. De allí, que la escuela

juegue un papel esencial para una oportuna intervención, que mejore las competencias lectoescritas, así como el rendimiento escolar y social del niño. Si bien los niños con dificultades psicopedagógicas son los que más se benefician de la intervención, logrando equiparar su rendimiento lectoescrito al de sus pares, los niños con dificultades de origen neurológico también mejoran su desempeño, a pesar de mantenerse por debajo de lo esperado. En este último caso, se hace necesario ofrecer apoyos terapéuticos prolongados, con ajustes periódicos a las exigencias escolares o sociales que vive el niño.

CONCLUSIONES

El aprendizaje de la lectoescritura se caracteriza por ser un proceso cognitivo complejo y prolongado en el tiempo, que requiere de la interacción de varios procesamientos cerebrales. A grandes rasgos, estos se agrupan en dos grandes categorías: el reconocimiento visual de palabras y la comprensión y expresión de textos. Este aprendizaje inicia con el reconocimiento de palabras, también conocido como la apropiación de la decodificación escrita de las palabras, a partir del entrenamiento de varios procesos cerebrales, entre ellos, el procesamiento fonológico y semántico. A medida que los niños consolidan el reconocimiento visual de palabras, su aprendizaje se concentra en la apropiación de la comprensión de textos escritos y su escritura, que a su vez requiere de procesamientos semánticos, ortográficos y gramaticales.

Las dificultades en la adquisición de la lectoescritura pueden organizarse en dos tipos. Una relacionada con alteraciones neurológicas en los circuitos cerebrales que soportan alguno de los procesamientos para el reconocimiento visual de pala-

bras o el manejo de textos. La otra asociada con limitaciones psicopedagógicas.

En cualquiera de estos casos, las dificultades en la adquisición de la lectoescritura deben intervenir de forma temprana y repetida, y esta intervención debe estar dirigida a corregir el procesamiento que está limitando su adecuada apropiación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, A. y Cuetos, F. (2016). Applicability of dual-route reading models to Spanish. *Psicothema*, 28(1), 71-75. doi: 10.7334/psicothema2015.103
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)*. (5ta. Ed.) Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Axpe, A., Acosta, B. y Moreno, A. (2012). Intervention strategies in Preschool students with specific language impairments. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 271-289.
- Barquero, L. A. y Cutting, L. E. (2016). Neurobiology and Reading Interventions: from predicting outcomes to tracking changes. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(1), 30-36.
- Bausela-Herreras, E. (2012). Alteraciones en el funcionamiento ejecutivo en diferentes trastornos del desarrollo en la infancia y adolescencia. *Archivos de Neurociencias*, 17(3), 179-187.
- Bravo, L. (2000). Algunos modelos de investigación y las teorías sobre los trastornos del aprendizaje de la lectura. *Psykhé*, 9(2), 95-105.
- Cadavid-Ruiz, N., Quijano, M.C, Jimenez-Jimenez, S. y Gonzalez-Alexander, D.C. (2012). Phonological Awareness and the Development of Reading Abilities in a Group of Colombian Children with Non-specific Poor Reading Skills. *Journal of*

- the *International Neuropsychological Society*, 18(S1), 44. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S1355617712000537>
- Cadavid-Ruiz, N., Quijano-Martínez, M., Tenorio, M. y Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 23-38. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.jvmh
- Cardona, M. I., y Cadavid-Ruiz, N. (2013). Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 257-275.
- Clark, K. A., Helland, T., Specht, K., Narr, K. L., Manis, F. R. y Hugdahl, K. (2014). Neuroanatomical precursors of dyslexia identified from pre-reading through to age 11. *Brain*, 137(12), 3136-3141.
- Cuetos Vega, F. (1990). *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento*. España: Editorial Escuela Española.
- Cuetos Vega, F. (2008). *Psicología de la escritura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Cuetos Vega, F. (2013). *Psicología de la Lectura*. España: Editorial Wolters Kluwer.
- De los Reyes-Aragón, C., Lewis-Harb, S., Mendoza-Rebolledo, C., Neira-Meza, D., León-Jacobus, A., y Peña-Ortiz, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología del Caribe*, 22, 37-49.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention*. Nueva York: Penguin Group.
- Domínguez, A. y Cuetos, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora. *Cognitiva*, 4(2), 193-208.
- Escotto, E. (2014). Intervención en la lectoescritura en una niña

- con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 55-69.
- Fávila, A. y Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 399-411.
- Fletcher, J. M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 15(4), 501-508. doi: <http://doi.org/10.1017/S1355617709090900>
- Flores Macías, R. D. C., Jiménez González, J. E., y García Miranda, E. (2015). Adolescentes pobres lectores: evaluación de procesos cognoscitivos básicos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(2), 34-47.
- González, R. M. (2003). Propuesta de intervención en los procesos cognitivos y estructuras textuales en niños con DAE. *Psicothema*, 15(3), 458-463.
- González, M. J., y Delgado, M. (2007). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista de educación*, (344), 227-228.
- González, M. J., Ruiz, I. y Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44.
- Hernández-Valle, I. y Jiménez, J. E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 379-395.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2010). Saber 5° y 9° 2009 resultados nacionales resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/docman/investigadores-y-estudiantes-de-posgrado/informes-de-resultados-evaluaciones-nacionales/informes-resultados-saber-3-5-7-9/1021-saber-5o-y-9o-2009-resultados-nacionales-resumen-ejecutivo/file?force-download=1>

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2013). Colombia en PISA 2012 informe nacional de resultados Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://repository.udis-trital.edu.co/bitstream/11349/2304/2/BeltranCastroArietaCecilia2015.JPG.pdf>
- Londoño-Muñoz, N., Jiménez-Jiménez, S., González-Alexander, D. C. y Solovieva, Y. (2016). Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria. *Ocnos*, 15(1), 97-113. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.931
- López, A. y Guevara, I. (2008). Programa para la prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(1), 57-78.
- Lyon, R., Shaywitz, S. y Shaywitz, B. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and Reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Matute, E., Rosselli, M. y Ardila, A. (2010a). Trastorno de la lectura. En *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp.139-160). México: Manual Moderno.
- Matute, E., Rosselli, M. y Ardila, A. (2010b). Trastorno de la expresión escrita. En *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp.161-196). México: Manual Moderno.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Al Tablero. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-162392.html>
- Quijano, M., Aponte, M., Suárez, D. y Cuervo, M. T. (2013). Caracterización neuropsicológica en niños con diagnóstico de trastorno específico de aprendizaje en Cali, Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 67-90.
- Quijano-Martínez, M. C., y Cadavid-Ruiz, N. (2016). *Aproximación neuropsicológica de la lectoescritura en etapa escolar (MOOC)*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

- Sierra-Fitzgerald, Ó. y Ocampo-Gaviria, T. (2013). El papel de la memoria operativa en las diferencias y trastornos del aprendizaje escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 63-79.
- Solovieva, Y., Pelayo, H. y Quintanar, L. (2005). Corrección neuropsicológica de problemas de aprendizaje. *Revista Magisterio*, 15, 22-25.
- Uribe, L. H., Echeverry, L. M., Vélez, M. E., Cuadros, O. E. y Gómez, L. A. (2013). Hacia una identificación de las Dificultades de Aprendizaje (DA) en el contexto escolar: aportes de la experiencia americana. *Unipluriversidad*, 13(2), 55-68.
- Villalón, M., Forster, C., Cox, P., Rojas-Barahona, C., Valencia, E. y Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. *Estudios sobre educación*, 21, 159-179.
- Yáñez, G. (2008). Aproximación cognoscitiva: Evaluación de los trastornos del aprendizaje. En J., Eslava-Cobos, L., Mejía, L. Quintanar, y Y. Solovieva (Ed.) *Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas* (pp.53-93). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cómo citar este capítulo:

Quijano Martínez, M. C., Díaz Upegui, K., & Cadavid Ruiz, N. (2018). Aproximación neuropsicológica a las dificultades en la lectoescritura. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.177-201). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo VIII: Eficacia de un programa de musicoterapia en la memoria de trabajo y velocidad de procesamiento en el adulto mayor*

Ana Karina Álvarez Rozo
Karla Daniela Castro Ortiz
Elisa Viviana Loaiza Díaz¹
Édgar Alexis Díaz Camargo²
Javier Leonardo Torrado Rodríguez³
Manuel Ernesto Riaño Garzón⁴
Jeimy Tatiana Salas Rolón⁵

* Capítulo derivado del proyecto Eficacia de un programa de musicoterapia en la memoria de trabajo y velocidad de procesamiento en el adulto mayor.

- 1 Psicóloga, Universidad Simón Bolívar. Semillero Psicoex. k_castro2@unisimonbolivar.edu.co
- 2 Psicólogo, Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico, Magíster en Neuropsicología Clínica Universidad San Buenaventura. Docente-Investigador Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. e.diaz@unisimonbolivar.edu.co
- 3 Psicólogo, Magíster en Neuropsicología, Universidad San Buenaventura, Doctor en Psicología con Orientación en Neurociencias Cognitivas, U. Maimónides. Director de Programa de Psicología Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. j.torrado@unisimonbolivar.edu.co
- 4 Psicólogo, Magíster en Psicología Clínica, Especialista en Neuropsicología infantil. Docente-Investigador Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. m.riano@unisimonbolivar.edu.co
- 5 Psicóloga, Universidad Simón Bolívar, Magíster en Psicología (Curso) Universidad Simón Bolívar. Joven investigadora de Colciencias. jeisalas8@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación tuvo como finalidad analizar la eficacia de un programa de musicoterapia en el desempeño de la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento en el adulto mayor, teniendo en cuenta una metodología de enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental; la población correspondió a 58 adultos mayores con una edad mínima de 55 años, de los cuales 10 personas fueron elegidas para representar la muestra según la aplicación de un pretest, de estos 10 se seleccionaron 5 para grupo experimental y los otros 5 grupo control. En relación a los resultados se evidencia que el programa de musicoterapia en el grupo experimental mejoró significativamente el desempeño de la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento, especialmente en esta última, mientras que en el grupo de control la velocidad de procesamiento presentó una disminución en el momento que se aplicó el postest.

Palabras clave: memoria de trabajo, velocidad de procesamiento, adulto mayor, estimulación cognitiva, musicoterapia.

Efficacy of a music therapy program in working memory and processing speed in the elderly

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the effectiveness of a music therapy program in working memory and processing speed in the elderly, taking into account a methodology of quantitative approach with a quasi experimental design, the population corresponded to 58 older adults with a Minimum age of 55 years, of which 10 people were chosen to represent the sample according to the application of a pretest, of these 10 were selected 5 for experimental group and the other 5 control group. In relation to the results it is evident that the music therapy program in the

experimental group significantly increased the working memory and processing speed, the latter being the one with the highest performance, while in the control group the processing speed presented a decrease at the time the post test was applied.

Keywords: working memory, processing speed, older adult, cognitive stimulation, music therapy.

INTRODUCCIÓN

La adultez mayor es una etapa en el ciclo vital del ser humano que comprende cambios significativos en las diferentes áreas del individuo, principalmente asociadas a la disminución del desempeño cognoscitivo general (Casanova, 2004) resultado del decremento en las capacidades relacionadas con la comprensión y el aprendizaje (Tello, Alarcón y Vizcarra, 2016). Lo anterior principalmente causado por deterioro a nivel cognitivo que no responde a la presencia exclusiva de una patología sino al transcurso del tiempo y asociado a la pérdida de capacidades (Jara, 2007) que provoca una disminución del funcionamiento de procesos cognitivos (Luria, 1981) como la memoria de trabajo (Palacios y Morales, 2011) y la velocidad de procesamiento (Finkel y Pedersen, 2004).

Se señala que la memoria de trabajo, está ligada a funciones de almacenamiento y manipulación de la información que el individuo recibe del entorno (Baddeley, 2003), además de trabajar conjuntamente con la memoria a largo plazo, sirviendo al individuo para recuperar información necesaria en una tarea específica (Nieves, Morales y Duarte, 2017). En cuanto a la velocidad de procesamiento, se refiere al tiempo en el que un sujeto procesa una cantidad de información (Salthouse, 1996) o realiza operaciones mentales para dar respuesta a una determinada tarea

que se le presente (Tirapu, Cordero, Luna y Hernández, 2017) a su vez, se asocia con la memoria para dar respuesta a los diferentes desafíos cognitivos (Blasco y Meléndez, 2006).

Retomando lo expuesto anteriormente sobre el deterioro cognitivo comúnmente presente en el adulto mayor, es pertinente el desarrollo de terapias para su rehabilitación y estimulación, mejorando el aprendizaje y la comunicación con el entorno (Resano, Brotons, De Castro y Contesti, 2016), como la musicoterapia al hacer uso de elementos musicales muy asociados a la estimulación de diferentes funciones cognitivas (Rebolledo, 2006). Es un método que se basa en el uso de música o de elementos musicales, guiado por un musicoterapeuta con el fin de dar respuesta a objetivos planteados para la atención en necesidades físicas, emocionales y cognitivas (Hurtado, 2014). Por lo tanto la musicoterapia apunta a desarrollar potenciales y/o restablecer funciones del individuo para que este pueda emprender una mejor integración interpersonal e intrapersonal y alcanzar una mejor calidad de vida (Federación Mundial de Musicoterapia, 1996).

Asimismo, la musicoterapia ha desarrollado diferentes modelos guiados a trabajar diversas necesidades teniendo en cuenta el quehacer de otros campos entre estos la psicología (Betés de Toro, 2000). Este método terapéutico estimula diferentes áreas como la corteza temporal, amígdala, diencéfalo y corteza prefrontal, asociadas a funciones cognitivas como la memoria, y puede considerarse una herramienta útil en la intervención neuropsicológica (Zatorre y Salimpoor, 2013).

El uso de la musicoterapia en la población adulto mayor es una oportunidad para promover la estimulación cognitiva en personas que atraviesan una etapa vinculada a la disminución de la

capacidad cognoscitiva (Cullell y Vendrell, 2008). A partir de este método no invasivo y con favorecedores antecedentes (Gustems, 2014) refuerzan su beneficio en las dimensiones socio-emocional, cognitiva y física (Resano, Brotons, De Castro y Contesti, 2016).

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

La presente investigación es de enfoque cuantitativo, usa la recolección de datos para probar la hipótesis nula (la terapia musical no aumenta el desempeño de la memoria de trabajo y velocidad de procesamiento en los adultos mayores), o alterna (la terapia musical aumenta el desempeño de la memoria de trabajo y velocidad de procesamiento en los adultos mayores), con base en la medición numérica de variables asociadas a la aplicación del protocolo de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento de la escala Wechsler de Inteligencia para Adultos (WAIS- III) anterior y posterior a la terapia musical, estableciendo un análisis estadístico para determinar la eficacia de un programa de musicoterapia (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Diseño metodológico

En cuanto al diseño del estudio es cuasi experimental de corte longitudinal; se establece además un diseño con preprueba-posprueba y grupo de control, formando dos grupos, cada uno de ellos con 5 adultos mayores. En un primer momento se suministran las prepruebas en ambos de forma simultánea, posterior a ello un grupo recibe la aplicación de un programa de musicoterapia y otro no (grupo de control); finalizado el proceso de intervención se aplica a los dos grupos la posprueba simultáneamente

(Hernández et al., 2014). Por último, el alcance de la investigación es de tipo descriptivo.

Población y muestra

La población a trabajar serán los adultos mayores de la asociación ubicada en el barrio Aeropuerto de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander; la cantidad total de asistentes son 58 adultos mayores, no institucionalizados, de 55 años en adelante. Además, el tipo de muestra es no probabilística de tipo intencional, a partir del resultado en la prueba de tamizaje y los criterios de inclusión y exclusión, establecidos con el fin de seleccionar una muestra homogénea de 10 personas que pudiera dividirse en dos grupos de 5 (Hernández et al., 2014).

En los criterios de inclusión se encuentra necesario el cumplimiento de los siguientes requisitos: que se encuentre en un rango de 65 a 75 años, que haga parte de la Asociación de Adultos Mayores Mis Amores, y por último, que en la prueba de tamizaje (Mini Mental State Examination) haya obtenido una puntuación mayor a 22.

Por otro lado, en los Criterios de Exclusión no serán incluidas en la investigación la población de adulto mayor que presenten las siguientes características: adultos mayores con discapacidad auditiva, que presenten algún tipo de afección médica, o diagnosticados con algún trastorno psiquiátrico o enfermedad mental.

Instrumentos para la recolección de datos

En esta investigación se realizó la aplicación de dos instrumentos, en primer lugar el utilizado como prueba de tamizaje, el Mini

Mental State Examination (MMSE) creado por Folstein y McHugh (1975) y adaptado al español por Lobo, Saz y Marcos (2002), el cual permite identificar aquellos adultos mayores que pueden estar presentando dificultades o deterioro cognitivo (Folstein, Folstein, McHugh y Fanjiang, 2002). En lo que se refiere a la interpretación de resultados, el punto de corte más ampliamente utilizado por los autores de la adaptación española del MMSE es 22, recomendando lo anterior cuando se desee mejorar la especificidad sin afectar en cierta medida la sensibilidad de la prueba (Blesa, Pujol y Águila, 2004).

Por último, en los criterios de calidad, en cuanto a la confiabilidad, a nivel internacional la consistencia interna del MMSE oscila entre 0,82-0,84; en cuanto a la confiabilidad interjueces es de 0,83 en aquellos pacientes con diagnóstico de demencia; en los pacientes con otro tipo de trastorno neurológico es de 0,95 y finalmente de 0,84-0,99 en adultos mayores institucionalizados (Lobo et al., 2002). En relación a lo anterior, en Colombia los resultados arrojaron que el MMSE tenía una sensibilidad de 92,3 % y una especificidad de 53,7 % (Rosselli et al., 2000).

Por otro lado para el pretest y postest se utilizó la Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos (Wechsler, 1968), con el fin de evaluar específicamente la memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. En cuanto a la población de este instrumento, se aplica a individuos entre 16 y 89 años, sin tener alguna alteración en los resultados debido a la raza, nivel de escolarización, variables socioeconómicas y culturales, por lo tanto es uno de los instrumentos más utilizados hoy en día en el campo de la psicología clínica (Cámara, Nathan y Puente, 2000).

Por último, para evaluar la confiabilidad del instrumento es necesario dividirlo en dos procesos, la consistencia interna de esta escala, la cual generalmente se observa en 90. Por otro lado el segundo proceso denominado estabilidad temporal de la prueba es igual de adecuada con una puntuación de 96, por lo tanto se puede determinar que el instrumento posee confiabilidad y validez (Weschler, 1968).

RESULTADOS

En primer lugar se evidencia un aumento general en las puntuaciones escalares del grupo experimental frente a todas las subpruebas con relación a la postprueba, principalmente en búsqueda de símbolos con un porcentaje de diferencia de 36 %, también en aritmética con el aumento del 31 %; en tercer lugar se encuentra sucesión de letras y números con el aumento del 26 %, seguidamente retención de dígitos con un porcentaje de aumento de 22 %, junto con dígitos y símbolos presentando el mismo porcentaje (ver Figura 1).

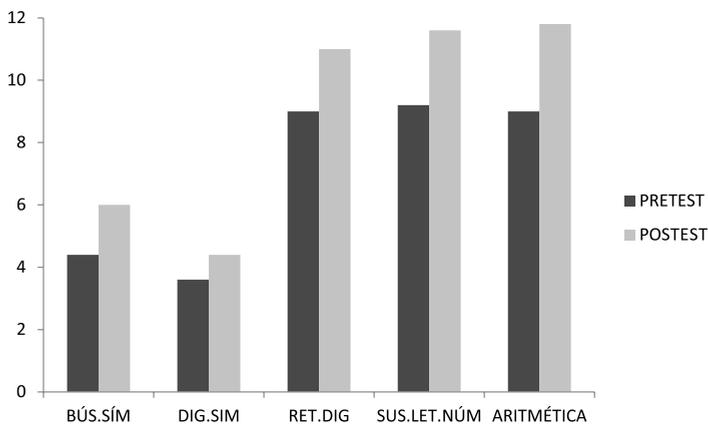


Figura 1. Puntuaciones escalares (media: 10) de los resultados en las subpruebas protocolo de Weschler WAIS- III del grupo experimental en preprueba y postprueba.
Fuente: Elaboración propia

En la Figura 2 se refleja el resultado de la aplicación de las subpruebas en el grupo de control con relación al pretest y postest a partir de las puntuaciones escalares, teniendo aumento en los resultados del postest solo en dos subpruebas, sucesión de letras y números con 10 % y aritmética presentando con 9 %. En cuanto a las otras subpruebas se evidencia una disminución en la puntuación de retención de dígitos con -13 %, dígitos y símbolos teniendo -6 % y búsqueda de símbolos el -5 % (ver Figura 2). Lo anterior indica que el grupo de control presenta pocos cambios respecto a las puntuaciones escalares del pretest y postest.

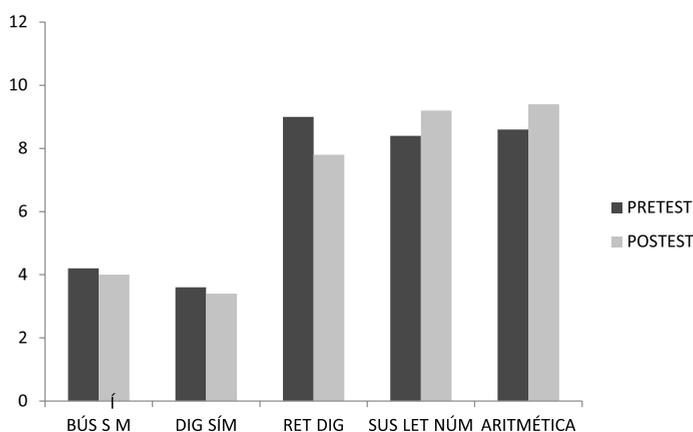


Figura 2. Puntuaciones escalares de los resultados en las subpruebas protocolo de Weschler WAIS- III del grupo control en preprueba y postprueba.
Fuente: Elaboración propia

La Tabla 1 muestra la significancia asignada por la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon a partir de la comparación entre el pretest y postest usando las puntuaciones crudas de las subpruebas aplicadas en el protocolo; en primer lugar se encuentra el grupo experimental presentando una significancia en varias subpruebas como búsqueda de símbolos con 0,043, sucesión de letras y números 0,039 y aritmética 0,042; posterior a esto se encuentra la significancia de la comparación en las puntuaciones escalares en velocidad de procesamiento y memoria de

trabajo para el mismo grupo; la primera con 0,039 y la segunda con 0,042. Lo anterior indica un alto grado de significancia en los datos del postest relacionado con el pretest en el grupo experimental y poca significancia con el grupo de control.

Tabla 1. Puntuaciones de significancia en el grupo experimental y de control preprueba y posprueba subcategorías protocolo de Weschler WAIS- III.

Estadísticos de contraste		
	Grupo	p.
Grupo experimental	Búsqueda de símbolos	,066
	Dígitos y símbolos	,043*
	Retención de dígitos	,066
	Sucesión letras y números	,039*
	Aritmética	,042*
	Velocidad de procesamiento	,039*
	Memoria de trabajo	,042*
Grupo control	Búsqueda de símbolos	,655
	Dígitos y símbolos	,500
	Retención de dígitos	,343
	Sucesión letras y números	,461
	Aritmética	,180
	Velocidad de procesamiento	,414
	Memoria de trabajo	,786

* Diferencia estadísticamente significativa

Fuente: Elaboración propia

La Figura 3 representa los resultados encontrados en el grupo experimental antes y después de la intervención con un programa de musicoterapia, evidenciando un aumento en la puntuación escalar de memoria de trabajo en el grupo experimental de un 27 en el pretest a un 34,4 en el postest, es decir hubo un aumento en el promedio de 27 %; por otro lado en velocidad de procesamiento también se observa un aumento de las puntuaciones, obteniendo 8 en el pretest y 10,4 en el postest, lo que equivale a un aumento en el promedio de 30 %, siendo concluyente la efectividad de la terapia, principalmente en velocidad de procesamiento (ver Figura 3).

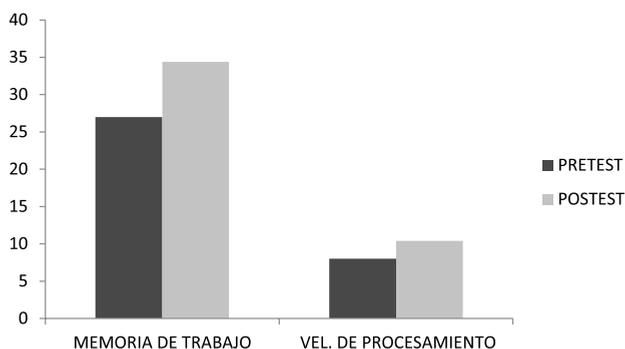


Figura 3. Suma promediada de las puntuaciones escalares de las subpruebas aplicadas para la memoria de trabajo y velocidad de procesamiento en el grupo experimental preprueba y posprueba protocolo de Weschler WAIS- III.
Fuente: Elaboración propia

En la Figura 4 se observa memoria de trabajo y velocidad de procesamiento; el grupo de control evidencia que la memoria de trabajo pasó de una puntuación escalar de 26 en el pretest a un 26,4 en el posttest, es decir, aumento en el promedio de un 2 % y en velocidad de procesamiento se obtuvo una puntuación de 7,8 en el pretest y en el posttest 7,4 lo que equivale a una disminución de -5 %, observando con ello una disminución principalmente en velocidad de procesamiento (ver Figura 4).

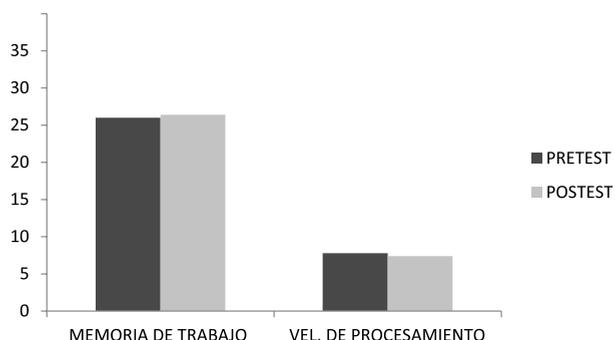


Figura 4. Suma promediada de las puntuaciones escalares de las subpruebas aplicadas para la memoria de trabajo y velocidad de procesamiento en el grupo de control preprueba y post prueba protocolo de Weschler WAIS- III.
Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

En relación a la discusión del estudio, los resultados obtenidos en la investigación evidencian que la aplicación del programa de musicoterapia en el adulto mayor es efectivo, al incrementar la puntuación escalar de las subpruebas pertenecientes a memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, aceptando la hipótesis: La terapia musical aumenta el desempeño de la memoria de trabajo y velocidad de procesamiento en los adultos mayores.

Una revisión de la literatura evidencia que aunque diversas son las investigaciones en musicoterapia (Gustems, 2014), pocos son los estudios relacionados con adultos mayores no institucionalizados sin deterioro cognitivo severo, siendo estas investigaciones más enfocadas en rehabilitación cognitiva a diferencia de la presente investigación que fundamenta su estudio en la estimulación cognitiva.

Rebolledo (2006) realizó una de las investigaciones que relaciona la musicoterapia con la estimulación cognitiva, plasticidad, aprendizaje y reorganización neurológica, encontrando resultados en donde se establece una base biológica para la música, por lo que el cerebro contaría con una organización funcional para ella. Asimismo se observa la intervención de diversas regiones cerebrales en el procesamiento de aspectos concretos de la música (Hurtado, 2014), principalmente en la percepción, es decir, cuando se inicia el aprendizaje de una melodía y la evocación de emociones, necesarias en los programa de musicoterapia que se lleven a cabo (Justel y Rubinstein, 2013).

En relación a lo anterior, este trabajo de investigación se enfocó en la aplicación de las intervenciones de un programa de musi-

coterapia desde un abordaje plurimodal, específicamente desde la técnica expresiva del canto y aprendizaje de melodías, fundamentales en la mejora del desempeño de variables como la velocidad de procesamiento y memoria de trabajo (Schapira, Ferrari, Sánchez y Hugo, 2007).

Además, la técnica empleada se basa en investigaciones que demuestran que el aprendizaje de nuevas melodías y demás elementos musicales modifican la actividad del cerebro (Díaz y Justel, 2012), incrementando con ello respuestas de células individuales y número que reaccionan con intensidad a sonidos que adquieren relevancia para el individuo. Estos hallazgos permiten concluir que el cerebro inscribe la importancia aprendida del estímulo dedicando mayor número de células al procesamiento de estímulos, observado esto en los resultados obtenidos en las subpruebas aplicadas del protocolo de Weschler posterior a la terapia en el grupo experimental (Rebolledo, 2006).

Al relacionar los resultados obtenidos con lo planteado por Betés de Toro (2000) respecto a la música como uno de los elementos con mayor capacidad de integración neurofuncional, debido a que modifica el tiempo necesario para determinados procesos neurológicos que requieren la participación de estructuras subcorticales, relacionadas con el almacenamiento y la rapidez en la respuesta (Salthouse, 1996), se encuentra en la investigación que haciendo uso de los elementos musicales la musicoterapia aumenta la velocidad de procesamiento del grupo experimental en un 30 % a los resultados iniciales.

Igualmente mejora la memoria de trabajo del mismo grupo en un 27 %, resultados que al ser comparados con los del grupo de control que, contrario a aumentar en el postest, presentan

una disminución del 5 % en la primera y aumento del 2 % en la segunda; se descartan otras variables relacionadas al ambiente como responsables de la mejora, reafirmando lo planteado por este autor respecto a la música como elemento terapéutico para la cognición.

CONCLUSIONES

El grupo experimental que recibió el programa de musicoterapia presentó cambios significativos en los resultados de la posprueba de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. El grupo de control que no recibió el programa de musicoterapia no presenta cambios significativos en los resultados de la posprueba de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.

La musicoterapia es eficaz para aumentar el desempeño de la memoria de trabajo y velocidad de procesamiento en los adultos mayores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 198-208.
- Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Blasco, S. y Meléndez, J. (2006). Cambios en la memoria asociados al envejecimiento. *Geriátrika*, 22, 179-185.
- Blesa, R., Pujol, M. y Águila, M. (2004). Clinical validity of the "Mini Mental State" for Spanish-speaking communities. *Tests neuropsicológicos*. 31-5.
- Cámara, W., Nathan, J. y Puente, A. (2000). Psychological test usage: Implications in professional psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31, 141-154.

- Casanova, P. (2004). Deterioro cognitivo en la tercera edad. *Revista cubana médica general integral*, 20(5-6).
- Cullell, N. y Vendrell, J. (2008). Aplicación de las nuevas tecnologías en los programas de intervención cognitiva para personas con deterioro. *Alzheimer Real Invest Demenc*, 38, 14-20.
- Díaz, V. y Justel, N. (2012). Plasticidad cerebral: participación del entrenamiento musical. *Suma Psicológica*, 2(19), 97-108.
- Federación mundial de musicoterapia (1996). Recuperado de <http://www.musictherapyworld.net>
- Finkel, D. y Pedersen, N. (2004). Processing Speed and Longitudinal Trajectories of Change for Cognitive Abilities: The Swedish Adoption/Twin Study of Aging. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 11(2), 325-345.
- Folstein, M., Folstein, S. y Mchugh, P. (1975). 'Mini-Mental State: a practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *J Psychiatric*, 12, 189-198.
- Folstein, M., Folstein, S., McHugh, P. y Fanjiang, G. (2001). MMSE. Mini-Mental State Examination. User's Guide: Psychological Assessment Resources.
- Gustems, J. (2014). *Arte y bienestar; investigación aplicada*. Ed. Universidad de Barcelona. 65-66.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 4 edición. México: McGraw-Hill /Interamericana editores S.A.
- Hurtado, M. (2014). *Efectividad percibida de la musicoterapia por supervisores de estudiantes de musicoterapia*. Colombia: Universidad de Los Andes.
- Jara, M. (2007). La estimulación cognitiva en personas adultas mayores. *Revista Cúpula*, 4-12.
- Justel, N. y Rubinstein, W. (2013). La exposición a la música favorece la consolidación de la memoria [Exposure to music favors memory consolidation]. *Boletín de Psicología*, 109, 73-83.
- Lobo, A., Saz, P., Marcos, G. y Grupo de Trabajo Zarademp. (2002).

- MMSE: Examen Cognoscitivo Mini-Mental. Madrid. TEA Ediciones. 2.
- Luria, A. (1981). *Fundamentos de Neuropsicología*. San Pablo: Libros técnicos e científicos.
- Nieves, S. G., Morales, F. H. F. y Duarte, J. E. (2017). Memoria de trabajo y aprendizaje: Implicaciones para la educación. *Saber Ciencia y Libertad*, 11(2), 161-176.
- Palacios, V. y Morales, J. (2011). *La memoria en el anciano*. Bogotá: Primera edición.
- Rebolledo, F. A. (2006). La musicoterapia como instrumento favorecedor de la plasticidad, el aprendizaje y la reorganización neurológica. *Plasticidad y Restauración Neurológica*, 5(1), 85-97.
- Resano, C., Brotons, M., De Castro, M. y Contesti, F. A. (2016). Personas mayores con demencia institucionalizadas: efectos de la musicoterapia versus los talleres de reminiscencia-recreación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 25-34.
- Rosselli, D., Ardila, A., Pradilla, G., Morillo, L., Bautista, L., Rey, O., Camacho, M. y Geneco (2000). El examen mental abreviado, Mini-Mental State Examination, como prueba de selección para el diagnóstico de demencia: estudio poblacional colombiano. *Revista de Neurología*, 30(5), 428-432.
- Salthouse, T. (1996). The processing-speed theory of adult age differences in cognition. En *Psychological Review*, 103, 403-428.
- Schapiro, D., Ferrari, K., Sánchez, V. y Hugo, M. (2007). *Musicoterapia Abordaje Plurimodal*. Argentina: ADIM ediciones.
- Tello-Rodríguez, T., Alarcón, R. D. y Vizcarra-Escobar, D. (2016). Salud mental en el adulto mayor: trastornos neurocognitivos mayores, afectivos y del sueño. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(2), 342-350.
- Tirapu, J., Cordero, P., Luna, P., y Hernández, P. (2017). Propuesta

de un modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales. *Rev Neurol*, 75-84.

Wechsler, D. (1968). *Manual de la Escala de Inteligencia Wechsler para Adultos*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Zatorre, R. y Salimpoor, V. (2013). From perception to pleasure: music and its neural substrates. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(2).

Cómo citar este capítulo:

Álvarez Rozo, A. K., Castro Ortiz, K. D., Loaiza Díaz, E. V., Díaz Camargo, E. A., Torrado Rodríguez, J. L., Riaño Garzón, M. E., & Salas Rolón, J. T. (2018). Eficacia de un programa de musicoterapia en la memoria de trabajo y velocidad de procesamiento en el adulto mayor. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.203-219). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo IX: **Desempeño de los procesos de atención y memoria en niños con síndrome de Down expuestos a la pintura guiada***

Andrea Estefanía Carrillo Boada¹
Yensi Roxanna Torres Mantilla²
Yeison Vaca Sánchez³
Javier Leonardo Torrado Rodríguez⁴
Érika Marcela Correa Castellanos⁵
Manuel Ernesto Riaño Garzón⁶
Édgar Alexis Díaz Camargo⁷

* Capítulo derivado del proyecto de investigación Desempeño de los procesos de atención y memoria en niños con síndrome de Down expuestos a la pintura guiada.

- 1 Psicóloga, Universidad Simón Bolívar Cúcuta, Semillero de Investigación Psicoex. a_carrillo4@unisimonbolivar.edu.co
- 2 Psicóloga, Universidad Simón Bolívar Cúcuta, Semillero de Investigación Psicoex. y_torres@unisimonbolivar.edu.co
- 3 Psicólogo, Universidad Simón Bolívar Cúcuta, Semillero de Investigación Psicoex. y_vaca@unisimonbolivar.edu.co
- 4 Psicólogo, Magíster en Neuropsicología, Universidad de San Buenaventura, Doctor en Psicología con Orientación en Neurociencias Cognitivas, U. Maimónides. Director de Programa de Psicología Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. j.torrado@unisimonbolivar.edu.co
- 5 Psicóloga, Universidad Simón Bolívar, Magíster en Psicología Jurídica (Curso) Universidad Santo Tomás de Aquino. Joven investigadora de Colciencias. marcelacorrea9007@gmail.com
- 6 Psicólogo, Magíster en Psicología Clínica, Especialista en Neuropsicología infantil. Docente-Investigador Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. m.riano@unisimonbolivar.edu.co
- 7 Psicólogo, Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico, Magíster en Neuropsicología Clínica Universidad de San Buenaventura. Docente-Investigador Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. e.diaz@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el cambio en el desempeño de los procesos de atención y memoria en niños con síndrome de Down antes y después de la aplicación del Programa de Estimulación con Pintura Guiada (PEPG), ejecutado en un período de tres meses, teniendo en cuenta que la estimulación temprana es la intervención a través de actividades en contacto directo con los niños para responder a necesidades que padecen menores con trastornos de desarrollo. La muestra estuvo conformada por tres niños de 6 a 8 años a quienes se les administró la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) junto con la batería Neuropsi. El método fue cuantitativo con un diseño cuasi-experimental de caso único tipo A-B-A que permitió evaluar el proceso de aplicación del programa de estimulación. Los resultados analizados muestran cambios especialmente en procesos de atención visual, así como en otras áreas del funcionamiento de los niños. Finalmente se concluye que el programa PEPG genera mejorías principalmente en atención y cambios en procesos de seguimiento de instrucciones y motricidad fina.

Palabras clave: memoria, atención, pintura, síndrome de Down, estimulación.

Performance of attention and memory processes in children with Down syndrome exposed to guided painting

ABSTRACT

This study has the objective to analyze the change in the performance of the process of attention and memory in children with Down syndrome before and after of the application of the Stimulation Program with Guided Painting (SPGP), executed in a period of 3 months considering that the stimulation is the intervention through activities in direct contact with the children, to respond

to the needs of underage people that suffer from developmental disorders. For the test 3 children of ages 6 to 8 years old participated. They were given the Neuropsychological Assessment of Infants (ENI) along with the Neuropsi battery. The method is quantitative with a quasi-experimental design of single case type A-B-A, this allowed to evaluate the process of application of the stimulation program. The results analyzed show changes in these processes, which were evidenced not only in the results of the posttest, but also in other areas of children's functioning, which leads to the conclusion that the SPGP program generates improvements especially in attention and changes in processes instruction tracking and fine motor skills.

Keywords: memory, attention, painting, Down syndrome, stimulation.

INTRODUCCIÓN

Una de las temáticas más importantes de la psicología infantil y la pedagogía ha sido el papel que cumple la capacidad creadora como motor de ideas, pensamientos y actitudes (Lowenfeld, 1980) y el fomento de la creatividad para el desarrollo general y la madurez del niño desde la temprana infancia (Vigotsky, 1986) resaltando que esta capacidad es una habilidad que se puede cultivar y desarrollar (Bono, 1994). En ese sentido, Piaget (1962) afirma que la cognición de los niños se fomenta a través de la exploración y participación en actividades lúdicas entre las cuales resalta la pintura, la cual según Kandinsky (1989) genera una vibración anímica que la hace tan llamativa sobre todo en los primeros años de desarrollo.

Esta actividad creativa resulta significativa para el desarrollo de los niños desde la perspectiva de Del Prado (2012) quien considera que la estimulación enfocada en expresión artística influye en

su desarrollo intelectual, resaltando la estrecha relación de las habilidades artísticas con los procesos cognitivos del niño hasta los 10 años, ya que en esta etapa se maduran capacidades esenciales como: el área del lenguaje, sensorial, física y psicológica (Escobar, 2006). Adicionalmente, para la estimulación es importante la evaluación diagnóstica, la cual proporcionará información sobre la edad de desarrollo del niño que permite determinar si se encuentra en un nivel inferior a su edad cronológica (Pérez y Lorenzo, 2001) con el fin de determinar y utilizar sus capacidades, teniendo en cuenta las limitaciones madurativas del sistema nervioso central para lograr el desarrollo integral del niño (Sarmiento, 1995).

Desde la neuropsicología, la pintura tiene una función claramente estimulante de diversas funciones cognitivas y motoras (Malchiodi, 2012). Al respecto, Rodríguez (2006) afirma que desde el punto de vista estrictamente cognitivo, la pintura es un ejercicio complejo que permite desempeñar diversas habilidades, entre las cuales se encuentra la atención (Malchiodi, 2012) y la memoria de trabajo por la asociación del color y la forma (Ortiz y Cuevas, 2011). Por otro lado, el arte también puede representar un instrumento mediador del proceso terapéutico, emocional y educativo (Arcuri, 2004).

Dichos procesos creativos son reunidos en una disciplina que une el arte con la psicoterapia (Dalley, 1987) teniendo en cuenta la premisa de que el arte estimula las capacidades propias del individuo: el arte terapia (Philippini, 2004) la cual posee potencial como herramienta de tratamiento (Winnicott, 1979) y permite integrar diversas funciones en un todo con sentido (Marinovic, 1994). Por su parte, Callejón y Granados (2014) la consideran como una disciplina de ámbito asistencial e interdisciplinar que utiliza la expresión artística o el proceso creativo como recurso de relación, ayuda, intervención y prevención.

Al respecto, González (2007) afirma que es una forma óptima de intervención con personas que presentan diversidad funcional para desarrollar un tratamiento global y en el caso de los niños en esta condición, crea la oportunidad de divertirse, sentirse motivados y brinda múltiples beneficios emocionales y neurológicos (Borja, 2013). Por lo tanto, la implementación de actividades como la pintura en los niños diagnosticados con síndrome de Down, presenta la posibilidad de contribuir al logro de objetivos terapéuticos que potencien sus habilidades a través de las condiciones necesarias para su diagnóstico (Martínez, et al. 2002).

Teniendo en cuenta que Colombia se clasifica como el quinto país con mayor diagnóstico de individuos con malformaciones genéticas (Nazer y Cifuentes, 2011), con una prevalencia a nivel nacional del 6,3 % de personas con diversidad funcional, incluyendo la discapacidad cognitiva (Bernal, 2016) resulta importante la búsqueda de herramientas innovadoras que permitan trabajar con las dificultades presentadas por esta población en el ámbito educativo, considerando que en los colegios no se provee a la mayor parte del profesorado de herramientas eficaces para acogerse (Ruiz, 2012). Entre las técnicas poco abordadas, la pintura constituye una estrategia resaltante con múltiples beneficios terapéuticos como su uso en rehabilitación (Suárez y Reyes, 2000).

DESARROLLO DE CONTENIDOS

El síndrome de Down

El síndrome de Down, también llamado trisomía 21, se refiere a una anomalía cromosómica que tiene incidencia de 1 de cada 800 nacidos, y que aumenta con la edad materna (Artigas, 1991). Como diagnóstico clínico, este síndrome está asociado a dificultades cognitivas, las cuales constituyen uno de los obstáculos más

comunes de esta población (Fernández, García, Cobi, Alemany, Fernández y Castello, 2012). En los niños preescolares con síndrome de Down suelen apreciarse características en el área cognitiva como: el retraso en la adquisición de las diversas etapas y del concepto de permanencia del objeto, carencia de atención sostenida y menos constancia y organización en la realización de tareas (Troncoso y Del Cerro, 2009).

Al respecto, Naumburg (1966) afirma que la expresión espontánea de arte era básica al tratamiento de la psicoterapia y defendió la importancia del arte en los procesos iniciales de la educación. De esta forma, se planteó la utilización de la pintura como herramienta para el mejoramiento de las capacidades de los niños con síndrome de Down, con miras a obtener resultados que permitan el desarrollo del aprendizaje orientado en la atención sostenida, atención focalizada y memoria de trabajo. Para ello, se abordan enfoques teóricos planteados actualmente en el área clínica desde la neuropsicología cognitiva en cuanto al desarrollo de los procesos cognitivos básicos (Benedet, 2003).

Por lo tanto, diseñar e implementar un programa de estimulación con pintura guiada resulta beneficiosa en el sentido que estas estrategias metodológicas específicas para el aprendizaje, apoyadas en estímulos visuales, en la funcionalidad y en la significación, Clavijo et al. (2005). Igualmente, se dio paso a la validación y utilización de un modelo terapéutico alternativo de estimulación cognitiva que plantee dentro de sus objetivos prioritarios mejorar la calidad de vida, el bienestar personal y la inclusión (Herrera-Rivero, Hernández, Manzo y Aranda-Abreu, 2010).

En este sentido, se hace importante analizar cómo la pintura puede actuar sobre la atención y la memoria de trabajo en dicha

población, debido a que su evolución cognitiva es una de las principales dificultades para su buen desarrollo (Troncoso y del Cerro, 2009) y que dichos procesos se asocian con el adecuado desenvolvimiento en el medio escolar y social. El interés por utilizar la pintura guiada como herramienta para potenciar el desempeño de esos procesos cognitivos, nace de las implicaciones positivas que los procesos artísticos acarrearán, ya que necesitan maduración y participación de diversas estructuras mentales, sin olvidar la creatividad, la cual está estrechamente vinculada con la inteligencia (López, 2004). Adicionalmente, la pintura permite el movimiento, que resulta importante ya que el niño se construye a sí mismo a partir de él; en otras palabras, el desarrollo va desde la acción hasta el pensamiento y de lo corporal a lo cognitivo (Wallon, 1974).

Teniendo en cuenta lo anterior, se pretende mostrar un proceso de estimulación con pintura guiada desde la neuropsicología cognitiva, con el fin de analizar los efectos que tiene dicha intervención sobre procesos de atención y memoria en niños diagnosticados con síndrome de Down. La metodología es cuantitativa con un diseño cuasi-experimental de caso único tipo A-B-A (Kazdin, 2001), el cual permitió evaluar la utilidad del proceso de aplicación del programa de pintura guiada para mejorar las capacidades de atención y memoria.

METODOLOGÍA

Diseño

El estudio fue cuantitativo ya que pretende determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra (Fernán-

dez y Pértegas, 2002), con un diseño cuasi-experimental de caso único en intervención clínica (Roussos, 2007) y línea de base múltiple tipo A-B-A; donde A corresponde a la línea de base, B al programa de pintura guiada y A la línea de base post-intervención. De esta forma, el diseño permitió evidenciar cambios significativos que podrán sugerir futuros estudios con mayor control de variables. Posteriormente, la investigación tuvo un alcance exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) debido a que se busca examinar un tema o problema poco estudiado y poco abordado; de corte longitudinal ya que se aplican los mismos protocolos de evaluación a la misma muestra pero en dos tiempos diferentes.

Población y muestra

El tipo de muestra corresponde a no probabilístico a conveniencia con criterios de exclusión e inclusión (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En ese sentido, la muestra la constituyeron tres casos de niños de 6 y 8 años con síndrome de Down escolarizados en una institución educativa pública de la ciudad de Cúcuta, con los siguientes criterios de inclusión: 1) Niños con diagnóstico de síndrome de Down de acuerdo a los criterios del manual CIE10; 2) Con retraso mental leve y moderado; 3) Que reciban atención clínica especializada; 4) En rango de 6 a 8 años de edad; 5) Con autorización de sus padres o acudientes; 6) Que estén escolarizados.

Los criterios de exclusión fueron: 1) Niños con más de un problema neurológico; 2) Que presentaran dificultades de motricidad y visual; 3) Con limitaciones senso-perceptivas que les impida realizar actividades lúdicas a través de la pintura; 4) Niños con enfermedades fisiológicas. Al ser no probabilístico, la elección de

los elementos depende de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra.

Instrumentos

Para la investigación fue necesario la aplicación de subpruebas que miden de forma estandarizada los niveles de atención y memoria de los niños; la aplicación del pretest y postest tendrá un intervalo de tres meses en el que se aplicó el programa de pintura guiada. Se buscó estimular tres procesos específicos: la atención focalizada, la atención sostenida y la memoria de trabajo.

Con el fin de lograr los objetivos planteados dentro de la investigación, se seleccionaron dos instrumentos de evaluación neuropsicológica: El primero correspondió a la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), instrumento que para la población colombiana mostró confiabilidad test-retest en *Visual attention* ($r= 0,77-0,88$) y confiabilidad entre calificadores ($0,858-0,987$). (Matute, Roselli, Ardila y Ostrosky, 2013). Finalmente, está destinado a evaluar las siguientes áreas: Orientación, atención y concentración, lenguaje, memoria, funciones ejecutivas, lectura, escritura y cálculo (Querejeta, et al., 2012).

Además, se utilizó el Test Neuropsi - Batería Neuropsicológica breve en español (Ostrosky, 2014), instrumento que cuenta con una confiabilidad de 0,89 a 0,95: es de *screening* neuropsicológico y permite valorar procesos cognitivos en pacientes psiquiátricos y neurológicos. Su tiempo de aplicación oscila entre 25 a 30 minutos, contiene 36 subpruebas y solo se tomarán 3 de ellas (Figura de Rey, Atención auditiva y Atención visual).

Procedimiento

Inicialmente, se llevó a cabo la selección de la población, tomando en cuenta ciertos criterios de inclusión y exclusión para determinar específicamente la muestra.

En el primer encuentro se explicó a los padres de familia los objetivos del estudio y las actividades del programa de pintura a realizar; ellos firmaron los consentimientos informados. En el segundo encuentro se aplicó el protocolo de evaluación del pre-test, seguido de cuatro actividades de reconocimiento de praxias y gnosias. Para la aplicación del programa de estimulación con pintura se realizaron 12 sesiones de 45 minutos. En cada una de las cuatro sesiones se abordó un proceso diferente: Atención focalizada (Figura 1), Atención sostenida (Figura 2) y Memoria de trabajo (Figura 3), para un total de 60 fichas con 4 ejercicios diferentes; estos ejercicios iban aumentando de dificultad pero manteniendo los elementos comunes.



Figura 1. Ejemplo de actividad para estimulación de atención focalizada.
Fuente: Elaboración propia

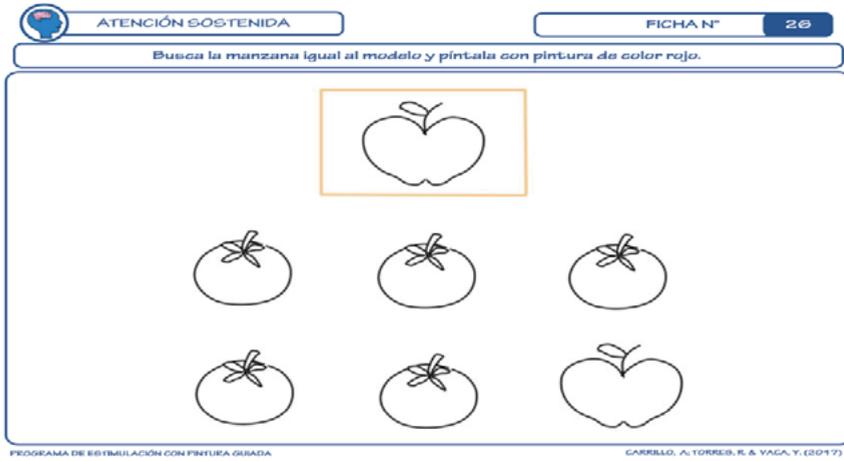


Figura 2. Ejemplo de actividad para estimulación de atención sostenida.

Fuente: Elaboración propia

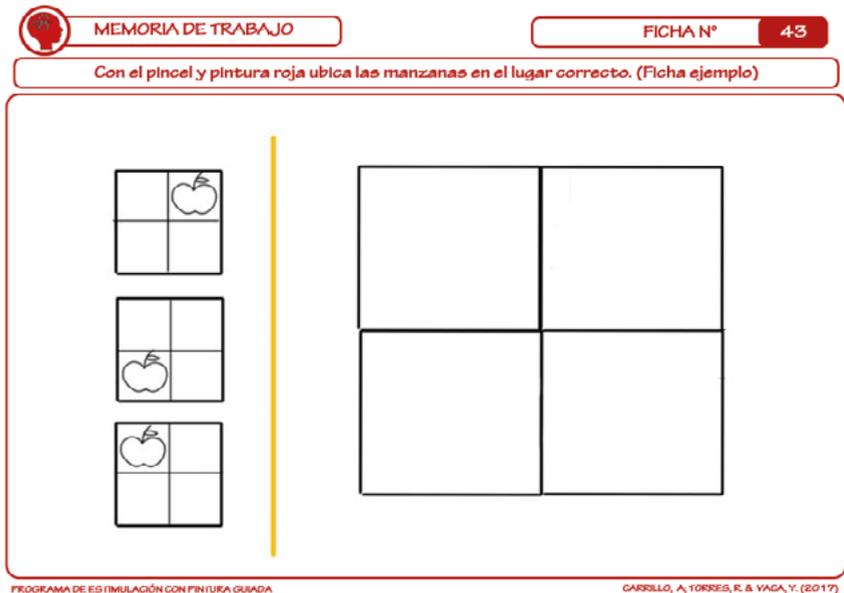


Figura 3. Ejemplo de actividad para estimulación de memoria de trabajo.

Fuente: Elaboración propia

Al finalizar las 12 sesiones, se procedió a aplicar el protocolo de evaluación del postest, el cual permitió evaluar nuevamente el desempeño de la atención y memoria, y así poder determinar si el programa de pintura guiada fue eficaz teniendo en cuenta los resultados obtenidos posteriormente a la terapia.

RESULTADOS

Con el fin de responder a los objetivos de la investigación, se pretendió examinar cuáles fueron aquellos eventos del grupo estudiado, en primer lugar, se estableció el nivel de atención de los niños. Seguidamente se llevó a cabo el análisis de la curva de memoria y luego de la aplicación del programa. A continuación, se describen los resultados obtenidos en los niveles de atención antes de la aplicación del programa de pintura guiada.

En cuanto a la ejecución de tareas de span atencional auditivo (dígitos en progresión) y memoria de trabajo (dígitos en regresión), se observó incapacidad en los niños para cada tarea en la evaluación inicial, mientras que, en la fase de codificación de la figura compleja de Rey, consiguieron una puntuación mínima de 0,5. Para el postest, se encontró un incremento en la habilidad de retención de dígitos directos, con un incremento promedio de 1,3 dígitos.

En cuanto a las tareas específicas de atención visual, se identifican incrementos en las puntuaciones directas de las tareas de cancelación de estímulos visuales como dibujos, letras y estrellas de las escalas ENI y Neuropsi (Figura 4), tareas donde se evidenciaron cambios significativos advirtiendo incrementos superiores al 50 % con respecto a la valoración inicial.

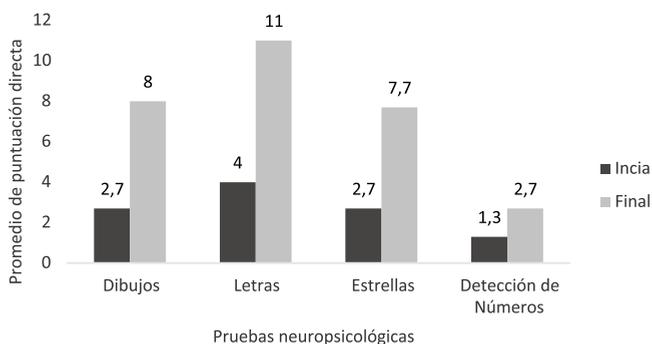


Figura 4. Resultados promedio de puntuaciones directa pretest-posttest en pruebas de atención visual y auditiva
Fuente: Elaboración propia

Para el caso de atención auditiva, se evidencia un incremento en la puntuación directa en la tarea de detección de números. Cabe destacar que a pesar de los aumentos en puntuaciones directas, los resultados estandarizados aún clasifican a los participantes en nivel de desempeño atencional bajo, lo cual puede explicarse por un limitado número de sesiones.

Con respecto a los porcentajes de incremento gracias al programa de estimulación con pintura guiada, se exaltan mejorías de mayor impacto en tareas de atención visual (Tabla 1), no obstante, en tareas de memoria no se evidenciaron cambios.

Tabla 1. Porcentaje de incremento en tareas de ejecución, calculado entre las puntuaciones iniciales y finales.

Proceso	Tarea	Incremento
Atención Visual	Cancelación dibujos	66,3 %
	Cancelación letras	63,6 %
	Cancelación estrellas	64,9 %
Atención Auditiva	Detección de dígitos	50 %
	Retención de dígitos directos	100 %
Memoria visual	Figura compleja de Rey	0 %
Memoria de trabajo	Retención de dígitos inverso	0 %

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

Al analizar los desempeños en procesos de atención y memoria de los niños con diagnóstico de síndrome de Down, se encontraron desempeños por debajo de lo esperado que de acuerdo con las escalas utilizadas ENI y Neuropsi, este resultado es coherente con los planteamientos de Troncoso y Del Cerro (2009) quienes han comprobado que en los niños con síndrome de Down suelen existir problemas relacionados con el desarrollo de los mecanismos de atención, el estado de alerta, los procesos de memoria a corto y largo plazo, los mecanismos de correlación, análisis, cálculo y pensamiento abstracto y los procesos de lenguaje expresivo.

En estudios realizados por Flórez (1999), se evidencia cómo estas dificultades en procesos como la atención, se deben a alteraciones en los mecanismos cerebrales que intervienen al cambiar el objeto de atención, que conlleva a que tengan dificultad de mantener la atención en tiempos prolongados y con facilidad se distraigan frente a cualquier estímulo. Desde un punto de vista fisiológico el cerebro de un niño con este síndrome presenta una serie de alteraciones morfofuncionales, que ocasionan la disminución del número total de neuronas que se extienden a determinadas zonas de corteza y alteraciones en la comunicación funcional del sistema interneuronal que afectan procesos cognitivos como la atención, la memoria y las funciones ejecutivas (Flórez, 1994).

Los bajos desempeños encontrados pueden ser explicados, además del diagnóstico por diferentes factores, entre ellos las dificultades en los procesos de lenguaje, en la motricidad fina y en el seguimiento de instrucciones, presentado por su desarrollo más lento, sus características y ritmos de aprendizaje (Arregi y

Gasteiz, 1997). La dificultad de las tareas también fue un factor determinante que influyó en la ejecución de los niños.

Del análisis posttest, fueron evidentes incrementos importantes a nivel cualitativo especialmente en tareas de atención visual donde se observaron aumentos en las puntuaciones directas que acrecentaron en un promedio superior al 50 %. Así mismo, cabe destacar la disminución en omisiones e intrusiones, lo cual da señales de mayor control atencional voluntario, el cual es un mecanismo complejo implicado en tareas que son nuevas, demandantes o que no pueden realizarse de forma automática (Norman y Shallice, 1986).

Estos hallazgos son coherentes con los estudios realizados por Rodríguez (2006) en los que plantea que la pintura es un ejercicio complejo que permite desempeñar diversas habilidades, entre ellas: la capacidad para mantener la atención, las habilidades visoespaciales, visoperceptivas y visoconstructivas, la memoria, las funciones ejecutivas y habilidades psicomotrices. Adicionalmente, en el caso de niños con diversidad funcional, es una técnica pertinente de trabajar, ya que para el niño en esta condición crea la oportunidad de vivir una gran cantidad de diversión, motivación y de múltiples beneficios emocionales y neurológicos que se desprenden de ellas (Borja, 2013).

En cuanto al posttest, los niños se mostraron familiarizados con algunas de las actividades. Para los sujetos de la muestra fue más fácil entender qué debían realizar en cada ejercicio. En el caso de las actividades de atención visual, estaban más concentrados en la ejecución, logrando mejorar su puntaje considerablemente con respecto a las actividades de memoria, a pesar de notarse un cambio muy leve en uno de los sujetos de la muestra.

A nivel general, los puntajes mejoraron considerablemente, sobre todo en el proceso de la atención. Igualmente, durante la aplicación del programa de pintura se mostraron mejorías en otras áreas como la motricidad fina, el seguimiento de instrucciones y la motivación en las tareas, demostrando la efectividad de la pintura en procesos de estimulación, la cual puede deberse a las múltiples áreas que el ejercicio de la pintura permite desempeñar (Malchiodi, 2012), ya que pintar es un acto complejo en el que interviene el cerebro y la mente, debido a que requiere maduración y participación de muchas estructuras mentales, sin olvidar la creatividad, la cual está estrechamente vinculada con la inteligencia (López, 2004). Además, permite fomentar el desarrollo psicosocial de los niños (Araújo y Gabelán, 2010).

CONCLUSIONES

A través de la aplicación del programa de pintura guiada los niños mostraron mejorías, sobre todo en los niveles de atención, evidenciando incrementos considerables comparados con la evaluación inicial. Adicionalmente, también se hallaron cambios en otros procesos importantes en el aprendizaje como la motivación en las tareas, el seguimiento de instrucciones y la motricidad fina.

Es importante tener en cuenta que las subpruebas y actividades deben adaptarse al nivel de dificultad adecuado para los niños según su nivel de desarrollo, sus características psicológicas y físicas, ya que esto podría generar diferentes dificultades al momento de la realización de la evaluación psicológica y en la ejecución de las tareas del programa de estimulación. Si se emplea con ellos actividades difíciles perderán rápidamente la motivación y no las completarán.

Otro aspecto importante es el factor ambiental, determinante a la hora de realizar una adecuada ejecución del programa de estimulación, ya que por ejemplo, al no contar con un espacio aislado, lejos de los demás niños, silencioso y sin distractores, se ocasionarán repercusiones en la realización correcta de las actividades, como dejarlas inconclusas, ejecutar de forma incorrecta las tareas y abandonar las actividades.

Finalmente, los resultados obtenidos permiten proponer nuevas investigaciones basadas en programas de estimulación de terapias alternativas como la pintura, para trabajar con aspectos del desarrollo neuropsicológico de los individuos, ya que como se muestra en el análisis de los datos obtenidos, se logran cambios con la aplicación de este tipo de terapias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcuri, I. (2004). *Arteterapia de cuerpo y alma*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Arregi, A. y Gasteiz, V. (1997). *Síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje*. Gobierno Vasco: Departamento de educación.
- Artigas, M. (1991). Síndrome de Down (Trisomía 21). Recuperado de <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/6-down.pdf>
- Araújo, G. y Gabelán, G. (2010). *Psicomotricidad y Arteterapia*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 307-319.
- Benedet, M. (2003). *Neuropsicología Cognitiva. Aplicaciones a la clínica y a la investigación. Fundamento teórico y metodológico de la Neuropsicología Cognitiva*. Recuperado de <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/neuropsicologia.pdf>

- Bernal, C. (2016). Generalidades sobre el contexto colombiano con relación a la discapacidad. Recuperado de <http://www.down21.org/portales-americanos/313-colombia/1566-situacion>
- Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- Borja, C. (2013). *Arte en la discapacidad: un doble beneficio*. Universidad San Francisco de Quito. Recuperado de: http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_06/0013_para_el_aula_06.pdf
- Callejón, M. y Granados, I. (2014). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI: un recurso para la integración. http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea6/callejongranados_ea6.pdf
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Editorial Herder.
- Del Prado, I. (2012). Influencia de las Artes en el desarrollo cognitivo del niño. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/influencia-de-las-artes-en-el-desarrollo-cognitivo-del-nino/>
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Revista de Educación*, 12(21). 169-194.
- Fernández, M., García, R., Corbi, P., Alemany, C., Fernández, C. y Castelló, M. (2012). Neurología y síndrome de Down. Desarrollo y atención temprana. *Revista Española de Pediatría*, 68(6), 409-414
- Fernández, S. y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa, Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. *Cuadernos Atención Primaria*, 9, 76-78.
- Flórez, J. (1994). Trastornos neurológicos. En S. M. Pueschely J. K. Pueschel (Eds.), *Síndrome de Down. Problemática biomédica* (pp.171-187). Barcelona: Masson-Salvat Medicina.
- Flórez, J. (1999). Patología cerebral y sus repercusiones cognitivas en el síndrome de Down. *Revista Siglo Cero*, 30(3), 29-45.

- González, J. (2007). Arteterapia, Parálisis Cerebral y Resiliencia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 169-179.
- Herrera-Rivero, M., Hernández, M., Manzo, J. y Aranda-Abreu, G. (2010). Enfermedad de Alzheimer: Inmunidad y diagnóstico. *Rev. Neurol*, 51, 153-164.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Kandins, K. W. (1989). *De lo espiritual en el arte*. México: Premia editora.
- Kazdin, A. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica*. México: Pearson Educación.
- López, B. (2004). Arte terapia. Otra forma de curar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 101-110.
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Segunda Edición. Buenos Aires: Kapelusz.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., y Ostrosky, F. (2013). *Evaluación Neuropsicológica Infantil – ENI 2*. México: Manual Moderno.
- Malchiodi, C. (1999). *Handbook of Art Therapy. Medical Art Therapy with Children*. Recuperado de <http://ommolketab.ir/aaf-lib/0geystno1hmxuib5ovop7tlvzj3yhk.pdf>
- Malchiodi, C. (2012). *The art and science of art therapy. Handbook of art therapy*. Nueva York: Guilford Press.
- Martínez Rodríguez, T., García Fernández, E., Rodríguez Álvarez, M. E., Rascón García, M. y Rodríguez Rodríguez, P. (2002). *Estimulación cognitiva. Guía y material para la intervención*. Recuperado de <http://www.acpgerontologia.com/documentacion/estimulacioncognitiva.pdf>
- Marinovic, M. (1994). *Las Funciones Psicológicas de las Artes*. España. Ed. Letras de Deusto.
- Naumburg, M. (1966). *Dynamically oriented art therstratton*. New

- York City: Gruney Stratton. *Psychiatric Services*, 18(12). 383.
- Nazer, J. y Cifuentes, L. (2011). Estudio epidemiológico global del síndrome de Down. *Revista pediátrica chilena*, 82(2), 105-112.
- Norman, D. y Shallice, T. (1986). Attention to action: willed and automatic control of behavior. *Consciousness and self-regulation*, 4, 1-18.
- Ortiz, G. y Cuevas, M. (2011). *Impacto del color en la memoria de los niños preescolares*. Universidad Nacional Autónoma de México. Artículos publicados, 7(1 y 2), 1-17.
- Ostrosky, F. (2014). *Neuropsi Atención y Memoria*, (2ª ed.). México: Manual Moderno.
- Pérez, M. y Lorenzo, M. (2001). IDAT-Inventario de Desarrollo de Atención Temprana. España: Amarú ediciones.
- Philippini, A. (2004). *Para entender Arteterapia: Cartografías da Coragem*. Rio de Janeiro: Wak.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation*. New York: Norton.
- Querejeta, A., Farías, Y., Moreno, M., Crostelli, A., Stecco, J., Venier, A., Godoy, J. y Pilatti, A. (2012). Test Neuropsi: Normas según edad y nivel de instrucción para Argentina. *Cuadernos de neuropsicología*, 6(2).
- Rodríguez, N. (2006). Arteterapia. Talleres de Psicoestimulación a través de las artes. Fundación Uszheimer. Recuperado de: http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/archives/fusz0001.dir/fusz0001.pdf
- Romañach, J. y Palacios, A. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47.
- Roussos, A. (2007). El diseño de caso único en investigación en psicología clínica. Un vínculo entre la investigación y la práctica clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 3, 261- 270.
- Ruiz, E. (2012). Programación educativa para escolares con sín-

- drome de Down. Recuperado de <http://www.down21materialdidactico.org/libroemilioruiz/libroemilioruiz.pdf>
- Sarmiento, M. (1995). *Estimulación Oportuna*. Santafé de Bogotá: Editorial USTA.
- Suárez, E. y Reyes, W. (2000). Las terapias con recursos artísticos. Su utilidad en la atención primaria de salud. *Rev Cubana Med Gen Integr*, 16(3), 295-304.
- Troncoso, M. y Del Cerro, M. (2009). *Síndrome de Down: Lectura y Escritura*. Recuperado de: <http://www.down21materialdidactico.org/librolectura/libro/pdf/capitulo1.pdf>
- Vigotsky, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal. Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1Hlyoi_LRHY6eL5eCIGLtpXjet1ljuc6IsJFKoRFxp1s/edit?pli=1
- Wallon, H. (1974). *Los orígenes del carácter en el niño*. Argentina: Lautaro.
- Winnicott, D. (1979). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Cómo citar este capítulo:

Carrillo Boada, A. E., Torres Mantilla, Y. R., Vaca Sánchez, Y., Torrado Rodríguez, J. L., Correa Castellanos, E. M., Riaño Garzón, M. E., & Díaz Camargo, E. A. (2018). Desempeño de los procesos de atención y memoria en niños con Síndrome de Down expuestos a la pintura guiada. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.221-241). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo X: Innovación en la intervención sobre procesos atencionales*

Oriana Marcela Chacón Lizarazo¹
Manuel Ernesto Riaño Garzón²
Édgar Alexis Díaz Camargo³
Valmore Bermúdez Pirela⁴
Yudy Karina Chaparro Suárez⁵

* Capítulo derivado del proyecto diseño de software para estimular la atención en niños de 6 a 10 años.

1 Psicóloga, Universidad Simón Bolívar, Joven Investigadora e Innovadora de COLCIENCIAS. oriana_9312@hotmail.com

2 Psicólogo, MSc. en Psicología Clínica, Esp. en Neuropsicología Infantil Pontificia Universidad Javeriana, Docente-Investigador Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. m.riano@unisimonbolivar.edu.co

3 Psicólogo, Esp. Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico, MSc. en Neuropsicología Clínica Universidad de San Buenaventura. Docente-Investigador Psicología, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta.

e.diaz@unisimonbolivar.edu.co
4 Médico Cirujano. PhD en Ciencias Médicas. PhD en Metabolismo y Nutrición. MSc. en Epidemiología. MSc. en Endocrinología Avanzada. MSc. en Metabolismo Humano. v.bermudez@unisimonbolivar.edu.co

5 Psicóloga en formación, Universidad Simón Bolívar, Integrante del Semillero Psicoex. yudychaparro1@hotmail.com

RESUMEN

El capítulo revisa de manera sistemática los antecedentes acerca del uso de tecnologías y métodos empíricamente validados dirigidos al desarrollo de habilidades de atención voluntaria. Para ello se realizó una revisión sistemática de estudios teniendo como descriptores: Atención, estimulación cognitiva, corrección neuropsicológica, entrenamiento en neurofeedback y rehabilitación cognitiva. De la revisión se encontró el predominio de programas de intervención basados en modificación de conducta dirigidos a la remisión de síntomas del trastorno por déficit de atención (TDA); así mismo, se encontraron estudios donde se destacan programas de estimulación cognoscitiva, corrección neuropsicológica y rehabilitación, encontrando efectividad y eficacia en las diferentes alternativas de intervención. Finalmente, en cuanto al uso de tecnología, específicamente se encontraron desarrollos en el uso del neurofeedback como técnica cuyos resultados se han comparado con los efectos de la terapia farmacológica.

Palabras clave: atención, estimulación cognitiva, corrección neuropsicológica, neurofeedback y rehabilitación cognitiva.

Innovation in the intervention on attention processes

ABSTRACT

The chapter systematically reviews the background on the use of Software and technologies directs the development of voluntary care skills. Attention, cognitive stimulation, neuropsychological correction, training in neurofeedback and cognitive rehabilitation. From the review we found in the predominance of intervention programs based on behavior modification aimed at reviewing the symptoms of the disorder due to attention deficit, and also found studies that highlight programs of cognitive stimulation, neuropsychological correction and rehabilitation, finding effectiveness

and efficacy in the different alternatives of intervention. Finally, regarding the use of the technology, specifically, there are developments in the use of Neurofeedback as the technology whose results are compared with the effects of pharmacological therapy.

Keywords: attention, cognitive stimulation, neuropsychological correction, neurofeedback and cognitive rehabilitation.

INTRODUCCIÓN

La sociedad se constituye en gran parte por lo aprendido en la infancia. Desde los pensamientos, modales, educación, costumbres, gustos e incluso la construcción misma de la personalidad y para dicho desarrollo, influyen en el individuo no solo aspectos sociales sino procesos cognitivos como la atención, aspecto que es esencial para llevar a cabo múltiples tareas de la vida práctica y que resulta fundamental al verse estrechamente relacionada con los procesos de aprendizaje (Soprano, 2009).

Es así que la atención juega un papel importante en la activación y selección de los recursos cognitivos, en su orientación y focalización de estímulos, en la distribución de acuerdo a las demandas del momento, en el mantenimiento o cese de la actividad, así como en su variación e intensidad, definiendo así la conducta de la persona (Tejedor-Tejedor, González-González y García-Señorán, 2008). De lo anterior, es posible inferir que la atención resulta indispensable para el desarrollo de actividades cotidianas, ya que el individuo de manera permanente está recibiendo estímulos provenientes del exterior e interior del organismo, los cuales debe filtrar ajustando de este modo su comportamiento.

La capacidad atencional responde a mecanismos neuronales que evolucionan de forma progresiva desde la infancia; cabe desta-

car que los procesos asociados a regulación de conducta, entre ellos la atención, se verán influidos por la interacción entre el niño y los adultos cuidadores (Riaño y Quijano, 2015). La inmadurez en procesos de atención se asocia a dificultades específicas en focalización de estímulos que puede dar lugar a respuestas erráticas por parte del niño (Tejedor-Tejedor et al., 2008).

De la inmadurez en capacidad de atención se ha derivado el diagnóstico denominado trastorno por déficit de atención (TDA), cuya prevalencia se estima en el 5,29 % a nivel mundial (Rangel, 2014), mientras que en Colombia se reportan cifras entre el 12,3 % y el 22,6 % (Lora y Moreno, 2010). Para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad que involucra características conductuales, la prevalencia oscila entre 3 % y el 7 % en población general, y entre el 10 % y el 15 % en población clínica (Vélez-Álvarez y Claros, 2012).

Advirtiendo los índices diagnósticos y la relación entre la capacidad atencional y otros procesos cognitivos, se reconoce la importancia de los programas de entrenamiento de atención desde la infancia, lo cual es viable debido a la plasticidad cerebral y el desarrollo ligado a la interacción del niño con el ambiente que contribuye en su maduración (Amar, Abello Llanos y Tirado García, 2005).

En este sentido, la estimulación neurocognitiva o el entrenamiento en atención, puede darse por medio de programas psicoterapéuticos tradicionales así como mediante el uso de tecnologías.

DESARROLLO DE CONTENIDOS

La presente revisión plantea la intención de analizar las estrategias de intervención innovadoras dirigidas a la estimulación de la

capacidad atencional. Para ello es importante partir del neurodesarrollo humano, los procesos cognoscitivos y su funcionalidad, teniendo claro las diferentes perspectivas de las escuelas neuropsicológicas y los modelos de intervenciones que se han estructurado a lo largo de la historia con respecto a la estimulación por medio de programas computarizados, software, inteligencia artificial y demás alternativas que demuestren efectos terapéuticos de eficacia y eficiencia.

Neurodesarrollo y control atencional

El desarrollo del cerebro se da de forma progresiva iniciando por el tallo cerebral ascendiendo hacia la corteza, a lo que se le conoce como neurogénesis, migración neuronal y diferenciación neuronal ya que va terminando de formarse en el período prenatal tardío y período posnatal temprano en roedores, primates y humanos (Gaviria, 2006).

Las nuevas formaciones psicológicas, también llamadas neoformaciones durante los primeros años, son el primer paso de la actividad voluntaria, relacionándose de forma directa con el lenguaje, la personalidad, los sentidos, motivos o motivación y la imaginación. Se debe aclarar que estas formaciones están supeditadas en gran parte a un nivel socio-cultural, es decir, a las condiciones de vida que tenga el individuo, ya que también influyen en su desarrollo psicológico y neuropsicológico de manera diferente (Solovieva, Quintanar y Lázaro, 2006).

Existen por otro lado, factores neuropsicológicos que se conocen como mecanismos de acción a nivel cerebral, que son cuando un individuo realiza una actividad, por ejemplo, la lectura, la escritura, algún dibujo o incluso un juego, y como ninguna de estas

actividades puede ser realizada por un solo factor, se denomina “sistema funcional”. Estos pueden ser adquiridos en el transcurso del crecimiento y van cambiando y adaptando su funcionalidad de acuerdo a las necesidades que le plantea el entorno (Solovieva y Quintanar, 2014).

Advirtiendo las condiciones básicas del neurodesarrollo entre ellas la plasticidad cerebral y la multiplicación de sinapsis, se dan en el ser humano fenómenos de aprendizaje desde tempranas edades, teniendo en cuenta que el cerebro tiene la capacidad de aprender, reaprender y a la vez de enseñarse a sí mismo de manera continua (Campos, 2010). En este sentido, se ha reportado que mientras el niño tenga mayor cantidad de experiencias tempranas significativas, es posible que se pueda alterar considerablemente la forma en que los genes son expresados o entendidos en el cerebro ya desarrollado (Amar, Abello y Tirado, 2005).

La plasticidad cerebral, entendida como la capacidad que posee el cerebro para cambiar y transformarse de acuerdo a las demandas del ambiente (Amar et al., 2005), podrá explicar que las capacidades individuales no están determinadas al momento del nacimiento, y que el cerebro puede ser estimulado para responder a problemas cotidianos donde la nueva información que percibe el ser humano, es llevada por las rutas del sistema nervioso donde se encuentran neuronas “vacantes” con la disposición de formar parte de nuevos circuitos (Azcoaga, 1987).

La capacidad de atención como proceso cognoscitivo, será determinada por características propias de la maduración cerebral ya mencionadas, y se puede asumir como un proceso de selección de los estímulos informativos importantes, mantenimiento de un control permanente sobre los mismos, es decir, la atención

selecciona lo que considera indispensable para dar respuesta a los estímulos provenientes ya sea del interior o del exterior (Luria, 1987; Rivera, 2016), un proceso psicológico implicado de manera directa con los mecanismos de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica (Urquijo, Rojas y Ramírez, 2010).

La relevancia de la capacidad atencional también se observa en su influencia sobre otros procesos como la memoria, ya que se encuentran estrechamente relacionados y paralelos en su crecimiento y desarrollo (Matute, Sanz, Gumá, Rosselli y Ardila, 2009) y para lograr una adecuada decodificación y comprensión de los estímulos, el nivel de atención requerida depende en gran parte de la naturaleza de la actividad demandada de la persona y de sus habilidades (Rosselli, Matute y Ardila, 2006).

Con respecto a la clasificación de la atención se habla de dos características, selectiva y sostenida (Rebollo y Montiel, 2006), en las que se ve involucrada la atención voluntaria, que es aquella que puede ser dirigida tanto al exterior (sensaciones) como hacia el interior (ideas, emociones y demás) (León, 2008). Por otro lado, los autores señalan que la atención involuntaria es la que compromete a los estados de vigilia y alerta, jerarquizando así la atención en sostenida y selectiva que involucra estructuras cerebrales diferentes que se desarrollan en diversos momentos de la vida y depende del funcionamiento de la sustancia reticular que se encuentra en toda la corteza cerebral (Rebollo y Montiel, 2006).

Tanto en la atención selectiva como en la atención sostenida participan estructuras corticales como la corteza prefrontal y las cortezas sensoriales; y estructuras subcorticales como el tálamo

óptico, el cuerpo estriado, los núcleos septales y de Meynert, y el cerebelo. Para algunos autores existe un “circuito triangular” de la atención, específicamente de la selectiva, pero que también vincula a la atención sostenida y en el que participan sistemas dopaminérgicos, noradrenérgicos y acetilcolinérgicos (Rebollo y Montiel, 2006).

Estudios clínicos que analizan inmadurez en procesos de atención, argumentan que las características diagnósticas del TDA, correlacionan con alteraciones funcionales principalmente del lóbulo parietal derecho y lóbulos frontales (Boles, Adair y Joubert, 2009). Conclusiones similares se han reportado desde una mirada neurofisiológica, advirtiendo características particulares en la actividad eléctrica de la corteza cerebral en regiones frontales (Álvarez, González-Castro, Núñez, González-Pienda, y Bernardo, 2008; Lansbergen, Dongen-Boomsma, Buitelaar y Slaats-Willense, 2011; Bakhshayesh, Hänsch, Wyschkon, Rezai y Esser, 2011; Arnold, Lofthouse y Hersch, 2012; Meisel-Servera García-Banda Cardo, y Moreno, 2013).

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión sistemática de fuentes documentales en bases de datos como Proquest y Science Direct y Scopus, de los últimos diez años donde se incluyeran métodos de intervención sobre procesos atencionales, priorizando estrategias basadas en el uso de tecnología. Como descriptores se definieron: atención, estimulación cognitiva, corrección neuropsicológica, entrenamiento en *neurofeedback* y rehabilitación cognitiva. Como criterios de inclusión se definieron: 1) Artículos con procesos de intervención para estimulación de procesos cognitivos y 2) Artículos

de revisiones sistemáticas sobre diversas plataformas diseñadas para la estimulación o rehabilitación de procesos cognitivos.

Para el respectivo análisis, los artículos se organizaron de acuerdo con las diferentes modalidades de intervención psicoterapéutica que en la mayoría de los casos estaba dirigida al manejo del diagnóstico de TDA.

RESULTADOS

De la revisión de estudios psicológicos recientes, es posible clasificar los hallazgos en cuatro grupos de intervenciones dirigidas a la estimulación de procesos cognoscitivos y más específicamente atención (Figura 1).

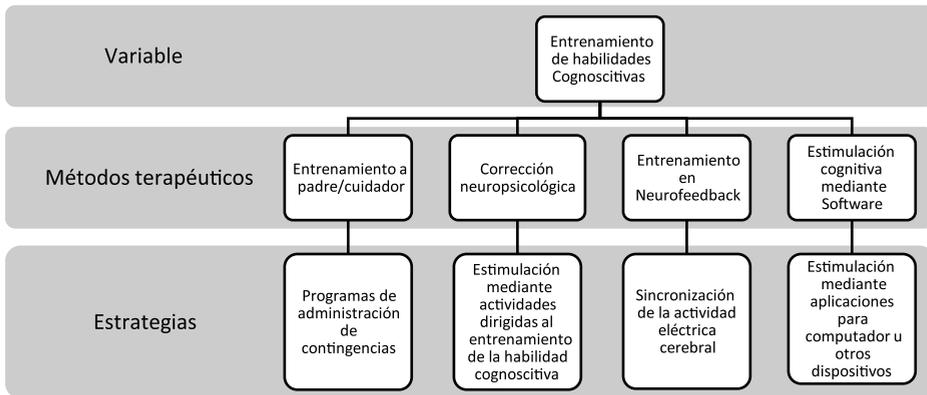


Figura 1. Principales métodos psico-terapéuticos con efectos clínicos demostrados en el manejo de procesos cognoscitivos.

Fuente: Elaboración propia

Las investigaciones revisadas en su mayoría utilizaron muestras de niños y niñas; en algunos casos con diagnóstico de trastorno por déficit de atención, también fueron tenidos en cuenta algunos estudios con jóvenes y adultos en tanto ofrecen evidencia sobre los efectos de la estimulación y rehabilitación cognitiva.

La mayoría de los estudios muestran una metodología de intervención cuasi experimental pretest - posttest que incluye la valoración de las capacidades a través de pruebas neuropsicológicas con grupo experimental y grupo control, mostrando comparaciones entre el desempeño antes y después de la intervención.

De los métodos de intervención revisados, cabe destacar que el mayor número de estudios reportan programas donde participan padres o cuidadores en la modificación de comportamiento de niños con déficit de atención (Loro-López et al., 2009; Helwig 2011; Rangel, 2014). La particularidad de este tipo de intervenciones es el hecho de requerir un entrenamiento específico para el adulto quien cumplirá papel activo en el cambio del niño (Sequeda, Torres y Riaño, 2013). Aunque las intervenciones farmacológicas no son prioridad en la presente revisión, cabe destacar que gozan de numerosos estudios que dan cuenta de sus efectos terapéuticos; no obstante, se tiene en cuenta la discreta posibilidad de generar efectos secundarios sobre los niños medicados (Lake, 2010; Valverde e Inchauspe, 2014).

De la corrección neuropsicológica se destacan numerosos estudios y análisis de casos clínicos dirigidos al entrenamiento del niño en procesos neuropsicológicos específicos, advirtiendo un significativo aporte desde el paradigma histórico-cultural (Akhutima, 2008; Pelayo y Solovieva, 2008; Quintanar y Solovieva, 2006) que se basa en el análisis de sistemas funcionales y mecanismos neuropsicológicos que explican aspectos conductuales y cognoscitivos de los niños.

De la estimulación asistida por software, existen algunas alternativas principalmente para tareas de atención visual, en las que se priorizan actividades de vigilancia, focalización, discriminación de estímulos, entre otras (Bravo-Álvarez, 2016).

Finalmente se destacan las intervenciones mediante *neurofeedback*, la modificación de la actividad eléctrica de la corteza cerebral mediante programas de reforzamiento de la actividad involuntaria (Riaño, 2012).

DISCUSIÓN

Con el propósito de revisar resultados sobre la innovación en la intervención de procesos atencionales, se analizarán a continuación algunos estudios que han mostrado evidencia, tanto desde las estrategias de entrenamiento a padres/cuidadores como los entrenamientos específicos a niños con atención deficitaria.

Programas de entrenamiento a padres/cuidadores

La atención deficitaria en niños se asocia a comportamientos, desempeño cognitivo y actitudes particulares, que pueden interpretarse como irresponsabilidad, desobediencia e incluso como conductas desafiantes, las cuales pueden estar mediadas por los patrones de crianza instaurados en casa y otros contextos de funcionamiento del niño como el colegio, donde no solo se afecta el desenvolvimiento del niño con su entorno, sino también las relaciones interpersonales (Korzeniowsk & Ison, 2008).

Los programas específicos de entrenamiento a padres y docentes han mostrado mejorías en la disminución de sintomatología de los niños asociada al déficit de atención, entre ellos, Arco, Fernández & Hinojo (2004) sugieren un enfoque psicoeducativo, donde la intervención debe encuadrarse y tomar como referentes los diferentes contextos o ambientes en los que se desenvuelve el niño, involucrando a los adultos cuidadores/padres/maestros. En primer lugar, los autores señalan la importancia de la psicoeduca-

ción sobre los trastornos de atención, con el fin de comprender los síntomas y aprender a direccionar los comportamientos de sus propios hijos; en un segundo momento, se sugiere una intervención cognitiva con los niños donde se entrenan con técnicas de autocontrol y resolución de problemas, las cuales son monitorizadas por los adultos.

Los resultados reflejan una diferencia significativa posttest en los tres grupos abordados (padres, docentes y estudiantes), mostrando especialmente cambios conductuales como el oposicionismo, inatención, hiperactividad-impulsividad. Adicionalmente, los padres observaron un incremento de la motivación, autonomía y organización conductual, así como una disminución en la agresividad y de las dificultades afectivas.

Por su parte Abad-Mas, Ruiz-Andrés, Moreno-Madrid, Herrero & Suay (2013) realizaron una intervención a tres poblaciones (familia, institución educativa y niño) de manera paralela, teniendo como base las características propias del entorno familiar, del contexto educativo y del niño, de forma que la intervención pueda adaptarse a las necesidades de cada población. Para el caso de los padres se trabajó desde el manejo y control de la conducta de los niños, en un intento por mejorar el estilo parental y las relaciones afectivas entre padre-hijo, evidenciando en los resultados una reducción considerable de los síntomas inatención, hiperactividad e impulsividad; de igual forma la percepción de los docentes es positiva frente a los cambios observados.

Ison (2009) estudió los efectos de la psicoeducación concluyendo que la atención sostenida, la memoria de trabajo y las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales logran mejor desarrollo si su estimulación comienza a edades más tem-

pranas. El trabajo conjunto con padres y docentes promueve en ellos un cambio de actitud frente a las desventajas que ayuda al niño a compensar sus dificultades y a ejercitar sus talentos.

Finalmente, cabe destacar los aportes de Sequeda, Torres y Riaño (2013), quienes señalan la importancia de las estrategias de administración de contingencias de reforzamiento, el uso de claves verbales, la autoinstrucción y los entrenamientos en resolución de problemas.

Programas basados en uso de software

Al revisar intervenciones que incorporan tecnologías de cómputo, es posible analizar dos grupos de estrategias: el primero de ellos se refiere al *neurofeedback* como estrategia que se basa en la modificación de la actividad eléctrica de la corteza cerebral (Riaño, 2012) apoyada con herramientas tecnológicas como el equipo de medición de electroencefalograma y software de análisis de ondas cerebrales.

El *neurofeedback* es una de las técnicas que ha demostrado ser eficaz y eficiente en el tratamiento de los trastornos atencionales principalmente, mediante la cual el paciente intenta modificar, regular y potenciar su patrón de actividad cerebral (Vásquez, Gadea, Garijo, & Aliño, 2015), con el fin de mejorar sus habilidades cognitivas.

El entrenamiento en *neurofeedback* se ha considerado como un tratamiento alternativo pues ha demostrado tener efectos similares al tratamiento farmacológico habitual en pacientes con trastorno por déficit de atención (González-Castro, Cueli, Rodríguez, García, & Álvarez, 2016), disminuyendo significativamente los síntomas asociados al trastorno.

De igual manera (Meisel, Servera, García-Banda, Cardo, Moreno, 2013), han evidenciado la eficacia del entrenamiento en contraste con la intervención farmacológica, así como reducciones significativas similares en el deterioro funcional del TDA, además de demostrar la conservación de los efectos del entrenamiento a largo plazo, contrario al efecto transitorio del fármaco administrado.

Debido a que la intervención farmacológica ha estado presente en los trastornos atencionales por sus efectos rápidos, y en ocasiones adversos, se han propuesto tratamientos que contribuyan al aumento de las opciones de intervención no farmacológicas de TDA, pues los resultados de los estudios confirman el Neurofeedback como una opción alternativa de tratamiento para los niños con TDAH (Bakhtadze, Beridze, Geladze, Khachapuridze, & Bornstein, 2016).

Así mismo, San Luis, De la llave & Pérez-Llantada (2013) indican que mediante el entrenamiento en Neurofeedback se produce una mejora significativa en la atención selectiva y sostenida, además de precisión del procesamiento cognitivo, control atencional y equilibrio entre la velocidad y la precisión en niños sin ninguna patología.

Por último, los estudios además de demostrar la eficacia del neurofeedback sobre el tratamiento farmacológico, también ha sugerido que los tratamientos multimodales proporcionan mejores resultados que las intervenciones aisladas (González et al, 2016), reflejados en las puntuaciones en los test neuropsicológicos realizados antes y después de las intervenciones combinadas.

Continuando con las terapias apoyadas en uso de software, se encuentran también las estrategias específicas de estimulación

cognoscitiva de la atención mediante aplicaciones multimedia las cuales se revisarán a continuación a partir de algunos estudios.

Al respecto, Sastre, Román y Ortiz (2010) desarrollaron un programa multimedia que involucraba imágenes y sonido con tareas cotidianas desde operaciones verbales y matemáticas, el cual se implementó en sesiones de 20 minutos. Como resultado se concluyeron mejorías estadísticamente significativas en coeficiente intelectual, memoria y razonamiento abstracto gracias al uso de software. Adicionalmente, se reportaron mejorías en tareas de atención e inteligencia verbal.

En otro estudio, se revisaron los efectos de un software educativo diseñado para el desarrollo de competencias emocionales en niños con diagnóstico de trastorno del espectro autista, encontrando mejorías significativas en competencia emocional en la muestra estudiada (Lozano-Martínez y Alcaraz-García, 2011).

En Inglaterra, Rute-Pérez, Santiago-Ramajo, Hurtado, Rodríguez-Fórtiz y Caracuel (2014), utilizaron un software abierto para la evaluación cognitiva y la estimulación de adultos mediante diferentes actividades para el manejo de atención, memoria, razonamiento y planificación. El entrenamiento de 12 sesiones se mostró efectivo para mejorar la atención y las habilidades de planificación.

Un estudio similar en niños fue desarrollado por Bravo-Álvarez (2016), quien utilizó el programa Attention Game que involucra actividades dirigidas a diferentes tipos de atención como selectiva, sostenida, alternante y dividida, ajustado a diferentes tiempos y niveles de dificultad. En el estudio se concluyeron diferencias estadísticamente significativas en tareas de atención y velocidad después de la intervención.

Otro software sometido a estudio ha sido el *Activate*, dirigido a la estimulación de procesos de atención, memoria de trabajo, velocidad, formación de categorías y control inhibitorio. Después de intervención en niños con TDA durante 12 semanas, se concluyó que mostraron una disminución en los síntomas de TDA, así como mejoras en las pruebas neuropsicológicas aplicadas (De et al, 2017).

Programas de corrección neuropsicológica

En el campo de los programas de corrección neuropsicológica, cabe destacar los trabajos de la escuela Histórico-Cultural donde la intervención se dirige al trabajo terapéutico sobre factores neuropsicológicos que involucran diferentes procesos cognoscitivos.

Desde esta mirada neuropsicológica, existen numerosos estudios de caso que han mostrado cambios significativos posttratamiento en trastornos de atención; algunos con el desarrollo de actividades dirigidas al fortalecimiento de la función reguladora del lenguaje (Riaño, 2015; Cantú, 2010; Riaño y Quijano, 2015), factor de regulación y control (Akhutina y Pilayeva, 2004) y otros que han mostrado efectos sistémicos del fortalecimiento de factores neuropsicológicos sobre cambios en conductas clínicamente relevantes (Solovieva y Quintanar, 2008).

Otros estudios como el reporte de Quintanar, Bonilla, Hernández, Sánchez y Solovieva (2001) han mostrado cambios conductuales y en la ejecución de actividades, mediante programa de corrección con un grupo de niños con actividades dirigidas al fortalecimiento de factores neuropsicológicos. Algunos estudios incluso han dado evidencia de cambios en la actividad eléctrica cerebral debidos a la intervención sobre mecanismos neuropsicológicos

en especial los que involucran la actividad voluntaria (Solovieva & Quintanar, 2006, Cantú, 2010).

CONCLUSIONES

De los estudios revisados, se encuentra que el número de programas terapéuticos que involucran uso de tecnología se ha incrementado en los últimos años. Así mismo, cabe señalar la predominancia de estudios que destacan metodologías tradicionales como la terapia de conducta y los tratamientos farmacológicos (De la Peña et al., 2009; Loro-López et al., 2009; Helwig, 2011; Rangel, 2014). Así mismo, existen antecedentes que reportan efectos de la estimulación cognoscitiva y los programas de corrección neuropsicológica (Ortega, Ariza, Delgado y Riaño, 2014; Riaño y Quijano, 2015).

Si bien existe evidencia suficiente sobre la utilidad de las intervenciones psicosociales, cabe destacar que este tipo de intervenciones se enfocan en el entrenamiento a los padres (Sequeda, Torres y Riaño, 2013) y en consecuencia el éxito de la intervención depende de la disposición del padre o cuidador. Por otra parte, las terapias farmacológicas en algunos casos reportan efectos secundarios (Valverde e Inchauspe, 2014).

En respuesta, vale destacar que existen métodos basados en el uso de la tecnología que pueden clasificarse en los que involucran medición electrofisiológica y los que se basan en software de computador.

Frente al grupo de las tecnologías de modificación electrofisiológica se han reportado cambios significativos en procesos atencionales gracias a la terapia de Neurofeedback (Bernal, 2014,

Gadea, Aliño, Garijo, Espert y Salvador, 2016; Álvarez, González-Castro, Núñez, González-Pianda y Bernardo, 2008; Riaño, 2012). Así mismo, desde las intervenciones basadas en el uso de software, cabe destacar el trabajo de Cipriani, Bianchetti y Trabucchi (2006).

De los estudios analizados, se concluye la necesidad de profundizar en los que involucren el uso de tecnologías, especialmente uso de software de estimulación cognitiva, advirtiendo un campo de aplicación que puede resultar de interés en los pacientes con trastornos atencionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad-Mas, L., Ruiz-Andrés, R., Moreno-Madrid, F., Herrero, R., y Suay, E. (2013). Intervención psicopedagógica en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev. Neurol*, 57(Supl 1), 193-203.
- Akhutina, T. (2008). Neuropsicología de la edad escolar. Una aproximación histórico-cultural. *Acta neurológica colombiana*, 24(21), 17-30.
- Akhutina, T. y Pilayeva, N. (2004). *Metodología para el desarrollo y la corrección de la atención en niños escolares*. México: BUAP.
- Álvarez, L., González-Castro P., Núñez, J., González-Pianda, J. y Bernardo, A. (2008). Evaluación y control de la activación cortical en los déficit de atención sostenida. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 509-524.
- Amar, J. J., Abello Llanos, R. y Tirado García, D. (2005). Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 13(1). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/268/26813103/>

- Arco Tirado, J., Fernández Martín, F. & Hinojo Lucena, F. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema*, 16(3), 408-414.
- Arnold, L., Lofthouse N. y Hersch, S. (2012). EEG Neurofeedback for ADHD: Double-Blind Sham-Controlled Randomized Pilot Feasibility Trial. *Journal of Attention Disorder*, 17(5), 410-419.
- Azcoaga, J. E. (1987). Aprendizaje fisiológico. *Psicología. Lenguaje. Aprendizaje* (Actas de las Primeras Jornadas Nacionales de APINEP, Rosario, 1986). Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.
- Bakhshayesh, A. R., Hänsch, S., Wyschkon, A., Rezai, M. J. & Esser, G. (2011). Neurofeedback in ADHD: A single-blind randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20(9), 481-91.
- Bakhtadze, S., Beridze, M., Geladze, N., Khachapuridze, N. & Bornstein, N. (2016). Effect of EEG biofeedback on cognitive flexibility in children with attention deficit hyperactivity disorder with and without epilepsy. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 41(1), 71-79. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10484-015-9314-9>
- Bernal, C. (2014). Neurofeedback en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. [Online] Repositorio Digital Institucional CES. Recuperado de <http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/handle/10946/1614>
- Boles, D., Adair, L. & Joubert, A. (2009). A preliminary study of lateralized processing in attention-Deficit/Hyperactivity disorder. *The Journal of General Psychology*, 136(3), 243-58.
- Bravo-Alvarez, M. (2016). Training to improve attentional dysfunction in children and adolescents with asperger syndrome through direct cognitive stimulation. *Anales de Psicología*, 32(2), 366-373. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.216351>
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, 143, 1-14.

- Cantú, M. (2010). Efectos de un programa de corrección neuropsicológica en niños escolares con déficit de atención con hiperactividad. *Buap*, 3-7.
- Cipriani, G., Bianchetti, A. y Trabucchi, M. (2006). Outcomes of a computer-based cognitive rehabilitation program on Alzheimer's disease patients compared with those on patients affected by mild cognitive impairment. *Archives of gerontology and geriatrics*, 43(3), 327-335.
- De, O. R., Schmitz, M., Moreira-Maia, C., Wagner, F., Londero, I., Caroline de, F. B., Paim Rohde, L. A. (2017). Computerized cognitive training in children and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder as add-on treatment stimulants: Feasibility study and protocol description. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 39(2), 65-76. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/2237-6089-2016-0039>
- De la Peña, F., Barragán, E., Rohde, L., Patiño, L. R., Zavaleta, P., Ulloa, R. P., Isaac, A. M., Murguía, A., Pallia, R. y Larraguibel, M. (2009). Algoritmo de tratamiento multimodal para escolares latinoamericanos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Salud Mental*, 32, S17-S29.
- Gadea, M., Aliño, M., Garijo, E., Espert, R. y Salvador, A. (2016). Testing the benefits of neurofeedback on selective attention measured through dichotic listening. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 41(2), 157-164. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10484-015-9323-8>
- Gaviria, S. L. (2006). Estrés prenatal, neurodesarrollo y psicopatología. Recuperado a partir de <http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/handle/10946/3858>
- González-Castro, P., Cueli, M., Rodríguez, C., García, T. & Álvarez, L. (2016). Efficacy of neurofeedback versus pharmacological support in subjects with ADHD. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 41(1), 17-25. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10484-015-9299-4>

- Helwig, J. R. (2011). Sleep disturbance in children and adolescents with ADHD: Unique effects of medication, ADHD subtype, and comorbid status (Order No. 3456151, Lehigh University). ProQuest Dissertations and Theses, 102. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/871221050?accountid=13250>. (871221050).
- Ison, M. (2009). Abordaje psicoeducativo para estimular la atención y las habilidades interpersonales en escolares argentinos. *Persona*, (12). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/1471/147117618002/>
- Korzeniowsk, C. & Ison, M. S. (2008). Estrategias psicoeducativas para padres y docentes de niños con TDAH. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17(1).
- Lake, J. (2010). Integrative Management of ADHD: What the Evidence Suggests. *Psychiatric Times*, 8-11.
- Lansbergen, M. M., Van Dongen-Boomsma, M., Buitelaar, J. K., y Slaats-Willemse, D. (2011). ADHD and EEG-neurofeedback: A double-blind randomized placebo-controlled feasibility study. *Journal of Neural Transmission*, 118(2), 275-84.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European journal of education and psychology*, 1(3).
- Lora, J. A. y Moreno, I. (2010). Prevalencia del trastorno por déficit de atención en escolares: comparación entre criterios diagnósticos y criterios clínicos. *Psicología conductual*, 18(2), 365. España. Google Académico. (s. f.). Recuperado 25 de junio de 2017.
- Loro-López, M., Quintero, J., García-Campos, N., Jiménez-Gómez, B., Pando, F. Varela-Casal, P., Campos, J. A. y Correas-Laufer, J. (2009). Actualización en el tratamiento del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 49(5), 257-564.

- Lozano-Martínez, J. & Alcaraz-García, S. (2011). Software educativo para la enseñanza de competencias emocionales en alumnado con trastornos del espectro autista/(educational software designed for teaching emotional competences to students with autism spectrum disorder. *Educación XXI*, 14(2), 189-212. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1117541846?accountid=45648>
- Luria, A. R. (1987). *The man with a shattered world: the history of a brain wound*. (trans. Solotaroff L.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Matute Villaseñor, E., Sanz Martín, A., Gumá Díaz, E., Rosselli, M., & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2).
- Meisel, V., Servera, M., Garcia-Banda, G., Cardo, E., & Moreno, I. (2013). Neurofeedback and standard pharmacological intervention in ADHD: A randomized controlled trial with six-month follow-up. *Biological Psychology*, 94(1), 12-21.
- Ortega, A. Y, Ariza A., Delgado G. y Riaño G. (2014). Efectos de un programa de estimulación breve sobre los procesos atencionales en niños con diagnóstico de trastorno por déficit de atención. *Revista Fronteras del Saber*, 6(1), 31-38.
- Pelayo, H. y Solovieva, Y. (2008). Corrección neuropsicológica en un escolar con debilidades en la regulación y el control. En Solovieva, Y. y Quintanar, L. (Ed). *Educación neuropsicológica infantil* (pp.158-184). México: Trillas.
- Quintanar L. y Solovieva Y. (2006) Métodos de corrección neuropsicológica en preescolares mexicanos con TDA. *Revista de Psicología General*, 6(11), 6-15.
- Quintanar L., Bonilla R., Hernández C., Sánchez S. y Solovieva Y. (2001). "La función reguladora del lenguaje en niños con déficit de atención". *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsychologia Latina*, 9(2), 164-180.

- Rangel Araiza, J. F. (2014). El trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad (TDA/H) y la violencia: Revisión de la bibliografía. *Salud mental*, 37(1), 75-82.
- Rebollo, M. A., y Montiel, S. (2006). Atención y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(2), S3-S7.
- Riaño, M. (2012). Neurofeedback: Principios y Aplicaciones Clínicas Actuales. *Signos Vitales*, 4, 19-22.
- Riaño, M. E. (2015). La función reguladora y el control voluntario de la acción en el manejo de dificultades en habilidades escolares. *Retos y Realidades de la Psicología Educativa*. Caldas: Corporación Universitaria Lasallista.
- Riaño Garzón, M. E., y Quijano Martínez, M. C. (2015). La función reguladora del lenguaje, intervención en un caso de trastorno por atención deficitaria. *Acta Neurológica Colombiana*, 31(1), 71-78.
- Rivera, A. S. (2016). La atención durante el proceso de selección de la información en el aula. *The Journal of Kanda University of International Studies*, (28), 89-103.
- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuro psicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.
- Rute-Pérez, S., Santiago-Ramajo, S., Hurtado, M. V., Rodríguez-Fórtiz, M. J. & Caracuel, A. (2014). Challenges in software applications for the cognitive evaluation and stimulation of the elderly. *Journal of Neuroengineering and Rehabilitation*, 11, 88. doi:<http://dx.doi.org/10.1186/1743-0003-11-88>
- Sastre, S., Román, M., & Ortiz, T. (2010). Programa multimedia de desarrollo de capacidades en alumnos del primer ciclo de educación Primaria/A multimedia programme for the development of capabilities in primary 1st and 2nd year pupils. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 405-421. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/822764214?accountid=45648>

- Sequeda, G., Torres, A. y Riaño, M. (2013). Estrategias de manejo del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en el contexto educativo. *Signos Vitales*, 2(6).
- San Luis, C., De la Llave & Pérez-Llantada, M. C. (2013). Training To Improve Selective Attention In Children Using Neurofeedback Through Play/Entrenamiento mediante neurofeedback a través del juego para la mejora de la atención selectiva en niños. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(3), 209-216. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1662444486?accountid=45648>
- Solovieva Y. y Quintanar L. (2006). *Métodos de corrección neuropsicológica infantil. Una aproximación histórico-cultural*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva Y., y Quintanar, L. (2008). *Educación neuropsicológica infantil*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. y Lázaro, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 6(1), 9-20.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2014). Principios y objetivos para la corrección y el desarrollo en la neuropsicología infantil. H. Patiño y V. López. *Prevención y evaluación en Psicología*, 61-74.
- Soprano, A. M. (2009). *Cómo evaluar la atención y las funciones ejecutivas en los niños y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejedor-Tejedor, F. J., González-González, S. G. y García-Señorán, M. del M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1).
- Urquijo, A. P. L., Rojas, Á. M. J. y Ramírez, G. R. (2010). El trastorno por déficit de atención en el sector educativo oficial de Armenia. *Revista Q*, 5(9).

- Valverde, M. & Inchauspe, J. (2014). Alcance y limitaciones del tratamiento farmacológico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños y adolescentes y guías de práctica clínica. Una revisión bibliográfica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 121(34), 37-74.
- Vélez-Álvarez, C. y Claros, J. A. V. (2012). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), una problemática a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia. *Revista Salud Pública*, 14, 113-128.
- Vasquez, M., Gadea, M., Garijo, E. & Aliño, M. (2015). Effects of assisted training with neurofeedback on EEG measures, executive function and mood in a sample from normal population. *Anales de Psicología*, 31(1), 317-323. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.167241>

Cómo citar este capítulo:

Chacón Lizarazo, O. M., Riaño Garzón, M. E., Díaz Camargo, É. A., Bermúdez Pirela, V., & Chaparro Suárez, Y. K. (2018). Innovación en la intervención sobre procesos atencionales. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.243-267). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo XI: La evaluación en el campo de la psicología del deporte y la actividad física*

Sergio Humberto Barbosa Granados¹
Lina María Ospina Rodríguez²

* Capítulo asociado al IV Congreso Internacional de Innovación en intervención psicológica y al libro derivado *Innovación Psicológica*.

1 Docente Programa de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Pereira.
sergio.barbosag@campusucc.edu.co

2 Estudiante Programa de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Pereira.
linam.ospina@campusucc.edu.co

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo examinar una de las funciones más importantes del psicólogo del deporte: la evaluación, a través de una metodología de revisión teórica. La importancia de la evaluación radica en optimizar el rendimiento del evaluado y mantener su estabilidad tanto a nivel personal como en su área de competencia deportiva. Además, esta revisión tiene como fin presentar los instrumentos de evaluación en psicología del deporte, tales como cuestionarios, test, entrevistas y observación llevados a cabo principalmente en fenómenos como la activación, la ansiedad, la motivación y la personalidad. Se concluye que los aportes de la psicología del deporte en el campo de la evaluación están encaminados a la mejora del rendimiento deportivo y el desarrollo personal. A su vez, en el contexto colombiano existe una necesidad apremiante de estandarización y validación de los cuestionarios utilizados.

Palabras clave: cuestionarios, deporte, evaluación, psicología, actividad física.

The evaluation in the field of sport psychology and physical activity

ABSTRACT

The present work has as objective to examine one of the most important functions of the sports psychologist, which corresponds to the evaluation, through a methodology of theoretical revision. The importance of the evaluation lies in optimizing the performance of the evaluated and maintaining its stability both at a personal level and in its area of sports competition. In addition, this review aims to present the instruments of evaluation in sports psychology, such as questionnaires, tests, interviews and observation carried out mainly in phenomena such as activation, anxiety, motivation and personality. Concluding that the contri-

butions of sports psychology in the field of evaluation are aimed at improving sports performance and personal development. At the same time, in the Colombian context, there is a pressing need for standardization and validation of the questionnaires used.

Keywords: questionnaires, sport, evaluation, psychology, physical activity.

INTRODUCCIÓN

El deporte, es sin duda alguna un fenómeno que se ha mantenido y que cada vez se hace más frecuente en la cotidianidad, lo que ha suscitado la necesidad de contar con profesionales capacitados y competentes que puedan brindar asesoramiento en las diferentes vertientes de la práctica deportiva (Viadé, De Gracia, Gutiérrez y Portillo, 2003).

El deporte es, de acuerdo a Cagigal (citado por Antón, 2011), una competición organizada que puede ir desde un gran espectáculo, a una competición de nivel modesto, incluyendo también diferentes tipos de actividad física que se realizan con intención de compararse, superar a otros o a sí mismos.

No obstante, el papel que desempeña el deporte en la vida social, ha generado que sectores como el político y el económico se vean tentados a beneficiarse de la imagen de éxito que se asocia a este. De esta manera Parlebas (2001) menciona que se ha convertido en un productor de eventos, generando expectativa de resultados en todo el mundo, ganándose un lugar privilegiado; sin embargo ese éxito es irónicamente amenazante, lo cual puede llevar a la deportificación, según las desviaciones políticas y económicas que se dan como parte de ese intento de “sacar provecho” del éxito del deporte.

Por su parte, la psicología del deporte (PD), se centra en la conducta deportiva de un individuo. Gil (2009) considera que dicha conducta debe ser entendida en su triple concepción “cognitiva (lo que pensamos), conductual (lo que hacemos) y emocional (lo que sentimos) y en el que se aplican los principios y descubrimientos de la psicología a la potenciación del rendimiento deportivo” (p.1). Asimismo, la PD presta atención tanto a los factores psicológicos que influyen en el rendimiento del deportista como a los efectos psicológicos que derivan de tal actividad (Pérez, Cruz y Roca, 1995).

Los conceptos anteriores permiten deducir que la PD pretende aplicar técnicas psicológicas en el ámbito deportivo con el objetivo de brindar herramientas que influyan en el mejoramiento de la actividad deportiva. Para llevar a cabo la labor de la PD, es necesario que exista un individuo con la acreditación y formación correspondiente. Según Gil (2009) el psicólogo del deporte desarrolla sus funciones dentro del campo de la Psicología de la Actividad Física y el Deporte, desenvolviéndose en diferentes ámbitos como son: el deporte de rendimiento, el deporte de base e iniciación, y el deporte de ocio, salud y tiempo libre. Las funciones del psicólogo en el área del deporte, consisten generalmente en realizar entrenamiento en habilidades psicológicas a fin de que el deportista pueda mejorar su rendimiento y enfrentarse a una competición con diversidad de recursos; además, se incluye la evaluación, el asesoramiento, la intervención, la investigación, entre otras.

A su vez, Buceta (1998) menciona que la PD se centra principalmente en el área del entrenamiento deportivo, que integra necesidades específicas como: ampliar la posibilidad de rendimiento y perfeccionamiento del deportista; además, puede influir en la

planificación del entrenamiento, la adherencia del deportista, lo cual hace referencia a la asistencia puntual y regular a las sesiones tanto de entrenamiento como de aquellas actividades que complementan su rutina, sean estos: tratamientos, chequeos médicos, entre otros; aprendizaje de habilidades; ensayo repetitivo de habilidades; exposición y ensayo en condiciones de competición para el desarrollo de la capacidad competitiva; preparación específica de competiciones; y evaluación del entrenamiento.

La importancia de incorporar el conocimiento psicológico al método de entrenamiento del deportista, radica en que esta “puede resultar decisiva para que los deportistas toleren y controlen, debidamente, los elementos motivantes o estresantes de las competiciones deportivas, desarrollando y fortaleciendo, así su capacidad como competidores” (Buceta, 1998, p.89).

Por ende, la incorporación de estrategias psicológicas en el área deportiva, puede ayudar a optimizar el rendimiento del deportista. Un procedimiento relevante es la evaluación, la cual va a permitir planificar y entrenar a los deportistas para que puedan no solo desarrollar, sino además perfeccionar sus habilidades psicológicas.

MÉTODOLOGÍA

Este trabajo es producto del proceso de revisión, análisis y síntesis en torno a temas relacionados a la investigación que tiene por título “La evaluación en el campo de la psicología del deporte y la actividad física”. Para ello se construyó un listado de temas de interés y palabras clave dentro de las cuales se encuentran: actividad física, deporte, test, cuestionarios, activación, ansiedad, motivación y personalidad, con el objetivo de generar búsqueda

de artículos científicos e investigaciones en el campo deportivo. Esta búsqueda se adelantó a través de las bases de datos de la Universidad Cooperativa la cual cuenta con Proquest y E-libro. Además, se utilizó el buscador de Google especializado en artículos de revistas científicas Google Académico y Google Libros. Finalmente, se dispuso como criterio de exclusión los artículos y libros publicados en idiomas diferentes al inglés, español y portugués.

Reflexiones teóricas sobre la evaluación en psicología del deporte y la actividad física

En el deporte es común evaluar las situaciones precompetitivas y competitivas, a fin de determinar el rendimiento y mantener estabilidad en áreas estipuladas; por ello la evaluación es sin duda una de las funciones más importantes en todas las áreas, siendo esta un ejercicio que permite estimar el significado o valor de una situación, actividad, persona y demás, de acuerdo a unos criterios determinados. Para el caso de la PD, la evaluación implica todo el contexto deportivo; por ello el interés de este trabajo es presentar una breve revisión de los instrumentos de evaluación más utilizados en PD, y por ende, el análisis de algunas metodologías y prácticas evaluativas dirigidas esencialmente a la activación, la ansiedad, la motivación y la personalidad.

El proceso de evaluación de acuerdo a González (2010) “tiene como objetivo tratar de identificar la conducta objeto de estudio en las diferentes variables de respuesta, así como aquellas que las mantienen o las controlan” (p.250). Por consiguiente, el análisis debe dirigirse hacia las relaciones que establece la persona con su medio biopsicosocial; en PD, la evaluación debe llevarse a cabo teniendo en cuenta todo el conjunto deportivo, es decir,

incluir no solo a los deportistas, sino también a sus entrenadores, directivos, familias, jueces y medios de comunicación (González, 2010).

La PD, entonces, se interesa no solo en el rendimiento, sino que considera el deporte como vehículo para el enriquecimiento humano, así la supone Cox (2009), quien además menciona que la PD y la actividad física es el estudio del efecto de los factores psíquicos y emocionales sobre el rendimiento deportivo y del efecto de la participación en un deporte o de la práctica de la actividad física sobre los factores psíquicos y emocionales (p.5).

Por su parte Gill (citado por Weinberg y Gould, 2010), menciona que este abarca tanto el estudio científico de las personas y sus conductas en el ámbito deportivo y de la actividad física, así como la aplicación práctica de dicho conocimiento. Para cumplir con el objetivo de la PD, es necesario por lo tanto llevar a cabo un proceso de evaluación que permita conocer los factores biopsicosociales asociados con la práctica deportiva, utilizando determinados instrumentos y procedimientos para recoger la información. Realizando un proceso de análisis de forma fiable, algunos de ellos incluirían: test, cuestionarios, entrevistas, registros de observación, registros fisiológicos, sociogramas y demás (González, 2010).

No obstante, se debe tener en cuenta que además de los factores psicológicos, existen otros que pueden afectar el rendimiento; Weinberg y Gould (2010) señalan que la opinión de otros profesionales como entrenadores, expertos en biomecánica, fisiólogos, entre otros, también se hace necesaria para evaluar fortalezas y debilidades psicológicas en deportistas, con el fin de no atribuir únicamente al factor psicológico el aumento o disminución del rendimiento.

La evaluación debe tener como objetivo retroalimentar al deportista para su progreso, y por ende, el contraste de datos que permitan agilizar o prorrogar plazos concernientes a la consecución de objetivos (García, 1994). La evaluación ha de permitir además cumplir con algunos propósitos para los que se estudia la PD y el ejercicio, los cuales son: entender en qué forma los factores psicológicos afectan el rendimiento físico y entender en qué forma la participación en actividades deportivas y físicas afecta el desarrollo psicológico, la salud y el bienestar de una persona. Para tales propósitos han de plantearse algunos interrogantes y por supuesto hacer uso de herramientas o instrumentos adecuados que permitan obtener los resultados deseados (Weinberg y Gould, 2010).

Lo anterior implica además conocer los estados emocionales del deportista, puesto que de acuerdo a Valdés (2002) estos tienen repercusiones cognitivas y somáticas que se dan en un momento dado y pueden variar casi de forma instantánea. Los estados emocionales se producen tanto en entrenamiento como en competición, aunque se pueden apreciar fácilmente en los momentos precompetitivos debido a que el estrés del deportista hace que estos se amplíen y se conviertan en manifestaciones más visibles.

Valdés (2002) señala los estados emocionales del deportista que aparecen antes de la competición y que deben ser repasados a fin de modificar lo que podría ser negativo para el rendimiento y lograr así un estado favorable. Estos son: 1). La disposición referida a la seguridad, concentración y preparación; 2). Ansiedad competitiva entendida como intranquilidad y tensión que dificulta el control atencional; 3). Apatía, caracterizada por la pérdida de interés en la competencia y el entrenamiento; 4). Estados fóbicos

que se caracterizan por temores específicos y 5). Variabilidad de los estados emocionales durante la competencia.

Teniendo presente los estados emocionales señalados anteriormente, es necesario tener en cuenta que la atención psicológica es un proceso que se realiza en el entrenamiento deportivo, y que además incluye la preparación para la competición y cada reto deportivo concreto, lo cual es importante para mantener niveles óptimos y exitosos del deportista.

Activación

Según Márquez (2004), la activación es un componente de intensidad de la conducta que surge como resultado de la interacción de condiciones tanto ambientales como internas del organismo y por lo tanto, la interpretación que se haga de la activación, sea positiva o negativa, es la que posteriormente puede permitir la aparición de sentimientos subjetivos como preocupación o tensión; en tal caso, un deportista a punto de competir, puede llegar a dudar de su alcance si antes ha realizado una valoración que lo lleve a preocuparse por su desempeño y sus resultados, lo que activa por lo tanto reacciones fisiológicas que incrementan la tensión.

Por su parte Weinberg y Gould (2010) consideran que “la activación es un proceso fisiológico y psicológico general del organismo, que varía a lo largo de un continuo, y va desde el sueño profundo a la excitación intensa” (p.78). A su vez el nivel de activación puede medirse a través del examen de tres componentes: subjetivo-verbal, fisiológico y motor. En cuanto al componente subjetivo, la evaluación se realiza a través de cuestionarios y autoinformes, los cuales permiten registrar la activación a través de

la conducta verbal; el componente motor es medido a través de observación sistemática de aquellas respuestas motoras que se asocian a la emoción (gestos, movimientos). A pesar de ser de bajo costo y de fácil análisis de resultados, estas herramientas son poco confiables debido a la interpretación realizada por los sujetos y por la impresión que esperan dar (Márquez, 2004).

Para la evaluación o medición del nivel de la activación se utilizan diferentes escalas y cuestionarios que son utilizados también para medir la variable ansiedad con la cual guarda una estrecha relación. De eso se hablará más adelante.

Ansiedad

Según Dosil (2008) la ansiedad es una emoción aprendida, que se describe como un conjunto de reacciones causadas por una situación o estímulo en el que se pueden dar condiciones amenazantes, peligrosas o no deseadas. Cabe aclarar que las situaciones son en sí mismas neutras, por lo tanto es el sujeto quien asocia determinada situación con un pensamiento o sensación amenazante. Al respecto, Márquez (2004) menciona que la ansiedad se trata de un “estado especial de agitación y tensión, con reacciones somáticas y psíquicas especiales por anticipación, recuerdo o experimentación actual de situaciones de inseguridad o amenaza, tanto real como imaginaria” (p.25).

La ansiedad –no obstante– puede definirse a partir de diferentes tipos. Por ejemplo, Spielberger (citado por Bermúdez, Pérez, Ruiz, Sanjuán y Rueda, 2013) menciona los siguientes: 1) Ansiedad-rasgo: se refiere a la predisposición del deportista a percibir determinados estímulos como amenazantes, respondiendo a

ellos con un aumento en el nivel de activación y ansiedad-estado; y 2) Ansiedad-estado: hace referencia a la ansiedad circunstancial que presenta el deportista en un momento determinado. Es considerado como un estado emocional inmediato que se da ante una situación específica, caracterizándose por el incremento en la activación fisiológica, miedo, tensión, entre otras.

Desde el carácter multidimensional, Tamorri (2004) menciona la ansiedad cognitiva relacionada con el miedo a las consecuencias que puede traer el fracaso; y la ansiedad somática referida a la percepción de síntomas corporales que aparecen automáticamente. Esta se encuentra condicionada por los estímulos del ambiente y desaparece con el rendimiento.

A los anteriores, se suman el estado de ansiedad interpersonal referido a las reacciones emocionales producidas en la medida en que existe una implicación con una persona o pareja en particular, y el estado de ansiedad intragrupo caracterizado por reacciones emocionales producidas al ser parte de un grupo o equipo (Hanin, citado por Dosil, 2008).

La existencia de una clasificación de la ansiedad, permite que exista una mejor comprensión y claridad de este concepto. De esta manera, en psicología del deporte y la actividad física, la medición de la ansiedad ha tenido un lugar prioritario, por ello para su cuantificación se han tenido en cuenta tres sistemas de respuesta: fisiológico, cognitivo y conductual. Para el componente fisiológico, algunos dispositivos o sistemas fisiológicos son utilizados para medir cambios en el ritmo cardíaco, la respiración, la tensión muscular, entre otras.

Al respecto Calvete y Sampedro (1991, citados por Márquez,

2004) mencionan la importancia del análisis del electroencefalograma que muestra la actividad cerebral mientras el deportista se encuentra en estado de relajación o activación, las propiedades eléctricas de la piel que también se asocian a la sudoración, la frecuencia cardíaca y la activación muscular.

En cuanto al nivel cognitivo, la utilización de cuestionarios o entrevistas (Dosil, 2008), es de gran utilidad ya que por su facilidad de uso permite recolectar información de los deportistas y a su vez la entrevista permite profundizar en aquellos aspectos que escapan al cuestionario. De igual manera, el autor afirma que las escalas y cuestionarios se han manejado a razón de la delimitación del nivel adecuado de activación para el deportista y aquellos elementos que predicen la ansiedad o el estrés ante las demandas propias del deporte.

Uno de los inventarios utilizados para la medición de la ansiedad es el CSAI-2, el cual es para Cox (2009) un instrumento de medición multidimensional de la ansiedad de estado competitiva, que se compone de 27 puntos para medir la ansiedad de estado cognitiva, de estado somática y la autoconfianza. Ahora bien, la falta de confirmación de la estructura de tres factores de inventario, llevaron a Cox, Martens y Russell (2003) a desarrollar el CSAI-2R (Revisado), el cual se compone de 17 puntos que miden la ansiedad cognitiva (5 puntos), la ansiedad somática (7 puntos) y la autoconfianza (5 puntos). Ambos inventarios requieren un cierto tiempo de atención, lo cual puede convertirse en una distracción para los deportistas que se preparan para una competencia; no obstante, algunas modificaciones han permitido que este tipo de evaluaciones pueda realizarse haciendo un cambio en las instrucciones o generalizando algunos cuestionamientos en relación a la competencia.

El test de ansiedad ante la competición (SCAT) de Martens (1977), ha sido según Márquez (2004), uno de los instrumentos más utilizados, puesto que ha permitido realizar gran cantidad de estudios relacionados a la ansiedad-rasgo ante la competición deportiva, la cual puede definirse como la tendencia a percibir las situaciones competitivas como amenazantes, desarrollando así sentimientos de tensión o aprensión. Este test consiste en un cuestionario de 10 ítems, cada uno se contesta de acuerdo a una escala tipo Likert que puntúa de 1 a 3.

Para la evaluación de la respuesta a nivel conductual, uno de los métodos más utilizados es la observación directa; como lo menciona Dosil (2008), “La utilización de videos, listas de comportamientos (evitación y afrontamiento), registros, etc., se consideran esenciales para evaluar si un determinado deportista presenta respuestas inadecuadas ante diferentes situaciones” (p.177).

Otro de los instrumentos utilizados en la medición de la ansiedad es el test STAI, el cual fue creado por Spielberger, Gorsuch y Lushene en el año 1970 y validado posteriormente en 1999 en España. Este cuestionario comprende, de acuerdo a Roffé (2009), escalas que miden ansiedad estado y ansiedad rasgo de forma independiente.

La escala ansiedad estado (A/E) consta de 20 frases con las cuales un sujeto puede describir la manera como se siente en un momento determinado o particular; por el contrario, la escala que representa la ansiedad rasgo (A/R) consta también de 20 frases, muestra cómo el sujeto se siente “generalmente”.

Roffé (2009) menciona además que las puntuaciones de este test tanto para la A/E como para la A/R, varían de un mínimo de 0 a

un máximo de 60 puntos, evaluándose en una escala que va de 0 (casi nunca) hasta 3 (casi siempre) en cada uno de los 40 ítems. Las puntuaciones altas pueden indicar tanto elevada A/E como elevada A/R; de allí que el psicólogo deportivo se encuentre ante una ardua tarea, puesto que la A/R es más difícil de modificar.

MOTIVACIÓN

Roffé (2009) afirma que “la motivación es la causa de una acción” y por tanto es un proceso dinámico. En tanto, Dosil (2008) plantea que:

la motivación es una variable psicológica que mueve al individuo hacia la realización, orientación, mantenimiento y/o abandono de las actividades físico-deportivas, y suele estar determinada por la asociación cognitiva que el sujeto hace de las diferentes situaciones (si es positiva, mayor motivación; si es negativa, menor motivación; si es neutra, dependerá de la construcción cognitiva que realice por la influencia del entorno y de sus propias convicciones) en función de una serie de factores (individuales, sociales, ambientales y culturales). (p.141)

Por su parte, Cohen (2001) menciona que la motivación relaciona lo biológico con lo cultural, social e histórico, lo cual permite un movimiento intencional o con dirección específica a una meta u objetivo, de tal manera que la motivación no es responsable de la fuerza en la conducta, sino de su dirección.

Sin embargo, Weinberg y Gould (2010) definen la motivación como la dirección e intensidad del esfuerzo, donde la dirección del esfuerzo se refiere a la disposición del individuo en relación a una determinada situación, y la intensidad del esfuerzo, es la cantidad de esfuerzo que una persona coloca en una situación determinada.

La motivación puede clasificarse de la siguiente manera:

Motivación básica y motivación cotidiana: Buceta, (citado por Dosil, 2008), afirma que la primera es la que determina el compromiso del deportista con el deporte, y depende de los resultados y el rendimiento personal, mientras que la segunda se orienta al interés del deportista por la actividad que realiza en sí misma, independientemente de los logros deportivos, se relaciona en gran medida con el rendimiento personal cotidiano y la práctica agradable de ejercicios.

Motivación intrínseca y motivación extrínseca: Baechle y Earle (2007) mencionan que la motivación intrínseca viene desde la propia determinación del deportista, donde el entrenamiento y la competencia tienen un alto valor, relacionándose esto con la autosuperación, la satisfacción personal por los avances físicos y psicológicos, entre otros; de esta manera un deportista intrínsecamente motivado tiende a mantener un nivel de esfuerzo constante a lo largo del entrenamiento y la competencia. En tanto, la motivación extrínseca según Krane, Greenleaf, Snow y Valdés (citados por Dosil, 2008) viene dada por aquellos refuerzos externos al deportista, los cuales se hacen necesarios para entrenar y competir, por ejemplo, prestigio social, trofeos, becas, entre otros, razón por la cual suele ser inestable.

Motivación orientada hacia el ego y motivación orientada hacia la tarea: García (2016) refiere que la primera es aquella en la que el deportista se motiva por la competencia tanto en retos como en resultados a fin de juzgar su nivel de capacidad en comparación con otros deportistas; y la segunda, se tienen también en cuenta los retos y resultados, pero no para compararse con otros deportistas, sino como una forma de juzgar su capacidad de forma personal.

A razón del componente referido a la motivación, Dosil (2008) menciona que el trabajo de observación continua que realiza el psicólogo del deporte en el lugar de entrenamiento y competición le facilita la prevención, o en su caso la intervención de situaciones en las cuales pueda presentarse baja motivación por parte del deportista; a su vez, se considera conveniente hacer uso de la entrevista no solo a los deportistas, sino a aquellas personas consideradas relevantes en el contexto deportivo, lo cual permite una evaluación más completa de la motivación a fin de mantenerla estable.

Además de la observación y la entrevista, existen también algunos cuestionarios y escalas utilizadas en investigación; para tal caso, Carlin (2015) menciona cinco de los más relevantes, los cuales se dan a partir de las teorías de la orientación de logro y de la sociocognitiva:

Escala de orientación hacia el logro (AOI) de Ewing (1981): a través de esta escala, se mide la orientación hacia la actividad deportiva, la disposición del deportista para realizar la actividad y centrarse necesariamente más en la realización de la misma, que en los resultados que pueda obtener; finalmente, mide la necesidad de aprobación social del deportista.

Escala de orientación hacia la competición (COI) de Vealey (1986): a diferencia de la escala anterior, mide la orientación a la ejecución, es decir, que el deportista se enfoca en realizar un buen procedimiento y en los resultados.

Cuestionario de orientación en el deporte (SOQ) de Gill y Deeter (1988): por medio de este cuestionario se mide la competitividad, el deseo de ganar y conseguir metas personales por medio del deporte.

Cuestionario de orientación al ego y a la tarea (TEOSQ) de Duda y Nicholls (1989): como su nombre lo indica, mide la orientación hacia la tarea, lo que se traduce en la competencia con otros deportistas. En cuanto al ego, hace referencia a la autosuperación, sin tener en cuenta la comparación con otros.

Cuestionario de percepción del éxito (POSQ) de Roberts y Balagué (1989): en este cuestionario se mide la competencia en relación al éxito como muestra de ser mejor que los demás (según el pensamiento del deportista) y la maestría, relacionando éxito con la mejoría a nivel personal.

Roffé (2009) presenta el *Cuestionario de Preguntas Relacionadas con el Deporte (CPRD)*: consta de una estructura factorial de cinco escalas las cuales agrupan un total de 55 ítems. Las subescalas incluidas son: control de estrés, influencia de la evaluación del rendimiento, motivación, habilidad mental y cohesión de equipo.

PERSONALIDAD

De acuerdo a la definición de Kalat (citado por Cox, 2009), la personalidad incluye aquellas características constantes o permanentes que hacen que la conducta de una persona sea diferente a la de los demás. De esta manera, la personalidad define a un individuo de manera única; en consonancia con lo anterior, Weinberg y Gould (2010) afirman que la personalidad hace referencia a diferentes características que permiten a la persona convertirse un ser singular y único.

Por su parte, Pinillos (citado por Roffé, 2009) menciona que “la personalidad es la estructura que media entre el ambiente y la conducta y es responsable del modo individualizado en el que

responden las personas” (p.50). Las pruebas psicológicas relacionadas con la personalidad pueden ser de utilidad para la toma de decisiones frente a la elección de deportistas, para la formación de equipos o para predecir su futuro exitoso como deportista.

Cuando la medición de la personalidad se lleva a cabo de forma adecuada puede proporcionar información que permite conocer la manera en que esta puede afectar el comportamiento en el deporte. Debe considerarse tanto la situación como los rasgos psicológicos para predecir y comprender el comportamiento, puesto que una misma conducta no necesariamente se repite ante las diferentes situaciones (Weinberg y Gould, 2010).

Para la medición de la personalidad existen –según Cox (2009)– tres tipos básicos de pruebas que se describen a continuación:

Escalas de calificación: se requiere de uno o varios jueces, encargados de observar a un individuo en una situación determinada. Ellos deben utilizar una lista de control o una escala prediseñada con el fin de obtener resultados objetivos; para ello debe haber una buena planificación y un buen entrenamiento de los jueces. La entrevista también hace parte de las escalas de calificación; en esta el juez debe formular numerosas preguntas específicas y abiertas al sujeto con el fin de determinar rasgos de personalidad e impresiones generales; si se realiza de manera adecuada y sistemática, puede arrojar resultados válidos y fiables.

Técnicas proyectivas no estructuradas: son utilizadas para identificar rasgos de personalidad y los motivos que subyacen a esta. A través de esta técnica los sujetos pueden revelar motivos y sentimientos internos.

Cuestionarios estructurados: en esta prueba el sujeto debe responder específicamente verdadero o falso o seguir las instrucciones de acuerdo a una escala tipo Likert.

Algunos test o inventarios pueden ayudar a identificar áreas de fortaleza o debilidad psicológica de una persona, teniendo en cuenta el deporte o actividad física que realice. Aiken (2003) hace mención de las técnicas proyectivas, procedimientos de evaluación psicológica por medio de los cuales la persona proyecta sus necesidades y sentimientos internos en estímulos confusos. Estas técnicas son generalmente menos obvias en sus propósitos, su contenido es menos estructurado, y por ende, se deduce que la estructura impuesta por la persona que responde, es una proyección de su propia percepción de las cosas.

De acuerdo a Anastasi y Urbina (1998), dentro de esta categoría se destacan también las técnicas de ejecución, donde se encuentra la técnica del dibujo. Uno de ellos es el dibujo de la figura humana de Machover, en el cual el individuo debe dibujar una persona; a continuación se solicita que dibuje una persona del sexo opuesto, mientras que el examinador toma nota de la secuencia de los dibujos y realiza las preguntas respectivas. En esta técnica también puede solicitarse al individuo que construya una historia acerca de cada personaje. La interpretación de dicha técnica es en esencia cualitativa.

De otro lado Zabalegui (1990) señala el cuestionario de personalidad MMPI (Inventario Multifásico Minnesota de Personalidad), creado por McKinley y Hathaway, el cual tiene un fundamento empírico y se compone de 550 ítems (elementos reactivos o frases) referidos a aspectos como: salud, actitudes, relaciones familiares, miedos, entre otros, que el sujeto debe clasificar como Verdaderos (V) o Falsos (F) y No Sé (en blanco).

Otra prueba utilizada para medir la personalidad es el 16 PF-5, diseñada por Catell, la cual consta de 185 ítems que permiten determinar la puntuación de los sujetos en cinco factores generales (factores secundarios). Según Núñez (2012), esta prueba controla posibles sesgos en las respuestas y es uno de los más utilizados en investigación de la personalidad.

Además, en el contexto colombiano la prueba PAR P1-R, se aplica a partir de los 12 años de edad en deportistas con un nivel cultural suficiente para comprender las instrucciones y llevar a cabo la tarea solicitada. Esta puede administrarse de forma individual o colectiva y permite evaluar las habilidades psicológicas ante las distintas situaciones que tienen que ver con el entrenamiento deportivo y la competencia. Tras su revisión se logró fortalecer el nivel de confiabilidad interna Alfa de Cronbach así: confianza (0,929), motivación (0,705), concentración (0,774), sensibilidad emocional (0,778), imaginación (0,845), actitud positiva (0,838), reto competitivo (0,788). La duración de la prueba es de 25 minutos, y permite observar el perfil psicológico del deportista (Serrato, 2013).

Otras técnicas de evaluación

En cuanto a técnicas de evaluación en los deportes en conjunto, se encuentran los sociogramas. De acuerdo a Salvador (2004), los sociogramas hacen referencia a un indicador de la estructura social del grupo; para su elaboración se puede partir de distintas preguntas. En este se busca información sobre la estructura social general del grupo, permitiendo preparar actividades que lleven a una mejor relación grupal, de tal manera que las personas que estén aisladas puedan integrarse, descomponer posible prepotencia o mala influencia de los líderes negativos.

A su vez, el proceso de la entrevista en el trabajo del psicólogo del deporte es de suma importancia puesto que esta –como herramienta de recolección de datos cualitativos– permite conocer, diagnosticar, plantear y planificar metas para los deportistas. Por ello la entrevista implica diversos momentos y objetivos que son: la entrevista inicial, la cual permite armar la historia del deportista y recolectar información sobre los aspectos que pueden incidir en el rendimiento y desarrollo deportivo y personal del entrevistado, lo que permite tomar decisiones sobre la planificación, intervención y evaluación en todo el proceso. Por otro lado está la entrevista en la evaluación de proceso o monitoreo del rendimiento del deportista que se usa para evaluar y revisar los objetivos planteados al inicio junto con el deportista. Además, permite el acercamiento del psicólogo del deporte hacia el entrevistado, configurando un clima de confianza y comodidad donde se pueden enseñar diferentes técnicas y habilidades en el entrenamiento psicológico. Por último está la entrevista en la evaluación final o de resultados, orientada hacia la medición de logros, ya sea de una intervención o plan de entrenamiento, lo cual implica resultados numéricos o empíricos y percepciones subjetivas de los resultados obtenidos (Raimundi, 2009).

Como se observa en la Figura No. 1, la triangulación de resultados permite determinar que el proceso evaluativo se complementa en tres fases: la primera de ellas encaminada a los resultados de los cuestionarios, en segundo momento la observación del deportista en el campo de juego, y finalmente la información relacionada en la entrevista por parte del deportista, entrenador, padre de familia y sus pares, proporcionando información veraz y apropiada para adaptar los procesos de planeación e intervención.

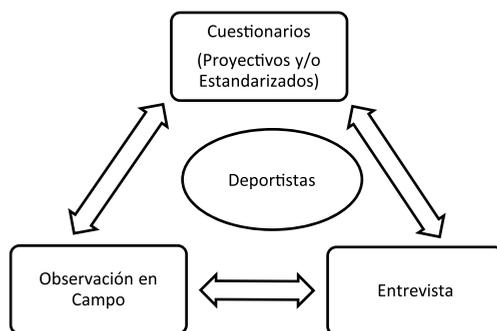


Figura 1. Tríada para evaluación en psicología del deporte
Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La psicología del deporte permite crear y adaptar procesos tanto de intervención como de evaluación a fin de llevar al deportista a desarrollar a un nivel máximo su potencial físico y psicológico. Por ello, de acuerdo a la evidencia teórica, los instrumentos utilizados en la evaluación se consideran herramientas de utilidad para la toma de decisiones en cuanto al diagnóstico, al planteamiento, la planificación, la intervención y la revisión de las metas u objetivos que le conciernen a los deportistas; es aquí donde la psicología del deporte ha llegado a ser una disciplina necesaria para alcanzar tanto éxito en el deporte como un mejor desarrollo personal, debido a que cada vez son más las exigencias de la cultura deportiva que demanda a su vez mayor compromiso, esfuerzo, concentración y –sobre todo– un entrenamiento riguroso que involucra diferentes áreas.

Un punto a destacar es que la evaluación en el deporte no se realiza de forma aislada, sino que es un proceso que involucra compromiso, conocimiento, análisis, toma de decisiones, y demás elementos que permitan tener un panorama global y específico de los factores que afectan o destacan el rendimiento en el de-

portista con el uso de herramientas que son de gran utilidad para el óptimo desarrollo físico y psicológico del deportista. No obstante, en Colombia a pesar de la variedad de pruebas, test, cuestionarios y entrevistas focalizadas a evaluar al deportista y su entorno, no se evidencia estandarización y validaciones adecuadas para el contexto nacional siendo una deficiencia apremiante a trabajar en nuestro país, que garantice mayor calidad y rigor científico en el proceso de evaluación psicológica en el campo deportivo.

Finalmente, enfatizar en la necesidad de utilizar y complementar los diversos instrumentos de evaluación en psicología del deporte como herramientas que garanticen la calidad en el deporte y el desarrollo psicofísico del deportista. Estos instrumentos evaluativos consisten en un conjunto que integra diferentes formas de visualizar los fenómenos que ocurren en el deporte, lo cual va a permitir retroalimentar al deportista y proporcionar diferentes herramientas y técnicas orientadas a su rendimiento, a su progreso físico y mental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. Undécima edición. México: Pearson Educación. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=2LvyL8JEDmQCypg=PA412y|p-g=PA412ydq=tecnicas+proyectivas+no+estructuradasysource=blyots=zCkNKZje_Cysig=bSnOIFX-c-Q84Sf2FFA_gv1A-gigyhl=es-419ysa=Xyved=0ahUKEwjD7MCCye3QAhXL-7CYKHbNhAB0Q6AEIRzAH#v=onepageyq=tecnicas%20proyectivas%20no%20estructuradasyf=false
- Anastasi, A., y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. México: Pearson Educación. Recuperado de <https://books.google>.

com.co/books?id=FV01zgFuk0cCypg=PA386ydq=-
medicion+de+la+personalidadyhl=es-419ysa=Xyve-
d=0ahUKEwiPyZSixu3QAhXDQyYKHbITClgQ6AEIM-
DAE#v=onepageyq=medicion%20de%20la%20
personalidadyf=false

Antón, E. (2011). El deporte educativo. *Pedagogía Magna*, (11), 72-79. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElDeporteEducativo-3629129.pdf

Baechle, T. y Earle, R. (2007). *Principios del entrenamiento de la fuerza y del acondicionamiento físico*, 2da. Edición. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana S.A. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=c1wXBg2izF0Cypg=PA188ydq=ansiedad+en+el+deporteyhl=es-419ysa=Xyved=0ahUKEwjhvoSF-efQAhUE1CYKHYSkCTsQ6AEIM-zAG#v=onepageyq=ansiedad%20en%20el%20deporteyf=false>

Bermúdez, J., Pérez, A., Ruiz, J., Sanjuán, P. y Rueda, B. (2013). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=QEWwBAAQBAJypg=PT235ydq=estado+de+ansiedad+interpersonalyhl=es-419ysa=Xyved=0ahUKEwj2isL65-XQAhUCeSYKHArbDyMQ6AEINTAC#v=onepageyq=estado%20de%20ansiedad%20interpersonalyf=false>

Buceta, J. (1998). *Psicología del Entrenamiento Deportivo*. Madrid: Dykinson.

Carlin, M. (2015). *El abandono de la práctica deportiva, motivación y estados de ánimo en deportistas*. España: Wanceulen editorial deportiva, SL.

Cohen, R. (2001). *Manual de entrenamiento para el piloto de automovilismo. Planificación y organización del entrenamiento*. España: Librerías Deportivas Esteban Sanz, S.L. Recupera-

- do de <https://books.google.com.co/books?id=t36Hw1c851c-Cypg=PA118ydq=que+es+la+motivacion+en+el+deporte+hl=es-419ysa=Xyved=0ahUKEwj2rquJwu3QAhWBPI-YKHfKzDIM4ChDoAQgqMAM#v=onepageyq=que%20es%20la%20motivacion%20en%20el%20deporte+tf=false>
- Cox, R. (2009). *Psicología del deporte. Conceptos y sus aplicaciones*. 6ª edición. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Cox, R., Martens, M. y Russell, W. (2003). Measuring anxiety in athletics: The Revised Competitive State Anxiety Inventory-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 519-533.
- Dosil, J. (2008). *Psicología de la actividad física y del deporte*. 2da edición. Aravaca, Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Duda, J., y Nicholls, J. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Ewing, M. (1981). *Achievement motivation and sport behavior of males and females*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana.
- García, J. (1994). Evaluación y conclusiones sobre la intervención psicológica: experiencia en fútbol de alto rendimiento. *Apuntes: Educación física y deportes*, (35), 44-50.
- García, J. (2016). *Tipos de motivación: las 8 fuentes motivacionales*. *Psicología y mente*. Recuperado de <https://psicologiyamente.net/psicologia/tipos-de-motivacion>
- Gil, C. (2009). *La psicología del deporte: implantación, y estado actual en España*. Madrid, ES: D- Fundación General de la Universidad Autónoma de Madrid. ProQuest ebrary.
- Gill, D. y Deeter, T. (1988). Development of the Sport Orientation Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 191-202.

- González, M. (2010). Evaluación psicológica en el deporte: aspectos metodológicos y prácticos. *Papeles del psicólogo*, 31(3), 250-258.
- Márquez, S. (2004). *Ansiedad, estrés y deporte*. Madrid, España: EOS (Instituto de Orientación Psicológica).
- Martens, R. (1977). *Sport Competition Anxiety Test*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Núñez, J. (2012). *Psicología. Acerca de ti*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo S.A. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=LOsCgzXgBbYCypg=PA191ydq=16+pf+test+de+personalidad+hl=es-419ysa=Xyved=0ahUKewj_34nnl_DQAhUK7CYKHqA4UQ6AEIPDAF#v=onepageyq=16%20pf%20test%20de%20personalidad+f=false
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deportes y Sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=esylr=yid=vxDwXPRB-nuoCyoi=fndypg=PT150ydq=deporteyots=maq7FUJ5hy-sig=myWRvYxiKuHCX_0n1BTEjpYiwAE#v=onepageyq=-deporteyf=false
- Pérez, G., Cruz, J. y Roca, J. (1995). *Psicología y Deporte*. España: Alianza Editorial. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=174980>
- Raimundi, M. (2009). La entrevista en el trabajo del psicólogo del deporte. En Sociedad Uruguaya de Psicología del Deporte (SUPDE). Congreso llevado a cabo en el IV Congreso Uruguayo de Psicología del Deporte, Buenos Aires.
- Roberts, G., y Balagué, G. (1989). *The development of a social cognitive scale of motivation*. VII World Congress in Sport Psychology, Singapore.
- Roffé, M. (2009). *Evaluación psicodeportológica. 30 test psicométricos y proyectivos*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial S.A.

- Salvador, A. (2004). *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El departamento de orientación en los centros escolares*. Madrid: Narcea S.A., De Ediciones. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=Ku1nZSs5KqICypg=PA93ydq=sociogramasyhl=es-419ysa=Xyved=0ahUKEwi3sJDAmvDQAhWEQCYKHSs9CoYQ6AEIGDAA#v=onepageyq=sociogramasyf=false>
- Serrato, S. (2013). *Evaluación psicológica en el deporte: Prueba PAR P1-R. Alto Rendimiento Mental*. Recuperado de <http://altorendimientomental.blogspot.com.co/2013/01/evaluacion-psicologica-del-deporte.html>
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R., y Lushene, R. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Tamorri, S. (2004). *Neurociencias y deporte. Psicología deportiva, procesos mentales del atleta*. Barcelona: Editorial Paidotribo. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=MXAe0OGVrw0Cypg=PA174ydyq=ansiedad+deportivayhl=es-419ysa=Xyved=0ahUKEwifz57f5OXQAhUEL-SYKHUU7Bv4Q6AEIKDAA#v=onepageyq=ansiedad%20deportivayf=false>
- Valdés, H. (2002). *La preparación psicológica del deportista. Mente y rendimiento humano*. España: INDE Publicaciones. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=HZ9Ugs-n968UCypg=PA82ydyq=factores+que+influyen+en+los+deportistasyhl=es-419ysa=Xyved=0ahUKEwi28qj55M7QAh-VIRyYKHY_1B9YQ6AEIPzAF#v=onepageyq=factores%20que%20influyen%20en%20los%20deportistasyf=false
- Vealey, R. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation. Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246
- Viadé, A., De Gracia, F., Gutiérrez, R. y Portillo, R. (2003). *Psicología del rendimiento deportivo*. Aragón, Barcelona: Edi-

torial UOC. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=eHH67O6R1n4Cypg=PA27ydq=psicologia+y+deporteyhl=es-419ysa=Xyved=0ahUKEwiYplfT3sTQAhWB-ViYKHRY5A2U4ChDoAQgyMAQ#v=onepageyq=psicologia%20y%20deporteyf=false>

Weinberg, R. y Gould, D. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. 4ª edición. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana S.A.

Zabalegui, L. (1990). *La medida de la personalidad por cuestionarios*. Guía práctica. Madrid: Igráficas, S.A.

Cómo citar este capítulo:

Barbosa Granados, S. H., & Ospina Rodríguez, L. M. (2018). La evaluación en el campo de la psicología del deporte y la actividad física. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.269-296).

Capítulo XII: Práctica de rugby e impulsividad en adolescentes de 10 a 14 años de Cúcuta*

Nidia Johanna Bonilla Cruz¹
Heidy Ramírez Casas²
Carolina Roza Celis³
María Fernanda Alarcón Carvajal⁴

* Derivado del proyecto de investigación Práctica de rugby e impulsividad en adolescentes de 10 a 14 años de Cúcuta.

- 1 Psicóloga. Mgs (c) en Orientación de la Conducta cognitivo conductual. Especialista en Gerencia Social. Tutora disciplinar. Tutora académica. Docente e investigadora de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Responsable de correspondencia. n.bonilla01@unisimonbolivar.edu.co.
- 2 Psicóloga de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. heidy_psicologa_28@hotmail.com.
- 3 Psicóloga de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. c_rozo@unisimonbolivar.edu.co.
- 4 Psicóloga y Joven investigadora Colciencias. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. maferac18@gmail.com.

RESUMEN

El presente capítulo tiene como objetivo establecer la relación entre la práctica del rugby y la impulsividad en adolescentes de 10 a 14 años del Club Carboneros, por medio de la aplicación del instrumento BIS-11c para el análisis de la influencia del deporte en dichas conductas. La metodología que ajusta al propósito de este proyecto es la cuantitativa-correlacional desde la postura de Hernández, Fernández y Baptista (2014). Como principal resultado se obtiene la presencia de una relación estadísticamente significativa entre el rugby y la impulsividad, teniendo como tendencia la presencia de indicadores que relacionan la dimensión de Impulsividad Cognitiva (IC) con el tiempo y frecuencia de práctica de rugby.

Palabras clave: rugby, impulsividad, deporte, adolescentes, práctica del rugby.

Rugby practice and impulsivity in adolescents from 10 to 14 years of age in Cucuta

ABSTRACT

The present chapter which aims to establish the relationship between rugby practice and impulsivity in adolescents from 10 to 14 years of club chickadees, through the application of the BIS-11 c instrument for the analysis of the influence of sport in these behaviors. The methodology that adjusts to the purpose of this project is the cuantitativa-correlacional from the position of Hernandez, Fernandez and Baptista (2014). With main result of the presence of a statistically significant relationship between rugby and impulsivity, considering the presence of indicators that relate the dimension of Cognitive Impulsivity (IC) with the time and frequency of practice of Rugby as a trend.

Keywords: rugby, impulsivity, sport, teenagers, practice of rugby.

INTRODUCCIÓN

La impulsividad es la respuesta inadecuada ante estímulos estresores (Calvete, 2009). Con relación a este postulado otros autores (Vives, 2008) reconocen la posibilidad de que este fenómeno se relacione con otras conductas des-adaptativas como la agresividad, hiperactividad, déficit de atención, entre otros. Para la disminución o control de estos comportamientos, las prácticas deportivas o físicas le proporcionan al adolescente habilidades de control físico y cognitivo (Pascual, 2004). Según Montes (2015) la práctica deportiva y la adquisición de aspectos disciplinarios de ese deporte contribuyen a la disminución de conductas violentas o impulsivas.

Este trabajo investigativo surge de la necesidad de indagar aquellas medidas y acciones que implementa el rugby mediante la reglamentación y planeación de dicho deporte y si este hecho influye en el manejo de la impulsividad de quienes lo practican. Se resalta la importancia de la impulsividad en la infancia y adolescencia y posibles afectaciones en el ámbito académico, psicológico, social y/o emocional.

Partiendo de que el presente trabajo tiene como participantes jugadores de rugby del Club Carboneros entre edades (10 y 14 años), y teniendo en cuenta que la adolescencia es una etapa de desarrollo biopsicosocial en la que intervienen factores internos y externos (Tenera y Campo, 2010), se pretende realizar la valoración de los datos sociodemográficos, la frecuencia de la práctica del deporte tanto formal (dentro del club) como informalmente (fuera del club) y relacionarlo con el nivel de impulsividad.

Por lo tanto se plantea la hipótesis “A mayor práctica de rugby,

menor impulsividad”, partiendo de las propiedades que tiene dicho deporte en su enseñanza, normatividad y filosofía deportiva, las cuales se consideran factores puntuales que contrarrestan algunas de las conductas de impulsividad, la selección de la temática trabajada y la necesidad de que haya muchos más estudios al respecto, ya que en la revisión bibliográfica se encontró poco material que relacione este deporte con aspectos concretos de la conducta humana.

Impulsividad

Teniendo en cuenta que las expresiones de impulsividad se ajustan a los rasgos de personalidad individuales (Andreu, Peña y Penado, 2013), en el caso de la adolescencia, Oliva (2004) afirma que en esta etapa el desarrollo de la impulsividad depende de la propia vivencia del individuo. Entonces se puede mencionar que existen dos posturas frente a la impulsividad: la primera refiere una conducta des-adaptativa asociada a comportamientos inadecuados (Ordóñez, Salas y Colom, 2002). Según Larraguibel, González, Martínez y Valenzuela (2000) existe una relación entre ansiedad, depresión, agresión e impulsividad. El estudio de la impulsividad en adolescentes que presentan comportamientos delictivos, surge del resultado de una relación entre esas dos variables (Villarejo, 2012).

Por otro lado, la segunda postura se relaciona con la conceptualización realizada por Dickman (1990) citado por Adan (2012) quien afirma que se deben destacar las siguientes características importantes en el estudio de la impulsividad:

La existencia de dos tipos de impulsividad, la funcional relacionada con la tendencia a tomar decisiones rápidas cuando así lo requiere una situación en beneficio de la persona y la disfuncional

relacionada con decisiones rápidas e irreflexivas que comportan consecuencias negativas para la persona. Tanto los cuestionarios de personalidad como los específicos de impulsividad consideran en sus evaluaciones sólo la dimensión disfuncional. (p. 19)

Se hace importante mencionar que la impulsividad está relacionada con la conducta de niños, niñas y adolescentes a causa de la etapa de crecimiento en la que se encuentran y están expuestos a la integración de diferentes estímulos los cuales pueden desconocer la reacción y posible consecuencia, por lo tanto el término Impulsividad Social (IS) adquiere mayor relevancia desde la postura de Caballo y Simón (2014), quienes definen a la IS como una dificultad del niño o joven por adquirir hábitos acordes a las reglas establecidas; por ejemplo, seguir las reglas de un juego, de igual manera la baja tolerancia a la frustración y dificultades para el trabajo en equipo. Otras investigaciones afirman que la impulsividad se relaciona con la agresión retroactiva (Andreu, Peña y Larroy, 2010).

La impulsividad también es relacionada con otras variables independientes como la asertividad, siendo estas dos características de personalidad desarrolladas (Eraslan, 2015). La correlación entre variables independientes que intervienen en los niveles de la impulsividad, según Mansson, Elmose, Dalsgaard y Roessler (2017), la calidad de vida y el diagnóstico del trastorno por déficit de atención también son criterios que influyen en los niveles. El comportamiento delictivo, la autoestima, la salud mental y algunos determinantes psicopatológicos también están directa o indirectamente relacionados con la variable tratada (Williams, Collingwood, Coles y Schmeer, 2015).

Adolescencia y práctica deportiva

Según Amigó (2004), en esta etapa se presentan cambios físicos. Por lo tanto es un buen momento para realizar cualquier actividad deportiva, debido al desarrollo de los músculos y huesos. El proceso de socialización mediante la actividad deportiva además de crear patrones dentro del contexto deportivo, también favorece la empatía y establecimiento de redes sociales entre pares (Carratalá y García, 2007). Para Bacot (2015), el deporte es un facilitador y potencializador de factores protectores.

Para Garzón, Fernández, Sánchez y González (2002) “Es necesario conocer la práctica físico-deportiva de los escolares adolescentes como punto de partida en la promoción de estilos de vida saludables” (p.5). El rugby, a pesar de ser un deporte categorizado como violento por su naturaleza de contacto, posee dentro de su filosofía valores inculcados en la práctica, por lo tanto autores como Toro y García (2016) afirman desde la experiencia en sus investigaciones que este deporte aporta en el desarrollo psico-social de competencias asociadas a comportamientos sociales saludables. Por lo tanto, el deporte aporta en gran medida a la disminución de las respuestas negativas (impulsividad) (Ortiz, Hoyos y López, 2004).

METODOLOGÍA

Se plantea la investigación enmarcada en un enfoque cuantitativo, el cual pretende demostrar con pruebas especialmente estadísticas los fenómenos o variables que pretende evaluar en una determinada situación o contexto, basándose en métodos numéricos y precisos que den fiabilidad y permitan deducir o concluir las especificaciones de la idea o problemática planteada

(Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El alcance correlacional pretende definir la influencia de dos o más características y/o variables que se establezcan o supongan de situaciones, grupos o contextos, de tipo transversal puesto que se realiza la recolección y aplicación de datos en un solo momento para su posterior análisis (Hernández et al., 2014).

Así mismo se pretende utilizar una muestra de tipo no probabilística la cual, según Hernández et al. (2014), que en el momento de elección de los elementos de estudio, sin la necesidad de una operación numérica que determine la probabilidad de selección. Por lo tanto, se realiza el muestreo intencional definido por Arias (2006) como el proceso propio del investigador para escoger los elementos necesarios en la selección de la muestra.

Instrumentos

Para la recolección de información de la presente investigación se utilizará una técnica de corte cuantitativo, específicamente la escala de impulsividad de Barratt (SF) adaptado por Chahín y Bríñez (2011) en población colombiana. El cuestionario de la versión colombiana está compuesto por 26 ítems en escala tipo Likert (Nunca/Casi Nunca, Algunas veces, A menudo, Siempre/Casi Siempre), y las respuestas son medidas con 0, 1, 2 o 3 puntos; a su vez este no tiene un punto de corte propuesto. Cuenta con tres dimensiones: Impulsividad motora, Impulsividad no planificada e Impulsividad cognitiva que a su vez cuentan con una consistencia interna de $\alpha = ,74, ,72$ y $,59$, valores similares a los encontrados en la versión española ($\alpha = ,80, ,73, ,68$). La confiabilidad total para esta muestra es de $\alpha = ,683$.

Para el proceso de interpretación de los datos obtenidos del presente estudio, se utilizará el software IBM SPSS el cual es con-

ceptualizado por Visauta (1997) como uno de análisis con una amplia gama de procesos y rangos estadísticos que presenta las funciones principales necesarias para realizar y facilitar el proceso analítico de principio a fin. Por ende se hace pertinente la implementación de esta herramienta en esta investigación ya que permite el análisis estadístico de forma detallada y categorizada logrando obtener datos exactos.

RESULTADOS

A modo de análisis en los datos encontrados mediante la respuesta de los objetivos planteados, en un principio se presenta la totalidad de la muestra según el género, en la que se puede observar su distribución. La totalidad de la muestra se encuentra distribuida entre el correspondiente de un 77 % de hombres, equivalente a 23 hombres y un 23 % dirigido a las mujeres lo que da un resultante de 7 mujeres, dando un total de 30 personas en toda la muestra (ver Figura 1).

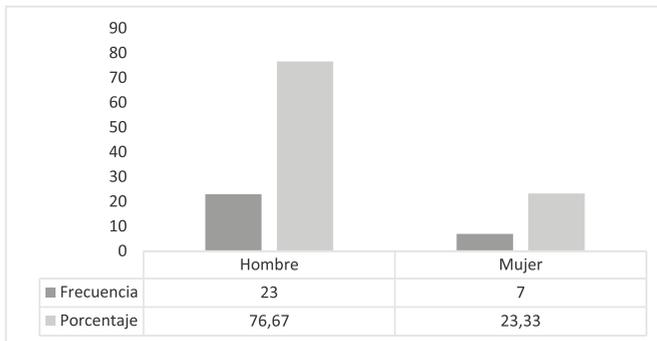


Figura 1. Distribución de la muestra por proporción de género.
Fuente: Elaboración propia

Seguidamente de presentan los datos de acuerdo con la edad de los sujetos de prueba (ver Figura 2), en la cual se identifica que la totalidad de la muestra se encuentra caracterizada por edades de 14 años equivalentes al 36 % (11 jóvenes), 13 años con un

27 % (8 jóvenes) y 12 años con un resultante de 20 % (6 jóvenes), 11 años, con 7 % (2 jóvenes) de la muestra y por último 10 años con tan solo un 10 % (3 jóvenes).

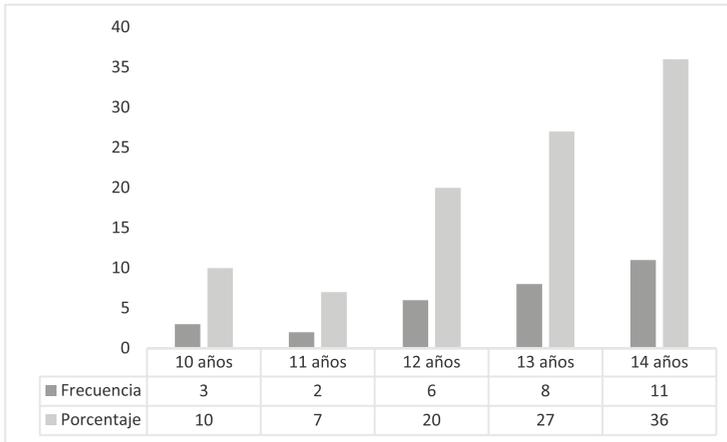


Figura 2. Distribución de la muestra por proporción de edad
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la dimensión Impulsividad Motora (IM) se puede observar que del 100 % de la muestra, un 56,67 %, equivalente a 17 adolescentes se encuentra baja y el 43,33 %, equivalente a 13 jóvenes es media. Ver Figura 3.

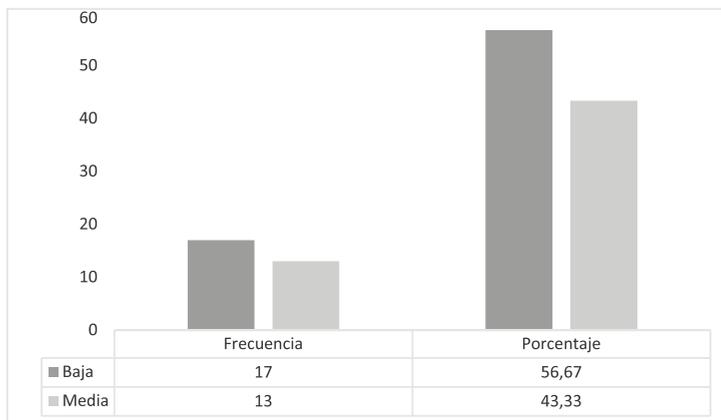


Figura 3. Distribución por niveles de impulsividad motora.
Fuente: Elaboración propia

Seguidamente la dimensión de impulsividad no planificadora (INP) del 100 % de la muestra, un 23,33 % (7 jóvenes) se observa baja, en el 70 % (21 jóvenes) es media, y solo en el 6,67 % (2 jóvenes) de la muestra está alta (ver Figura 4).

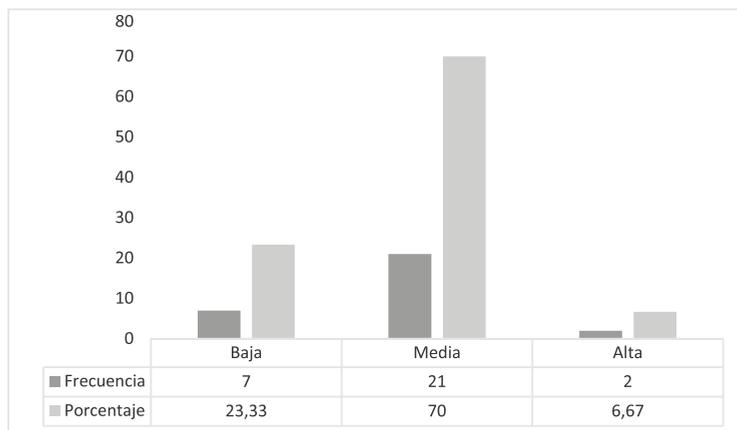


Figura 4. Distribución por niveles de impulsividad no planificador
Fuente: Elaboración propia

De igual manera la dimensión de Impulsividad Cognitiva (IC) del 100 % de la muestra, un 90 % (27 jóvenes) se encuentra en nivel medio, en un 6,67 % (2 jóvenes) está alta y en un 3,33 % (1 joven) es baja (ver Figura 5).

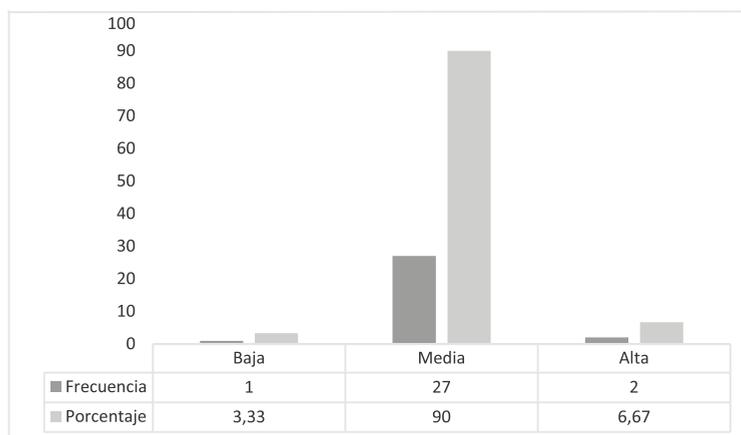


Figura 5. Distribución por niveles de impulsividad cognitiva
Fuente: Elaboración propia

Como resultado general de la variable de impulsividad se obtiene la siguiente distribución; del 100 % de la muestra en donde el 73,33 % (22 jóvenes) muestran un nivel de impulsividad media y el 26,67 % (8 jóvenes) tienen impulsividad baja, esto se relaciona con el resultado anterior por especificaciones entre dimensiones (ver Figura 6).

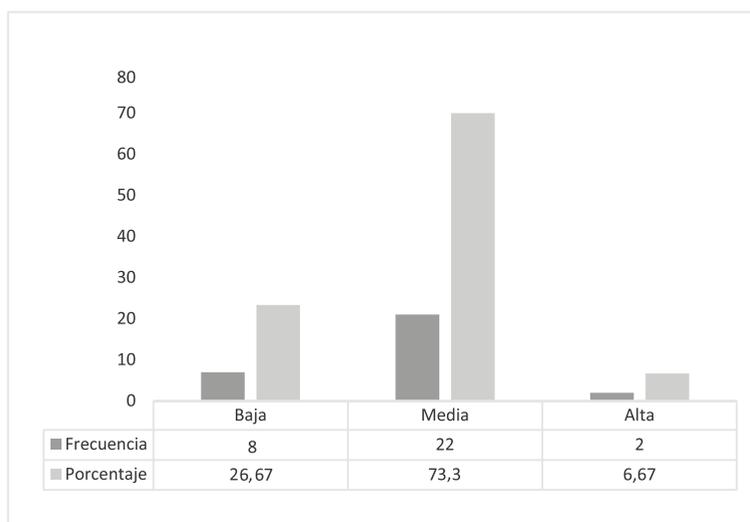


Figura 6. Distribución por niveles de la totalidad de impulsividad.

Fuente: Elaboración propia

La media de edad en la muestra es de 13 años de edad siendo la edad mínima 10 años y la máxima 14 años; de igual manera la media en el tiempo de estar practicando rugby es de 21 semanas siendo el tiempo mínimo 1 semana y el máximo 96 semanas, de manera similar se identifica que la media de la frecuencia de práctica formal (dentro del Club) del deporte es de 5 horas, siendo la frecuencia mínima 2 horas y la máxima 6 horas, y se observa en la media de la frecuencia de práctica informal (fuera del Club) del deporte es de 1 hora, siendo la frecuencia mínima 0 horas y la máxima 8 horas.

Tabla 1. Variables sociodemográficas.

	Edad	Tiempo de estar practicando rugby (en semanas)	Frecuencia de práctica formal (en horas a la semana)	Frecuencia de práctica informal (en horas a la semana)
N	Válidos	30	30	30
	Perdidos	0	0	0
Media	12,73	21,33	5,43	1,5
Desviación estándar	1,311	20,04	1,19	2,01
Varianza	1,72	786,43	1,42	4,05
Rango	4	95	4	8
Mínimo	10	1	2	0
Máximo	14	96	6	8

Fuente: Elaboración propia

Se observan las significancias estadísticas en la relación de la totalidad de la impulsividad obtenida en relación al tiempo de práctica así como las dimensiones de esta, en donde la totalidad de impulsividad tiene una significancia de correlación de $-.178$, la dimensión de IM tiene una significancia de correlación de $-.182$, la dimensión INP una significancia de correlación de $.062$, y la dimensión IC una significancia de correlación de $-.317$ la cual sí es estadísticamente significativa es comparación de las demás anteriores (ver Tabla 2).

Tabla 2. Correlaciones entre el tiempo de la práctica del deporte en semanas y dimensiones de la impulsividad.

Dimensiones Impulsividad	Tiempo de Práctica	
Impulsividad Total	Coefficiente de correlación	$-.178$
	Sig. (unilateral)	$.98$
Motora	Coefficiente de correlación	$-.182$
	Sig. (unilateral)	$.097$
No planificadora	Coefficiente de correlación	$.062$
	Sig. (unilateral)	$.330$
Cognitiva	Coefficiente de correlación	$-.317$
	Sig. (unilateral)	$.015$

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, la metodología y el propósito de la investigación con relación a los resultados obtenidos y las bases teóricas, se puede analizar que del total de la muestra correspondiente a 30 jóvenes jugadores del equipo de rugby y la aplicación correspondiente a la evaluación de las variables, permiten recolectar la información necesaria y el hallazgo de los diferentes fenómenos que serán discutidos a continuación.

Con respecto a las diferencias de género se puede identificar que los hombres realizan con mayor frecuencia e intensidad la práctica de rugby en comparación con los datos obtenidos por el género femenino, teniendo como resultado que los deportes con alto contacto físico no son tan practicados por las mujeres, lo que se contrarresta con una gran cantidad de estudios realizados, que afirman que las niñas y las adolescentes realizan una menor práctica de deportes de alto rendimiento físico (Casado, Alonso, Hernández, Barrera y Jiménez, 2009; Hussey, Gormley y Bell, 2001).

En otras investigaciones estos resultados se relacionan con los estándares socioculturales, por lo tanto en el contexto latinoamericano puede ser debido a que posiblemente los padres, los profesores y demás indicadores sociales, promueven más en los niños y adolescentes que en las niñas, la práctica de deportes o actividades deportivas (Blomstrand, Björkelund, Ariai, Lissner y Bengtsson, 2009).

Como resultado del primer objetivo específico, identificar la tendencia de impulsividad y sus dimensiones en adolescentes de 10 a 14 años del Club Carboneros por medio del BIS-11c, se en-

cuentra que en las dimensiones de la impulsividad evaluadas no hay grandes rasgos de IM en la muestra, ya que en su mayoría su nivel es bajo y cierta cantidad no mayor es medio, es decir, hay ausencia de altos niveles de IM en los adolescentes evaluados. Esto contrasta con lo dicho por Casado, Alonso, Hernández, Barrera y Jiménez (2009), quienes aseguran que la adolescencia no siempre es una etapa de descontrol, más bien una etapa de cambios que relacionados con factores sociales y culturales pueden enmarcar problemas de control de impulsos, y aunque es un período de euforia y excitabilidad maneja procesos cognitivos como el pensamiento y la adecuación de normas lo cual les permite dudar de las acciones a realizar.

La muestra manifiesta en su gran mayoría un nivel de Impulsividad No Planificadora (INP), medio, lo que indica que los jóvenes estudiados tienen conductas prominentes como la apropiación del momento presente desechando la ideación de planeación futura. Es decir, no se toman en cuenta los parámetros futuros de las acciones que se realizan, vertiendo un mayor interés por la atracción de la sensación vivida en el instante justo, provocando esto la caída en decadencia de la planeación futurista que permite evaluar consecuencias, manifestando así altos inconvenientes con las contraindicaciones de los hechos siguientes. Según Poudeuigne y O'Connor (2006), la adolescencia manifiesta un alto índice de permeabilidad futurista, influida por la búsqueda de adrenalina y la aceptación social que los adolescentes en su período de transición manifiestan. En relación a la planeación del futuro, esto desemboca en la falta de preparación de las acciones evadiendo así el afrontamiento de las mismas consecuencias, poniendo en riesgo al joven a diversas conductas disruptivas.

La dimensión Impulsividad Cognitiva (IC) muestra mayor presen-

cia de un nivel medio lo cual indica que se encuentran presentes algunas conductas características tales como la respuesta rápida e irreflexiva ante un problema, las cuales generalmente traen como consecuencia que tal respuesta sea errónea, y genera frustración y ansiedad llevando al joven a pensar en el problema y así mismo dar una respuesta errónea nuevamente, convirtiéndose en un circuito que se repite y desgasta al adolescente hasta hacerle rendir y evadir la situación. En relación a esto, los autores López, Sánchez, Pérez y Fernández (2008), mencionan que este tipo de impulsividad trae consigo la degradación del mismo, en el contexto educativo ya que estos jóvenes rendirán en menor cantidad que los que son más reflexivos, y a su vez decaen fácilmente o desisten rápidamente para evadir la sensación de tensión que esto les genera.

La totalidad de la impulsividad evaluada se ve caracterizada por la predominancia del nivel medio, identificando así que la muestra manifiesta en una mediana proporción las conductas anteriormente mencionadas en relación a las dimensiones de la impulsividad evaluada, clasificando dicha muestra como medianamente impulsiva.

En la respuesta del segundo objetivo específico, que busca describir el tiempo de la práctica de rugby en adolescentes de 10 a 14 años del Club Carboneros, se evidenció que el tiempo promedio que la muestra lleva practicando el deporte es de 21 semanas siendo equivalentes a 5 meses aproximadamente, tiempo en el cual la organización la Old Gab's Rugby (2011) citado por Kuper (2011) explican que se han implementado técnicas desarrolladas como el manejo de la pelota y sus diferentes formas de pase, los movimientos estructurados del jugador que le permiten moverse estratégicamente en el campo, el contacto previsorio con el opo-

nente cuyas formas deben permitirle obtener el balón sin inducir daño alguno a su contrincante, también técnicas avanzadas como la patada, las formaciones individuales y cognitivas, decididas en equipo en pro del pase a realizar.

En el cumplimiento del tercer objetivo específico que busca relacionar el tiempo de práctica de rugby con la impulsividad en adolescentes de 10 a 14 años del Club Carboneros a través del SPSS 21, para el cual se utilizó el coeficiente de correlación de Taub de Kendall ya que los datos no cumplían en su totalidad con los componentes necesarios para aplicar el coeficiente de correlación de Pearson. De esta forma se concluyó que, en cuanto a las dimensiones de la impulsividad, la dimensión INP e IM no tienen relación estadísticamente significativa con la práctica del rugby; por el contrario, la dimensión IC manifiesta tener relación estadísticamente significativa indicando que el comportamiento de las variables denota disminución de la IC a mayor tiempo de práctica de rugby. En relación con lo planteado por Chahín y Bríñez (2011) se encuentran resultados muy similares en la IC denotando así su disminución significativa en relación a la actividad física.

La conclusión del objetivo general es que no se logra obtener resultados significativos que confirmen la hipótesis planteada, ya que no hay datos suficientes para determinar la relación que tiene el rugby con la impulsividad; no arroja resultantes negativos, ni positivos, aunque se observan leves determinantes en ciertos aspectos de la impulsividad en cuanto a sus dimensiones, no hay un sustento teórico fuerte que ayude a comprobar lo descrito anteriormente pero se puede asemejar a lo encontrado por Chahín y Bríñez (2011), quienes relacionaron la impulsividad con la actividad física y no encuentran significancia estadística en sus resultados, lo cual no confirmó la hipótesis planteada en este proyecto.

CONCLUSIONES

La presente investigación concluye mediante el análisis pertinente de la relación entre la práctica del rugby y la impulsividad en adolescentes de 10 a 14 años del Club Carboneros, teniendo presente que las dimensiones No Planificadora y Motora no muestran una relación estadísticamente significativa a diferencia de la (IC). Sin embargo, es notable un menor índice de impulsividad estadísticamente significativo, a mayor tiempo practicando el deporte pero la significancia total de la impulsividad muestra índices de correlación estadísticamente significativos.

Se determinaron los indicadores sociodemográficos de la práctica del rugby, por medio de una encuesta, permitiendo su valoración dando así como resultado el 77 % de hombres, equivalente a 23 y un 23 % de mujeres, equivalente a 7, dando un total de 30 personas en toda la muestra; por otro lado, según el rango de edades se encontraron jóvenes desde 14 años equivalentes al 36 % (11), 13 años con un 27 % (8) y 12 años con un resultante de 20 % (6). En el rango de los 11 años, se ocupa el 7 % (2 jóvenes) de la muestra, y por último los de 10 años con tan solo un 10 % (3 jóvenes), indicando de este modo que la edad predominante en esta población es de 14 años.

En la evaluación de la impulsividad en adolescentes de 10 a 14 años del Club Carboneros por medio del BIS-11c se obtuvieron resultados significativos, teniendo en cuenta que la mayor parte de la muestra se ve caracterizada en un 73 % (22 jóvenes) con impulsividad media y 27 % (8 jóvenes) con impulsividad baja. Esto caracteriza a esta muestra como medianamente impulsiva, es decir, que puede contar con las diferentes características de la impulsividad tales como la respuesta irreflexiva reflejadas tanto en acciones como en pensamientos.

No se evidencian resultados alarmantes que comprueben positivamente la hipótesis planteada, al no lograr obtener suficientes datos para determinar efectivamente la relación que tiene la práctica del rugby con la impulsividad, dejando así la investigación con incógnitas ya que no se observan conclusiones claras como para determinar un desenlace potencialmente significativo, aunque se observan leves determinantes en ciertos aspectos de la impulsividad. Se deja así un tema muy amplio y de gran ayuda en la sociedad ya que la impulsividad en los niños, niñas y adolescentes es cada vez más frecuente siendo así este un método muy innovador y positivo para la canalización de dicha impulsividad hacia el rugby.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adan, A. (2012). Impulsividad funcional y disfuncional en jóvenes con consumo intensivo de alcohol (binge drinking). *Adicciones*, 24(24), 17-22. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=289122901003>.
- Amigó, E. (2004). *Adolescencia y deporte*, 507. España: INDE.
- Andreu, J., Peña, M. y Larroy, C. (2010). Conducta antisocial, impulsividad y creencias justificativas: análisis de sus interrelaciones con la agresión proactiva y reactiva en adolescentes. *Psicología Conductual*, 18(1). Disponible en: <https://www.thefreelibrary.com/Conducta+antisocial,+impulsividad+y+creencias+justificativas%3A...-a0314254265>
- Andreu, M., Peña, M. y Penado, M. (2013). Impulsividad cognitiva, conductual y no planificadora en adolescentes agresivos reactivos, proactivos y mixtos. *Anales de Psicología*, 29(3), 734-740. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.175691>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.

- Bacot, A. (2015). El deporte como facilitador en el proceso de re-integración de los desmovilizados a sus comunidades dentro de la ruta de reintegración de la ACR. (Trabajo de grado) Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18939/BacotTamayoAlejandroRaul2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Blomstrand, A., Björkelund, C., Ariai, N., Lissner, L., y Bengtsson, C. (2009). Efectos de la actividad física en el tiempo libre sobre el bienestar de las mujeres: una perspectiva de 32 años. *Revista Escandinava de Salud Pública*, 37, 706-712.
- Caballo, V., y Simón, M. (2014). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente*. Madrid, España: Pirámide.
- Calvete, E. (2009). Consumo de drogas en adolescentes: El papel del estrés, la impulsividad y los esquemas relacionados con la falta de límites. *Adicciones*, 21, 49-56. Disponible en: <http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=289122882007>.
- Carratalá, V. y García, A. (2007). Análisis de las diferencias por género y grupo en los factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(1). Disponible en: <http://www.rpd-online.com/article/view/453>.
- Casado, C., Alonso, N., Hernández, V., Barrera, y Jiménez, R. (2009). Actividad física en niños españoles. Factores asociados y evolución 2003-2006. *Revista Pediátrica Atención Primaria*, 11, 219-231. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322009000200003.
- Chahín, N. y Bríñez, B. (2011). Actividad física en adolescentes y su relación con agresividad, impulsividad, Internet y videojuegos (Trabajo fin de máster). Universitat Rovira i Virgili. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/2972/297224114002/>.
- Eraslan, M. (2015). Üniversite spor bölümü öğrencilerinin atilganlik ve karar verme stillerinin çeşitli degiskenlere göre Ince-lenmesi/The analysis of impulsivity and the decision making

- styles of sports students of the university according to various variables. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 214-223. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1691289630?accountid=45648>
- Garzón, C., Fernández, D., Sánchez, P. y González, M. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Retos*, (3), 5-12. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35094>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a Ed). México, DF: McGraw-Hill.
- Hussey, J., Gormley, J. y Bell, C. (2001). Actividad física en Dublín; niños de 7-9 años. *British Journal Medicina Deportiva*, 35, 268-72. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/2972/297224114002/>
- Kuper, S. (2011). *Football Against the Enemy: Football Against the Enemy*. Hachette UK.
- Larraguibel, Q., González, M., Martínez, N. y Valenzuela, G. (2000). Factores de riesgo de la conducta suicida en niños y adolescentes. *Revista chilena de Pediatría*, 71(3), 183-191. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062000000300002>
- López del Pino, C., Sánchez Burón, A., Pérez-Nieto, M. A. y Fernández Martín, M. P. (2008). Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *EduPsykhé*, 7(1), 81-99. Disponible en: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloid=627419>.
- Mansson, G., Elmoose, M., Dalsgaard, S. y Roessler, K. (2017). The influence of participation in target-shooting sport for children with inattentive, hyperactive and impulsive symptoms-A controlled study of best practice. *BMC Psychiatry*, 17. doi:<http://dx.doi.org/10.1186/s12888-017-1283-5>.
- Montes, C. (2015). Comisión Sectorial de Extensión y Activida-

- des en el Medio. Co-producción de conocimiento en la integralidad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 16-16. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-70262015000200016yscript=sci_arttextytlng=es
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y aprendizaje*, 27(1), 115-122. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037004772902141>
- Ordóñez, F., Salas, A. y Colom, R. (2002). Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema*, 14(2), 340-343. Disponible en: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/8024-13727-1-PB.pdf>.
- Ortiz, M., Hoyos, J., y López, M. (2004). The social networks of academic performance in a student context of poverty in Mexico. *Social networks*, 26(2), 175-188. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378873304000115>.
- Pascual, I. (2004). Síndrome de déficit de atención con hiperactividad y capacidad para el deporte. *Revista de Neurología*, 38(11), 1001-1005.
- Poudeuigne, S. y O'Connor, J. (2006). Una revisión de los patrones de actividad física en mujeres embarazadas y su relación con la salud psicológica. *Medicina del Deporte*, 36, 19-20.
- Tenera, L. A. C., y Campo, A. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 26(1). Disponible en: <http://search.proquest.com/openview/bdfbb33dfcd7d6138dcceacba7986e22/1?pq-origsite=gscholarycbl=2027436>.
- Toro, S. y García, C. (2016). El rugby como herramienta para contribuir al fortalecimiento de la convivencia en un grupo de estudiantes de la Universidad Minuto de Dios (Trabajo de grado). Bogotá, Colombia. Disponible en: http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/4480/TEFIS_Garc%C3%ADaMorenoCristianAndres_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Villarejo, A. (2012). Las bases biopsicológicas de la imputabilidad en la conducta impulsiva. *Cuad. med. Forense*, 18(2). Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfv18n2/original2.pdf>
- Visauta, B. (1997). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. Madrid, España. McGraw-Hill.
- Vives, F. (2008). El efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias en el rendimiento de los adolescentes. Barcelona: Universitat Rovira i Virgili.
- Williams, D., Collingwood, L., Coles, J. y Schmeer, S. (2015). Evaluating a rugby sport intervention programme for young offenders. *Journal of Criminal Psychology*, 5(1), 51-64. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1648514219?accountid=45648>.

Cómo citar este capítulo:

Bonilla Cruz, N. J., Ramírez Casas, H., Rozo Celis, C., & Alarcón Carvajal, M. F. (2018). Práctica de rugby e impulsividad en adolescentes de 10 a 14 años de Cúcuta. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.297-318). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo XIII: Síndrome de Burnout en deportistas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta*

Yessica Georney Montes Serrano¹
Ismael Alejandro Bejarano Caicedo²
Diego Andrés Rivera Porras³

* Derivado de la investigación Síndrome de Burnout en deportistas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Línea de investigación: Estudios sociales y culturales de Frontera. Fecha de inicio: enero de 2015, Fecha de finalización: junio 2017. Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta – Colombia.

1 Psicóloga en formación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
y_montes1@unisimon.edu.co

2 Psicólogo en formación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
i_bejarano@unisimon.edu.co

3 Psicólogo Egresado de la Universidad de Pamplona, Especialista en Estadística Aplicada de la Universidad Francisco de Paula Santander y Magíster en Dirección Estratégica con Especialidad en Gerencia. Módulo Optativo: Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento de la Universidad Iberoamericana de Puerto Rico. Docente investigador de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
d.rivera@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló en el área de la psicología del deporte y tuvo como objetivo describir las dimensiones del Síndrome de Burnout en los deportistas de grupos competitivos de una universidad colombiana, mediante la aplicación del test Athlete Burnout Questionnaire (ABQ). Esta investigación se encuentra enmarcada dentro de un enfoque cuantitativo, no experimental de tipo transversal, con un alcance de tipo descriptivo; la cual contó con la participación de 91 deportistas con edades comprendidas entre 17 y 36 años correspondientes a seis disciplinas deportivas. El análisis estadístico reportó un índice de confiabilidad de alfa de Cronbach de 0,76; así mismo, para las dimensiones AFE y DPD de 0,70 y RSL de 0,69. Los resultados mostraron que no existe un compromiso en las dimensiones del Síndrome de Burnout (AFE, RSL y DPD) según el contexto deportivo de la Institución.

Palabras clave: Síndrome de Burnout, deporte competitivo, psicología del deporte.

Burnout Syndrome in athletes of the Simon Bolivar University, Cucuta campus

ABSTRACT

This research was developed in the field of sports psychology and aimed to describe the dimensions of Burnout Syndrome in athletes from competitive groups of a Colombian university, by applying the Athlete Burnout Questionnaire (ABQ) test. This research is framed within a quantitative, non-experimental cross-sectional approach, with a descriptive scope; Which had the participation of 91 athletes aged between 17 and 36 corresponding years 6 sports disciplines. The statistical analysis reported a Cronbach alpha reliability index of 0,76, likewise, for the AFE and DPD dimensions of 0,70 and RSL of 0.69. The results showed that there

is no compromise in the dimensions of Burnout Syndrome (AFE, RSL and DPD) according to the sport context of the institution.

Keywords: Burnout Syndrome, competitive sport, sport psychology.

INTRODUCCIÓN

El Síndrome de Burnout ha sido tomado principalmente dentro del contexto laboral, situación que ha exaltado el interés dentro del ámbito de la psicología organizacional; sin embargo, sus características no surgen solo dentro de este contexto (Calle, Vargas y Molina, 2016). En relación a la presencia del Burnout, se puede identificar que las circunstancias o rasgos que dan lugar al estrés laboral, son precisamente las mismas que aparecen en el estrés deportivo (Figueroa, Rivera, Amezcua y Figueroa, 2015), tales como la pérdida progresiva de idealismo, pérdida de energía y motivación, estado de fatiga, irritabilidad y pérdida de entusiasmo producido por los tiempo prolongados en situaciones de presión (García, 2016), convirtiéndose así en un área de aplicación de interés dentro de la psicología deportiva, rama de la psicología aplicada, a la que le añaden este campo de acción e intervención (De Francisco, Garcés y Arce, 2014).

El Síndrome de Burnout, definido por Cantú, López, Fernández, Carbajal, Solves y Marco (2015) como la respuesta al estrés laboral crónico, con manifestaciones de cansancio emocional y sentimientos negativos personales y devaluación del propio rol profesional (Cárdenas, Conde y Perales, 2015). De acuerdo con Díaz y Gómez (2016) puede darse en un largo período de tiempo en el que la persona está expuesta a situaciones que le afectan emocionalmente (García, 2016).

A su vez, Gil, Montero, Fayos, Gullón y Pinto (2015) plantean diversas variables potenciales, que pueden llegar a ser predictores del Síndrome de Burnout, tales como los estilos de vida negativos de dirección y de interacción por parte del entrenador (Jiménez, Galaz, De los Fayos, Briceño y Estrada, 2016), altas demandas competitivas, excesivas demandas de energía y tiempo (Marchena y Torres, 2014), monotonía del entrenamiento, sentimientos del deportista de estar apartado, carencia de refuerzos positivos, aburrimiento, falta de habilidades (Martínez, Guillen y Feltz, 2016), estrategias de afrontamiento, no adaptación de las expectativas originales como los logros finales obtenidos, falta de apoyo en su grupo de referencia, intereses mercenarios de los padres, y estilo de vida externo no apropiado con el rigor exigido al deportista (Palmi y Solé, 2016).

Actualmente este Síndrome es considerado como una epidemia a nivel mundial, ya que –como lo afirman De Francisco, Garcés y Arce (2015) en una reciente investigación realizada a deportistas españoles– esta población muestra cifras entre el 3,4 % y el 3,8 %, datos que dan cuenta de la magnitud de dicho problema en los deportistas, haciéndose necesario establecer mecanismos que ayuden a que estas cifras disminuyan.

Rojano (2016) define el Síndrome de Burnout en el contexto deportivo como una reacción a las elevadas exigencias que genera el entorno competitivo, y define las principales características, entre las que se encuentran el agotamiento emocional, una baja realización personal (Romero, Brustad, Zapata, Aguayo y García, 2013), que surge de la falta de éxito y de crecimiento profesional, y una devaluación del rendimiento deportivo, guardando relación con las principales dimensiones planteadas por Maslach y Jackson (1981) citado por Pedrosa y García-Cueto (2014).

Autores como Peñaloza, Andrade, Jaenes y Méndez (2013), señalan que el deporte en cualquiera de sus modalidades, en condición de competencia, permite que sea un factor generador de estrés a niveles extremos hablando desde lo físico y emocional (Prieto, 2016) acompañado de una dificultad en la concentración, una constante actitud negativa hacia el trabajo, y la vida en general, en las que la persona no es capaz de controlar sus habilidades psicológicas (Ramón, Zapata y Cardona, 2014). Por tanto, la situación problema radica en las devastadoras reacciones que el Burnout trae tras su aparición (Pires, Bara, Debien, Ugrinowitsch y Coimbra, 2016), pues como se ha demostrado en estudios a deportistas, en especial de alto rendimiento, la aparición de este síndrome no permite un desempeño óptimo ante la competencia (Pulido, Sánchez, Leo, González y García, 2017).

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que este problema es de naturaleza psicológica (Pedrosa y García, 2014), y resalta su papel antagónico; sobre todo en el momento en el que el deportista decide retirarse de la práctica parcial del deporte o su abandono definitivo que en algún momento disfrutó (Maestre, 2016), al estar directamente relacionado con la motivación pudiendo concluir que el problema no es precisamente la reacción de estrés ante una competencia, sino lo que posterior a esta, desencadena el Síndrome de Burnout (Carrasco, Campbell y García, 2016); situación que no ha sido tomada en cuenta del todo dentro del plan de acción por parte de los encargados de los grupos estables de la universidad, pues su accionar está guiado en función a generar espacios para la práctica del deporte, y no se ha hecho un seguimiento exhaustivo desde la parte personal del deportista (Vargas y René, 2015).

Por otra parte, Caballero, Bresó y González (2015), manifiestan

que dentro del ámbito investigativo los estudios relacionados con deportistas son escasos, sobre todo revelando que el Síndrome de Burnout dentro del contexto deportivo no cuenta con un amplio conocimiento tanto teórico como práctico (Carlin, 2014), ya que como lo afirman Pedrosa y García (2016), el estudio de este Síndrome en el ámbito deportivo se ha iniciado de manera relativamente reciente (Tutte y Reche, 2016). Coincidiendo con lo mencionado, Sánchez y Gómez (2014) reiteran que durante las últimas dos décadas, los profesionales en psicología del deporte llevaron a cabo un aumento significativo en el número de investigaciones acerca del Síndrome de Burnout (Vallarino y García, 2016). Estas se deben a dos aspectos tales como su considerable prevalencia, cifrándola en un 1,5 % (Vaamonde y Ruiz, 2015) y las consecuencias afectivas, cognitivas, motivacionales y comportamentales que origina (Sagüés, 2015) pudiendo llegar a generar en el abandono deportivo (Villamizar, 2013).

Como se ha puesto en discusión, la psicología del deporte es un campo con componentes de aplicación, que cuenta con una escasez a nivel de generación de conocimiento científico (Guevara, 2017), sobre todo en el tema del Síndrome de Burnout (Moncada y Rodríguez, 2017), situación que ha permitido la no implementación de planes en esta población que permita garantizar el bienestar en su práctica, cediendo el paso a la aparición de problemas en el bienestar del deportista (Juárez, Idrovo, Camacho y Placencia, 2014).

En la actualidad es común escuchar del deporte como una de las nuevas ramas de acción del psicólogo; su función en este caso es precisamente el acompañamiento al capital humano perteneciente a un grupo deportivo de determinada modalidad (Martínez y Gómez, 2013). Ante los avances del conocimiento científico,

existe la necesidad de realizar investigaciones enfocadas a brindarlo en datos estadísticos o a través de las percepciones de los deportistas que puedan generar ese apoyo que los mismos necesitan para garantizar su bienestar (De Francisco, Arce, Vílchez y Vales, 2016). Del mismo modo, al realizarse la búsqueda de antecedentes y construcción del estado del arte, fue claro que los estudios en la región no han abordado el fenómeno del Burnout desde una perspectiva deportiva, pues como lo aseguran Cuéllar, Londoño, Echavarría y Zapata (2015) no se cuenta con variedad de estudios realizados a personas deportistas en relación con la sintomatología del Burnout en Colombia, específicamente a nivel local.

Una de las ventajas de realizar esta propuesta de investigación se centra en que los resultados y el tipo de información obtenida puede llegar a ser un sustento para que dentro de la universidad se generen propuestas para el acompañamiento enfocadas en la promoción de actividad física y deportiva ya que como lo afirman Palacios y De (2015), uno de los motivos principales son los numerosos beneficios que aporta la actividad física y deportiva en términos de salud (Maestre, 2016), calidad de vida y la reducción del riesgo de padecer algunas enfermedades (afecciones cardíacas, diabetes y algunos tipos de cáncer). Además de que la participación en este tipo de actividades previene el sobrepeso y mejora la salud física (músculos y sistema óseo), incluye beneficios psicológicos tales como la motivación y la concentración, entre otros (De Francisco, Garcés y Arce, 2015). Todo esto permitirá fortalecer la adherencia a la práctica del deporte de su interés, fortaleciendo los hábitos y estilos de vida saludables en la población estudiantil universitaria (Cruz y Puentes, 2017; Cuéllar, Londoño, Echavarría y Zapata, 2015).

Por otra parte, es indispensable realizar una temprana detección para posibilitar la creación de programas de promoción de la salud tanto física como psicológica a los deportistas. Según Marchena y Torres (2014) los programas de actividad física y deportiva están orientados cada vez más a patrones de problemas médicos en la presencia de enfermedades, y no como un medio o herramienta de prevención. Esto permitirá dar pautas y habilidades necesarias para hacer frente a situaciones estresantes que puedan estar ligadas al desarrollo de complicaciones a nivel psicológico, en especial el Síndrome de Burnout, y en el caso de que esta sintomatología esté presente, poder generar planes de prevención encaminados a la reducción de la sintomatología producida o el tratamiento adecuado. Todo lo anterior, con un único fin de favorecer el buen ambiente psicológico para que la práctica deportiva sea más amena y a su vez fortalezca el rendimiento óptimo en tiempos de competencias (Ferrel, Ferrel, Cantillo, Jaramillo y Jiménez, 2017; Palmi y Solé, 2016).

Para la ciencia es importante la realización de la investigación, pues el campo de la psicología deportiva es relativamente nuevo, ya que como lo afirman Pires, Bara, Debien, Ugrinowitsch y Coimbra (2016) el estudio de este síndrome en el ámbito deportivo se ha iniciado de manera relativamente reciente, situación que permite la innovación dentro de esta área, que a su vez necesita una consolidación en términos de teóricos, planes de mejoramiento y el accionar del psicólogo en este contexto.

Por último, la importancia de la investigación radica en prestar principal atención hacia las manifestaciones de malestar dentro de una de las dependencias de la universidad, que contribuirá a una formación deportiva óptima y completa para que sean ellos a partir de los resultados quienes den herramientas a sus de-

portistas sobre cómo enfrentar las situaciones externas que den paso a respuestas de seres, potenciando el nivel deportivo de la universidad en las competencias realizadas sea regionales, nacionales e internacionales.

Es claro que las orientaciones del estudio psicológico empleadas en el deporte enmarcan diversos enfoques, entre los cuales el cognitivo-conductual ha mostrado una amplia participación en el ejercicio académico e investigativo (Prieto, 2016) entendiéndose que el cognitivismo hace referencia al estudio de los procesos mentales implicados en el conocimiento (Rial, Marsillas, Isorna y Louro, 2013). De acuerdo con esto, dentro del deporte cabe el espacio para emplear un modelo de este tipo que brinde opciones de estudio del comportamiento deportivo y de sus componentes básicos que desencadenan un gran número de acciones, como lo describen Rosales y Rosales (2013). Aunque la psicología del deporte no esté centrada en una clínica tradicional, esta incongruencia nos arrastra a asumir modelos de investigación y aplicación con premisas afines a los modelos que se imponen en la Psicología General y en la clínica en especial (Rial, Marsillas, Isorna y Louro, 2013). Por tanto, en psicología del deporte (con clara dominancia del modelo cognitivo-conductual, y en menor medida el modelo psicodinámico) cabe plantearse las mismas consideraciones en cuanto a sus bases epistemológicas y todas las derivaciones implicadas (Peñaloza, Andrade, Jaenes y Méndez, 2013).

Dicho lo anterior, cabe resaltar que existe una clara diferencia entre lo que es el deporte y aquello descrito como actividad física, ya que el primero hace referencia a las actividades que requieren de un esfuerzo, establecimiento como disciplina a nivel del deporte, al igual que exigencias en cuanto a las capacida-

des propias del individuo para competir con otros deportistas (Barnet, Segura, Oriol y Guerra, 2015). Por otro lado, la actividad física hace referencia a todos aquellos movimientos del organismo que de una u otra manera se destinan a fines estéticos, de salud, rehabilitación, entre otros (García, 2016). De esta manera, se empieza a generar un énfasis en el papel del psicólogo dentro del contexto deportivo, el cual, entre otros objetivos se dirige a la preparación o el entrenamiento psicológico centrado en el desarrollo constante de las capacidades y habilidades psicológicas, sin que ello implique que exista ningún déficit previo (Pires, Bara, Debien, Ugrinowitsch y Coimbra, 2016).

En relación con esto, se entiende que la actividad deportiva requiere no solo de habilidades físicas y motrices para la ejecución de los movimientos propios del deporte que se practique, sino que incluye de manera específica las cogniciones que hacen parte del individuo y que determinan de una u otra manera su práctica deportiva y las habilidades que desarrolle a partir de esta, al igual que el beneficio para su estado físico, mental y social (Sagüés, 2015). Haciendo énfasis en la teoría de las inteligencias múltiples, De Francisco, Garcés y Arce (2015) afirman que el deporte es una competencia cognitiva que dentro del contexto de la inteligencia cinético corporal el deportista manifiesta un grado de apropiación de la habilidad, de la instrumentación y que a través de la práctica sistemática se pulen las habilidades en estructuras de conjunto, constituyendo una nueva habilidad, y así sucesivamente hasta conseguir el comportamiento atlético (Reche, Tutte y Ortín, 2014).

En relación con lo anterior, se entiende que los procesos cognitivos del ser humano son un determinante crucial en sus actividades deportivas, por lo que un desajuste en su funcionamiento

conlleva un estado de alteración que de una u otra forma, afectará las capacidades y habilidades del individuo. A la vez, puede considerarse como un factor generador de patrones desadaptativos como el estrés (Rojano, 2016) que posee múltiples causas: los factores situacionales, históricos y orgánicos de cada participante (Sagüés, 2015), conjuntamente con su interpretación de lo que acontece durante la competencia, las interacciones del deportista, las experiencias anteriores, influencia del equipo entre sí y del equipo (Sánchez y Gómez, 2014), los cuales se interpretan como factores determinantes del rendimiento atlético, ya que su influencia puede llegar a esferas cognitivas, de conducta, fisiológica, y representan un obstáculo en el ejercicio del deporte (Arias, Cardoso, Aguirre y Arenas, 2016; Vargas y René, 2015).

Por esto puede decirse que el rendimiento deportivo está relacionado de manera directa con la intervención de procesos inherentes a la regulación psíquica del individuo entre los que se cuentan tanto las capacidades intelectuales como los procesos emocionales, que inciden en el manejo de las situaciones estresantes antes, durante y después de las competencias, con el fin de mitigar posibles afectaciones fuera del contexto deportivo a raíz de estas situaciones (Tutte y Reche, 2016). Es decir, las presiones psicosociales externas afectan las estructuras internas del individuo que en ocasiones obedece a los estándares esperados en los deportistas y que los obliga a recurrir a esfuerzos más allá de su nivel, generando patrones de alteraciones psicósomáticas que repercuten más allá del escenario deportivo (Rial, Marsillas, Isorna y Louro, 2013). Dentro de los factores psicosociales que afectan el rendimiento deportivo, García (2015) menciona los siguientes: (a) ambiente deportivo hostil, (b) presencia en los entrenamientos de determinadas personas (dirigentes, prensa), (c) horario de la actividad, (d) carga académica o de trabajo, (e)

cargas físicas o psicológicas en los entrenamientos, (f) monotonía de las tareas a realizar, (g) condiciones climatológicas, (h) comunicación interpersonal limitada, (i) acciones de la dirigencia, (j) presión de los padres, (k) exigencia de resultados inmediatos, entre otros.

Cada uno de estos puede conjugarse en un punto de apoyo o de presión negativa en el cual el deportista puede ejercer sus actividades a nivel individual o de equipo. De acuerdo con esto, se evidencia que son dos los tipos de factores que pueden influir en el rendimiento académico, siendo estos externos o internos, y que poseen una relación directa con la percepción propia y de personas como el entrenador, al tiempo que incluye las cogniciones que se generan frente a las expectativas esperadas y los medios empleados para tal fin.

Cabe señalar que las estrategias de afrontamiento entre situaciones estresantes representan un mecanismo para la adaptación y continuidad de los procesos deportivos, que le permitan satisfacer expectativas frente al deporte y posteriormente, mejorar su rendimiento (Domínguez, 2016). Cuando no se emplean mecanismos de afrontamiento adecuados, se incurre en la posibilidad de desarrollar estrés crónico, al igual que un entorpecimiento de las habilidades deportivas, o en casos más específicos, se relaciona con la aparición de Burnout, una clase de estrés laboral, ocasionado especialmente en aquellas profesiones en las que existe contacto directo con las personas (Díaz y Gómez, 2016).

Este concepto ha evolucionado a partir de consideraciones clínicas que lo describían como una situación de agotamiento, fracaso, producto de una carga excesiva en relación con las

exigencias del medio, los recursos internos del individuo y que generan estados de malestar ante situaciones estresantes. El Burnout posee una serie de componentes que describen su repercusión en su agotamiento característico y que según describe Andueza (2014) hace referencia a:

Cansancio emocional: Desgaste que ha sufrido el trabajador como consecuencia de diversos actos negativos sufridos a la hora de realizar sus funciones, que puede manifestarse física o psíquicamente, con la sensación de pensar que no va a poder ofrecer nada profesionalmente.

Despersonalización: Cambia totalmente la manera de sobrellevar el trabajo. La persona afectada ya no realiza de la misma forma sus funciones y la manera de tratar a los usuarios empeora drásticamente. Aumenta la irritabilidad con reacciones de distancia hacia la gente que está dando los servicios, e incluso hacia sus compañeros de trabajo.

Sentimiento de inadecuación y disminución de la realización personal del trabajo: La persona siente que no tiene nada que aportar en su trabajo y todo ello se traduce en su forma de trabajar. Las ganas de seguir superándose y ofrecer todos sus esfuerzos desaparecen y se adueña la baja autoestima.

Dicho esto, es de entender que el Burnout no solo se encuentra focalizado en los entornos laborales, sino que además hace su aparición en escenarios que por lo general poseen unas características que hacen del individuo un ser expuesto a presiones constantes en pro del rendimiento y desarrollo de habilidades (Carrasco, Campbell y García, 2016), tal es el caso de los escenarios deportivos, en los cuales el Burnout ha mostrado un constante surgimiento, afectando de manera significativa las capacida-

des del deportista, sobrellevando a estados de exigencia física y mental que en muchas ocasiones repercuten tan negativamente y genera una desestabilización del rendimiento y la motivación a continuar en la disciplina deportiva.

De igual forma, De Francisco (2015) menciona que el agotamiento emocional surge como reacción a las demandas del entrenamiento y la competición. Posteriormente, se manifiesta la despersonalización como una estrategia de distanciamiento ante este agotamiento. Con el paso del tiempo, esta situación derivará hacia una baja realización de logro, observándose de este modo las tres dimensiones que forman el Burnout. Lo anterior hace referencia al mecanismo de manejo de situaciones estresantes que desencadenan respuestas propias del Burnout, al igual que el proceso secuencial que al final suele concluir con un abandono de la actividad deportiva, debido a los ineficientes mecanismos de afrontamiento de situaciones estresantes.

Esto posee una leve relación con la probabilidad de padecimiento de Síndrome de Burnout, debido a que los deportistas altamente motivados son susceptibles, en mayor medida que otros que tienen un menor nivel de motivación, de no sufrirlo (García, 2016). Lo anterior engloba el componente motivacional del Burnout; sin embargo, existen aún más criterios a tener en cuenta y que mantienen una importancia igual de significativa en la aparición de este Síndrome en deportistas. Dichos componentes mencionados por Cárdenas, Conde y Perales (2015) son la autoestima, el perfeccionismo y la identidad atlética, la cual refiere el modo en que se desarrolla una personalidad deportiva desde una temprana edad, basado en el reconocimiento de las habilidades en el deporte y es en esta etapa cuando se internaliza la identidad de-

portiva. Por su parte, el perfeccionismo se relaciona con criterios de pensamiento de “todo o nada”, con cuyas ideas tienden a ser autoexigentes, y cualquier desviación de la meta es considerada un fracaso. La autoestima se relaciona con la motivación y su efecto es proporcional a su nivel, lo cual determina la reacción del deportista frente al fracaso y situaciones adversas (Gil, Montero, Fayos, Gullón y Pinto, 2015).

Concluyendo, existen posturas que resaltan la importancia del aspecto social en el surgimiento del Burnout, y mencionan que el Síndrome de Burnout es negativo y significativamente correlacionado con la calidad de vida y la satisfacción con el apoyo social, y a su vez influyen positiva y significativamente (Marchena y Torres, 2014). Se entiende entonces que el Burnout mantiene una relación directa con los procesos de estrés lo que genera un sentimiento de disminución de la calidad de vida, lo que hace que el atleta experimente una falta de armonía física, mental, emocional y de organización (Sánchez, 2014); todo esto interactuando de manera tal que favorece sentimientos desmotivadores y de ineficacia con el consecuente agotamiento percibido a nivel emocional y físico, sumado a insatisfacciones a nivel deportivo, y en instancias más graves, al abandono del deporte como parte del estilo de vida (Vaamonde y Ruiz, 2015).

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este estudio se seleccionó un enfoque de investigación cuantitativo debido a la recolección, procesamiento y análisis de datos obtenidos del Athlete Burnout Questionnaire (ABQ) realizado por De Francisco (2015). El diseño adoptado para el desarrollo de esta investigación es no experimental

debido a que en este estudio no se tuvo control sobre las variables de tipo descriptivo, debido a que se detallaron los resultados de cada una de las variables, y de corte transversal, puesto que la recolección de los datos se realizó en un momento único en tiempo y espacio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La técnica de muestreo utilizado fue no probabilística intencional por conveniencia, o dirigida, dado que se estableció que la elección de los participantes depende de las condiciones y causas relacionadas con la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Es decir que la elección estuvo sujeta a los criterios de inclusión definidos de la siguiente forma: ser hombres y/o mujeres con edades comprendidas entre los 17 y 36 años de edad, pertenecer a los grupos competitivos de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, contar con edad deportiva mayor a seis meses y a su vez con unos criterios de exclusión tales como que dichos deportistas fuesen hombres y mujeres con asistencia intermitente a los entrenamientos y que se encontrasen disponibles al momento de la aplicación.

La muestra seleccionada estuvo informada por deportistas de los grupos competitivos pertenecientes a la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta; seis (6) grupos estables, comprendidos en su totalidad por 91 participantes de diferentes disciplinas, con una edad deportiva mayor a 6 meses, así como una práctica semanal que oscila entre dos y cinco horas y un plan de entrenamiento y competencias establecidas dentro de la preparación. A su vez, se encuentran preseleccionados para representar a la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta en los Juegos Universitarios Nacionales ASCUN-2017 (véase Tabla 1).

Tabla 1. Número de participantes vinculados

Disciplina	Deportistas	Hombres	Mujeres
Fútbol	8	8	0
Tenis de Mesa	5	3	2
Ajedrez	6	3	3
Rugby	13	9	4
Fútbol Sala	33	13	20
Baloncesto	26	13	13
Total	91	49	42

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos y técnicas

Para la recolección de la información establecida en la presente propuesta de investigación el instrumento aplicado es Athlete Burnout Questionnaire (ABQ) realizado por De Francisco (2015).

La prueba consta de 15 ítems, los cuales se encuentran distribuidos, cinco para cada una de las tres dimensiones, así mismo le fueron añadidos tres enunciados, uno por dimensión (ítems 16, 17 y 18) de forma alternativa, en caso de que alguno de los ítems no mostrase sus propiedades psicométricas y tuviese que ser descartado. Igualmente, la prueba cuenta con un formato de respuesta en el que cada ítem cuenta como opción de respuesta con cinco categorías evaluadas de 1 a 5, equivalentes a: Casi nunca (1), Pocas veces (2), Algunas veces (3), A menudo (4) y Casi siempre (5), exceptuando los ítems 1, 14 y 18, en los que se hace necesario que los valores dentro de la escala sean invertidos.

De acuerdo a lo anterior, el evaluado deberá seleccionar la categoría en la que sienta que su respuesta es acorde. El instrumento evalúa tres síntomas propuestos desde la teoría del Síndrome de Burnout en deportistas, siendo el agotamiento emocional/físico,

reducida sensación de logro y por último devaluación de la práctica deportiva (véase Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de ítems del ABQ por dimensión

Subescala	Ítem	Texto del ítem	
AFE	Agotamiento físico y emocional	2	El entrenamiento me deja tan cansado que me cuesta reunir la energía suficiente para hacer otras cosas.
		4	La práctica de mi deporte me deja demasiado cansado/a.
		8	La práctica del deporte me deja mentalmente agotado/a.
		10	Me siento físicamente agotado/a por el deporte.
		12	Me agotan las exigencias físicas y mentales del deporte.
		16	Después de practicar deporte me encuentro excesivamente cansado/a.
RSL	Reducida sensación de logro	1	En el deporte estoy logrando muchas cosas que valen la pena.
		5	Creo que no estoy logrando mucho en el deporte.
		7	Pienso que no estoy rindiendo a mi nivel real en el deporte.
		13	Parece que, haga lo que haga, no rindo como debería.
		14	Creo que tengo éxito en el deporte.
		18	Creo que se me da bien el deporte.
DPD	Devaluación de la práctica deportiva	3	Tengo dudas de si el deporte merece todo el tiempo que le dedico.
		6	Mi rendimiento en el deporte me importa menos que antes.
		9	Creo que no me interesa tanto el deporte como antes.
		11	Me preocupo menos que antes por triunfar en el deporte.
		15	Estoy dejando de disfrutar del deporte.
		17	Creo que se me da bien el deporte.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Para el análisis de los datos recopilados en la aplicación de la prueba utilizada para la presente propuesta de investigación, se empleó el programa estadístico IBM SPSS Statistics 20 para Windows; por medio de este programa se calculó la confiabilidad de la prueba y la caracterización descriptiva de la muestra poblacional de cada una de las disciplinas deportivas, esto permitió conocer la frecuencia de las puntuaciones con respecto de las disciplinas tomadas en cuenta.

Tabla 3. Porcentajes de pruebas aplicadas por disciplina deportiva

Deporte	Frecuencia	Porcentaje
Fútbol Sala	33	36
Baloncesto	26	29
Rugby	13	14
Fútbol	8	9
Ajedrez	6	7
Tenis de Mesa	5	5
Total	91	100

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3 se muestra una representación porcentual del total de la población equivalente a 91 deportistas (100 %) de los cuales el 9 % (8 deportistas) pertenecen al fútbol, el 5 % de la población (5 deportistas) pertenecen a tenis de mesa, el 7 % (6 deportistas) pertenecen a ajedrez, así mismo el 14 % (13 deportistas) pertenecen a rugby; de igual forma el 36 % (33 deportistas) pertenecen a fútbol sala, y finalmente el 29 % (26 deportistas) pertenecen a baloncesto.

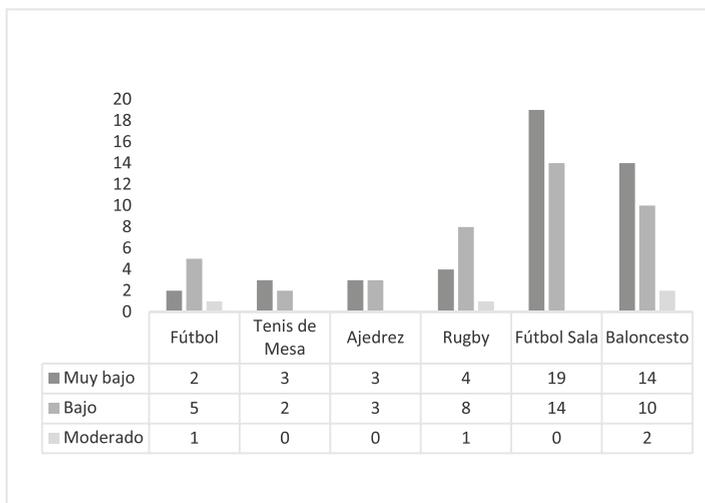


Figura 1. Puntaje de frecuencia del Síndrome de Burnout por disciplina deportiva
 Fuente: Elaboración propia

En la Figura 1 se muestran los intervalos tomados en cuenta en la escala; de igual forma se presenta el total de la población de acuerdo a la disciplina deportiva, de los cuales en la modalidad de fútbol, 2 deportistas presentaron puntuaciones para Muy Bajo (1,0-1,9), 5 deportistas presentaron puntuaciones para Bajo (2,0-2,9) y 1 deportista para Moderado (3,0-3,9), siendo 8 deportistas la totalidad de la población en fútbol. En la modalidad tenis de mesa se encontró que 3 deportistas presentan puntuación para Muy Bajo, 2 deportistas para Bajo y 0 deportistas para Moderado. La población total de esta disciplina es de 5 deportistas.

De igual forma, dentro de la disciplina deportiva ajedrez, con una población total de 6 deportistas se presentaron 3 deportistas con puntajes para Muy bajo, 3 deportistas con puntuaciones para Bajo y 0 deportistas con puntuaciones para Moderado.

Así mismo, para rugby, 4 deportistas presentan puntuaciones

para Muy Bajo, 8 deportistas puntuaciones para Bajo y 1 deportista para Moderado, sumando una población total de 13 deportistas. Para fútbol sala se encontraron puntuaciones para Muy bajo de 19 deportistas, a su vez puntuaciones para Bajo de 14 deportistas y puntuaciones para Moderado de 0 deportistas; conformando una población total de 33 deportistas.

Finalmente, en la modalidad de baloncesto constituida por una población total de 26 deportistas, se encontraron puntuaciones para Muy bajo de 14 deportistas, para Bajo 10 deportistas y puntuaciones para Moderado de 2 deportistas.

En la Tabla 4, Coeficiente de Alfa de Cronbach por síntomas y Síndrome de Burnout, fue posible estimar el coeficiente para el puntaje general de la prueba (Síndrome de Burnout), con relación a la población total de 91 deportistas, resultó en un coeficiente de fiabilidad de 0,76. De igual forma, un 0,70 para los síntomas de agotamiento físico y emocional y la devaluación de la práctica deportiva, a diferencia del coeficiente de fiabilidad de 0,69 para el síntoma de reducida sensación de logro.

Tabla 4. Coeficiente de Alfa de Cronbach por dimensiones y Síndrome de Burnout

Estadísticas de total de elemento	n	Alfa de Cronbach
Agotamiento Emocional y Físico	91	0,70
Reducida Sensación de Logro	91	0,69
Devaluación de la Práctica Deportiva	91	0,70
Síndrome de Burnout	91	0,76

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Índice de puntuaciones generales Athlete Burnout Questionnaire (ABQ)

Puntuaciones Generales Athlete Burnout Questionnaire (ABQ)	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	45	50
Bajo	42	46
Moderado	4	4
Total	91	100

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5 se indican los resultados de las puntuaciones tanto en frecuencia como en porcentaje, con respecto a los intervalos mediante los cuales se llevó a cabo la calificación del test ABQ; se describen los porcentajes para Síndrome de Burnout en la población total, las cuales fueron para Muy bajo 49,5 % (45 deportistas), para Bajo 46,2 % (42 deportistas) y para Moderado, puntuaciones de 4,4 % (4 deportistas).

Tabla 6. Puntuaciones descriptivas de dimensión Agotamiento físico y emocional

Dimensión agotamiento físico y emocional	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	51	56
Bajo	28	31
Moderado	11	12
Alto	1	1
Total	91	100

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 6, se indican los resultados de las puntuaciones de frecuencia y porcentaje. Así mismo se describen los intervalos tomados en cuenta en la escala y se presenta el total de la población de acuerdo a la disciplina deportiva; se describen los porcentajes para Agotamiento físico y emocional en la población total, las cuales fueron para Muy bajo 56,0 % (51 deportistas), para Bajo 30,8 % (28 deportistas), para Moderado, puntuaciones de 12,1 % (11 deportistas), y finalmente para Alto de 1,1 % (1 deportista).

Tabla 7. Puntuaciones descriptivas de dimensión Reducida sensación de logro

Dimensión reducida sensación de logro	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	46	51
Bajo	39	43
Moderado	5	5
Alto	1	1
Total	91	100

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 7 se indican los resultados de las puntuaciones de frecuencia y porcentaje. Así mismo se describen los intervalos tomados en cuenta en la escala y se presenta el total de la población de acuerdo a la disciplina deportiva; se describen los porcentajes para Reducida sensación de logro en la población total, las cuales fueron para Muy bajo, 50,5 % (46 deportistas), para Bajo 42,9 % (39 deportistas), para Moderado, puntuaciones de 5,5 % (5 deportistas); finalmente, puntuaciones para Alto de 1,1 % (1 deportista).

Tabla 8. Puntuaciones descriptivas de dimensión Devaluación de la práctica deportiva

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	37	41
Bajo	41	45
Moderado	11	12
Alto	2	2
Total	91	100

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 8 se indican los resultados de las puntuaciones de frecuencia y porcentaje. Así mismo se describen los intervalos tomados en cuenta en la escala y se presenta el total de la población de acuerdo a la disciplina deportiva; se describen los porcentajes para Agotamiento físico y emocional en la población

total, las cuales fueron: para Muy bajo, 40,7 % (37 deportistas), para Bajo, 45,1 % (41 Deportistas), para Moderado, puntuaciones de 12,1 % (11 deportistas), y finalmente, puntuaciones para Alto de 2,2 % (2 deportistas).

DISCUSIÓN

Como propósito principal de esta investigación se planteó describir las dimensiones del Síndrome de Burnout en los deportistas de los grupos competitivos de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Para esto se trabajó con todos los deportistas de los grupos competitivos de las diferentes disciplinas presentes en el claustro universitario. Para llevar a cabo la presente investigación se utilizó como instrumento el ABQ con el fin de medir las puntuaciones de los deportistas de los grupos competitivos en lo relacionado a las tres dimensiones propuestas desde la teoría del Síndrome de Burnout en deportistas: agotamiento emocional/físico, reducida sensación de logro y devaluación de la práctica deportiva (De Francisco, 2015).

La presente investigación se llevó a cabo durante la fase pre-competitiva, en la cual los deportistas se encontraban en una etapa de preparación para los Juegos Universitarios Nacionales ASCUN-2017, es decir, se encontraban a puertas del inicio de un torneo. Esto es relevante debido a que en investigaciones anteriores como la realizada por García, González y De los Fayos (2016) se asegura que:

La mayor parte de los estudios de Burnout se han realizado posteriores a la competición deportiva, y no previa a esta, cuando se supone que el deportista viene de un tiempo de descanso y recuperación física y emocional (De Francisco, Garcés y Arce, 2015). En este caso la evaluación fue realizada previa a la pretempo-

rada deportiva, es decir, previo a cualquier esfuerzo físico y de preparación a la temporada competitiva. (Barnet, Segura, Oriol y Guerra, 2015)

Dicho lo anterior, se hace necesario comprender que la presente investigación se realizó en la fase de pretemporada deportiva en la cual todos los deportistas ya se encontraban en un rigor de entrenamiento, por lo cual es posible que se encontraran expuestos a esfuerzos físicos propios de esta etapa, y no en una fase previa a la pretemporada deportiva como la realizada por García, González y De los Fayos (2016).

De acuerdo con los resultados obtenidos en el ABQ de manera global, se evidencia que una cantidad significativa de los deportistas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta presentan puntuaciones en el intervalo Muy Bajo y puntuaciones en el intervalo Bajo evidenciando que el 95,60 % los deportistas evaluados se mantienen dentro de lo que puede clasificarse como ausencia del Síndrome de Burnout. De igual forma se halló que el 4,40% de los evaluados se ubican dentro del intervalo Moderado, interpretando esto como la presencia del Síndrome de Burnout en dicha población, coincidiendo con cifras dadas en investigaciones internacionales como son las de De Francisco (2015), Díaz y Gómez (2016) las cuales cifran la presencia del Síndrome de Burnout entre el 1 y el 5 % de manera global.

Los datos anteriormente planteados, apuntan que si bien no son puntuaciones significativas, se deben asumir de forma relevante, ya que como lo define García (2016) el Síndrome de Burnout es una reacción a los estresores de la competición deportiva, determinada por agotamiento emocional (García, González y De los Fayos, 2016), actitud impersonal hacia los sujetos del entorno

deportivo y disminución del rendimiento deportivo (Domínguez, 2016), para de esta manera establecer mecanismos que ayuden a que estas cifras no incrementen, y incluso, disminuyan (Figueroa, Rivera, Amezcua y Figueroa, 2015).

Lo anterior resalta la importancia del aspecto social en el surgimiento del Burnout (Juárez, Idrovo, Camacho y Placencia, 2014), y se identifica el Síndrome de Burnout como una reacción negativa y significativamente correlacionada con la calidad de vida (Martínez, Guillen y Feltz, 2016) y la satisfacción con el apoyo social, y estos influyen mutuamente positiva y significativamente (Prieto, 2016).

Así mismo, un estudio realizado por Reche, Tutte y Ortín (2014) reveló que el Síndrome de Burnout en deportes colectivos tiene menor probabilidad de aparecer en estas modalidades, esto envuelve aspectos psicológicos como los emocionales y sociales (Rial, Marsillas, Isorna y Louro, 2013), que en muchos casos conducen a desistir de la actividad deportiva, en respuesta al estrés excesivo o la falta de satisfacción en la práctica (Marchena y Torres, 2014). De acuerdo con esto, se pudo evidenciar que las modalidades colectivas que maneja la Universidad como el fútbol, baloncesto, fútbol sala y rugby, presentaron menos indicadores de la presencia o vulnerabilidad del Síndrome en los deportistas.

De igual manera, los resultados obtenidos frente a las dimensiones coinciden en proporción con los obtenidos en los resultados del ABQ de manera global; para la dimensión Agotamiento Físico y Emocional se logran evidenciar las puntuaciones bajas y muy bajas, lo que puede estar relacionado con que la muestra se encuentra en una etapa precompetitiva, es decir, que están

en un proceso de condicionamiento a la competencia de manera más óptima (Figueroa, Rivera, Amezcua y Figueroa, 2015), dirigidos a obtener un mejor rendimiento en la competencia. Así como lo mencionan Barnet, Segura, Oriol y Guerra (2015), Cárdenas, Conde y Perales (2015) encontraron diferencias estadísticamente significativas en la fase de pre-competencia ya que los deportistas implementan estrategias de enfrentamiento enfocadas en el problema disminuyendo el estrés que desencadena el Burnout.

Para la dimensión Devaluación de la Práctica Deportiva los resultados mantuvieron la anterior tendencia mostrando que existe un porcentaje significativo de deportistas en los intervalos Muy Bajo y Bajo, en ausencia de devaluación de la práctica deportiva a un 85,71 % de la población evaluada. Así mismo, se evidencia un 14,29 % en presencia de la misma, contando con porcentajes para los intervalos Moderado y Alto.

Teniendo en cuenta lo mencionado, con respecto a las dimensiones Agotamiento físico y emocional y Devaluación de la práctica deportiva, se logra evidenciar que una población significativa de los deportistas presentan vulnerabilidad al Síndrome de acuerdo con lo mencionado por De Francisco, Garcés de Los Fayos, y Arce (2014) los cuales mencionan que se presentan sensaciones de sobreesfuerzo físico y cansancio emocional (García, 2016), disminución del sentimiento de entusiasmo y energía hacia la práctica del deporte (Tutte y Reche, 2016), así como sentimientos de baja realización personal, malestar y baja autoestima (Villamizar, 2013).

Por otro lado, en la dimensión de la Reducida sensación de logro se encontró que la mayoría de los deportistas (93,41 % de los evaluados), se encuentran en ausencia de la dimensión Reducida

sensación de logro con porcentajes en los intervalos Muy Bajo y Bajo, así como presencia de reducida sensación de logro en el 6,59 % de los deportistas con puntuaciones en los intervalos Moderado y Alto.

Figuroa, Rivera, Amezcua y Figuroa (2015) describen la dimensión de la Reducida sensación de logro, permitiendo de esta manera afirmar que la población que presenta un índice moderado o alto para el Síndrome tienen una sensación de encontrarse fallando permanentemente, no conseguir metas y objetivos, ni el rendimiento esperado, acompañado de sentimientos de tristeza y depresión, que se evidencian en la baja productividad o decremento del nivel deportivo (Cárdenas, Conde y Perales, 2015).

Finalmente, considerando tanto los datos generales de la presencia del Síndrome de Burnout como las diferentes dimensiones evaluadas, se debe prestar especial atención a la población deportiva de la Universidad Simón Bolívar, ya que a pesar de reflejar pocos casos en los que el Síndrome se encuentra presente, existen factores en las diferentes esferas psicológicas que pueden ser predictores, ya que como lo menciona De Francisco (2015) las tres dimensiones que forman el Burnout tales como el agotamiento emocional surgen como reacción a las exigencias de los entrenamientos.

Después se manifiesta la despersonalización como una estrategia de distanciamiento ante este agotamiento. Con el paso del tiempo, esta situación derivará hacia una baja realización de logro. Como lo afirman Pires, Bara, Debien, Ugrinowitsch y Coimbra (2016) con respecto a las consecuencias del Síndrome de Burnout, se ha demostrado que es de alta relevancia, ya que presenta repercusiones significativas a nivel afectivo, cognitivo,

motivacional y comportamental (Pulido, Sánchez, Leo, González y García, 2017).

CONCLUSIONES

Mediante la aplicación de la prueba ABQ, se logra la descripción de las dimensiones del Síndrome de Burnout, en la cual los deportistas evidencian puntuaciones bajas y muy bajas de este síndrome. Asimismo, se encuentra la prevalencia del Síndrome de Burnout en baloncesto con un 7,7 %, rugby con un 7,7 % y fútbol con un 12,5 % evidenciando que los deportes que requieren de un gran esfuerzo físico llevan consigo una carga de estrés mayor a los demás.

De igual forma, en la dimensión de Agotamiento emocional y físico en los deportistas se evidencia una puntuación muy baja, lo que refleja la ausencia del Síndrome de Burnout en la mayoría de la población deportista. Sin embargo, se tiene en cuenta la existencia de este síndrome en una minoría deportista de la Universidad Simón Bolívar.

Se logra establecer la presencia de una reducida sensación de logro en los deportistas de los grupos competitivos, aparentemente por el estado de pre-competencia en el que se encontraban.

Durante la aplicación del instrumento ABQ se evidencia una baja devaluación de la práctica deportiva, aparentemente por el nuevo proceso de selección en el que se encontraban deportistas de la Universidad Simón Bolívar, siendo los participantes de la prueba en su mayoría nuevos en el equipo, debido a que casi todos los deportistas han terminado su proceso de formación profesional y otros han desertado por situaciones económicas y académicas o el poco reconocimiento como deportista a nivel institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andueza Legarra, I. (2014). Estrés laboral y Burnout [Tesis de grado]. Universidad Pública de Navarra, Pamplona. Disponible en: <http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/11267/andueza69073.pdf?sequence=1>
- Arias, I., Cardoso, T., Aguirre, H. y Arenas, J. (2016). Características psicológicas de rendimiento deportivo en deportes de conjunto. *Psicogente*, 19(35), 25-36. <http://doi.org/10.17081/psico.19.35.1206>
- Barnet, S., Segura Bernal, J., Oriol Martínez-Ferrer, J. y Guerra Balic, M. (2015). Engagement y trayectoria profesional en técnicos de deporte adaptado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 245-253.
- Caballero, C. C., Bresó, É. y González Gutiérrez, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441.
- Calle Díaz, M. I., Vargas Torres, F. S. y Molina Gallego, Y. J. (2016). Prevenir el Burnout como problema de salud pública (Doctoral dissertation).
- Cantú-Berrueto, A., López-Walle, J. M., Fernández, I. C., Carbajal, N. P., Solves, O. Á. y Marco, I. T. (2015). Burnout en el deporte. *Psicología del deporte: conceptos, aplicaciones e investigación*, 55-59.
- Cárdenas, D., Conde-González, J. y Perales, J. C. (2015). El papel de la carga mental en la planificación del entrenamiento deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 91-100.
- Carlin, M. (2014). El Síndrome de Burnout: comprensión del pasado, análisis del presente y perspectivas de futuro. España: Wanceulen SL.
- Carrasco, A. E. R., Campbell, R. Z. y García-Mas, A. (2016). Percepción de eficacia de las estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en jóvenes tenistas de competición. Li-

- minales. *Escritos sobre psicología y sociedad*, (5), 125-154.
- Cruz, D. y Puentes, A. (2017). Relación entre las diferentes dimensiones del Síndrome de Burnout y las estrategias de afrontamiento empleadas por los guardas de seguridad de una empresa privada de la ciudad de Tunja. *Psicogente*, 20(38), 268-281. Disponible en: <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2548>
- Cuéllar, Á. M. U., Londoño, D. M. R., Echavarría, D. H. y Zapata, J. D. O. (2015). Producción académica en psicología de la Actividad Física y del Deporte en Colombia, 2007-2012. *Academic production in psychology of Physical Activity and Sport in Colombia, 2007-2012*. *Psicoespacios*, 9(15), 140-165.
- De Francisco Palacios, C. (2015). Versión reducida del Athlete Burnout Questionnaire (ABQ): propiedades psicométricas preliminares. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 177-183
- De Francisco, C., Arce, C., Vílchez, M. D. P. y Vales, Á. (2016). Antecedentes y consecuencias del Burnout en deportistas: estrés percibido y depresión. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(3), 239-246
- De Francisco, C., Garcés de Los Fayos, E. J. y Arce, C. (2014). Burnout en deportistas: Prevalencia del síndrome a través de dos medidas. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 14(1), 29-38.
- De Francisco, C., Garcés de Los Fayos, E. J. y Arce, C. (2015). La medida del Síndrome de Burnout en deportistas: una perspectiva multidimensional. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 173-178.
- Díaz Bambula, F. y Gómez, I. C. (2016). La investigación sobre el Síndrome de Burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113-131.
- Domínguez-Lara, S. A. (2016). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional? *Educación Médica*.

- Ferrel, F., Ferrel, L., Cantillo, A., Jaramillo, J. y Jiménez, S. (2017). Variables académicas y sociodemográficas relacionadas con el Síndrome de Burnout en estudiantes de Ingenierías y Ciencias de la Salud de una universidad estatal de Colombia. *Psicogente*, 20(38), 336-352. Disponible en: <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2555>
- Figuroa, J. A. G., Rivera, A. Q., Amezcua, H. A. H. y Figuroa, A. A. G. (2015). Factores asociados a la presencia de Burnout en educadores físicos veracruzanos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 20(211).
- García Bertó, R. (2016). Revisión sobre las diferencias de las variables psicológicas en deportes individuales vs. deportes de equipo.
- García, M. (2015). *Psicología del deporte: Presiones deportivas y disposición combativa*. Ecuador: Universidad Central del Ecuador, Facultad de Ciencias Psicológicas.
- García-Parra, N., González, J. y De los Fayos, E. G. (2016). Estado actual del estudio del Síndrome de Burnout en el deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2), 21-28.
- Gil, R. B., Montero, F. O., Fayos, E. J., Gullón, J. M. L. y Pinto, A. (2015). Otimismo, Burnout e estados de humor em desportos de competição. *Análise Psicológica*, 33(2), 221-233.
- Guevara Constaín, A. I. (2017). La vivencia del Síndrome de Burnout en patinadores de alto rendimiento.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Jiménez, A. V., Galaz, M. M. F., De los Fayos, E. J. G., Briceño, O. B. S. y Estrada, P. R. (2016). Estilos de afrontamiento en entrenadores: un análisis entre mujeres y hombres yucatecos (Coping styles in coaches: a study on men and women from Yucatan). *Retos*, (30), 198-202.
- Juárez-García, A., Idrovo, Á. J., Camacho-Ávila, A. y Placencia-Reyes, O. (2014). Síndrome de Burnout en población mexicana: Una revisión sistemática. *Salud mental*, 37(2), 159-176.

- Maestre Corbi, A. (2016). Importancia del Síndrome de Burnout en jóvenes deportistas en relación con diferentes teorías psicosociales.
- Marchena Hernández, J. y Torres Brieva, D. E. (2014). Población a riesgo de desarrollar Síndrome de Burnout y cuáles sus factores de riesgo (Doctoral dissertation).
- Martínez, B. J. S. A. y Gómez-Mármol, A. (2013). Prevención y diagnóstico del Burnout en el fútbol. *Psicología aplicada al fútbol: jugar con cabeza*, 259-271.
- Martínez-Alvarado, J. R., Guillen, F. y Feltz, D. (2016). Athletes' motivational needs regarding burnout and engagement. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1).
- Moncada Vera, L. D. C. y Rodríguez Jugo, M. S. (2017). Factores laborales asociados a la frecuencia del Síndrome Burnout en visitantes médicos de la Provincia de Trujillo 2013.
- Palacios, F. (2015). Versión reducida del Athlete Burnout Questionnaire (ABQ). *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 177-183.
- Palmi, J. y Solé, S. (2016). Intervenciones basadas en Mindfulness (Atención Plena) en Psicología del Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1).
- Pedrosa, I., y García-Cueto, E. (2014). A study of the Burnout Syndrome in sportspeople: Prevalence and relationship to the body image. *Universitas Psychologica*, 13(1), 135-143.
- Pedrosa, I. y García-Cueto, E. (2014). Estudio del Síndrome de Burnout en deportistas: prevalencia y relación con el esquema corporal. *Universitas Psychologica*, 13(1), 135.
- Pedrosa, I. y García-Cueto, E. (2016). Medidas psicométricas del Síndrome de Burnout en deportistas. *Ridpsiclo*, 1(4), 24.
- Peñalosa Gómez, R., Andrade Palos, P., Jaenes Sánchez, J. C. y Méndez Sánchez, M. D. P. (2013). Compromiso deportivo en jóvenes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(2).

- Pires, D. A., Bara Filho, M. G., Debien, P. B., Ugrinowitsch, H. y Coimbra, D. R. (2016). Burnout e Coping em Atletas de Voleibol: uma análise longitudinal. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*.
- Prieto, J. M. (2016). Relación entre competitividad, ansiedad social y compromiso con variables deportivas y académicas en futbolistas jóvenes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2).
- Pulido, J. J., Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., González-Ponce, I. y García-Calvo, T. (2017). Frustración de las necesidades psicológicas, motivación y Burnout en entrenadores: incidencia de la formación. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 27-36.
- Ramón Suárez, G., Zapata Vidales, S. y Cardona-Arias, J. (2014). Occupational stress and physical activity in employees. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(1), 131-141.
- Reche García, C., Tutte Vallarino, V. y Ortín Montero, F. J. (2014). Resiliencia, optimismo y Burnout en judokas de competición uruguayos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2).
- Rial, A., Marsillas, S., Isorna, M. y Louro, A. (2013). Recomendaciones para el apoyo psicológico a jóvenes deportistas en los centros de alto rendimiento. *Ricyde. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9(33).
- Rojano Torres, M. (2016). *La satisfacción de los jugadores de tenis de competición y recreación*.
- Romero Carrasco, A. E., Brustad, R. J., Zapata Campbell, R., Aguayo Cuevas, C. y García Ucha, F. (2013). Bienestar psicológico y psicopatología: Estudio de un caso de intervención en el equipo técnico y deportistas de un club de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2).
- Rosales Ricardo, Y. y Rosales Paneque, F. R. (2013). Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. *Salud mental*, 36(4), 337-345.

- Sagüés de la Maza, S. (2015). Diferencias en personalidad resistente y estrategias de afrontamiento entre deportistas y no deportistas.
- Sánchez Chávez, H. E. (2014). Síndrome de Burnout en docentes de una institución de educación de nivel medio superior.
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J. y Gómez-Mármol, A. (2014). Prevalencia del Síndrome de Burnout en tenistas según su orientación motivacional. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1).
- Tutte, V. y Reche, C. (2016). Burnout, resiliencia y optimismo en el hockey sobre hierba femenino. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 73-78.
- Vaamonde, A. G. N. y Ruiz-Barquín, R. (2015). Adaptación del ISRA-BA la población deportiva a través de jugadores de fútbol de rendimiento. *Ansiedad y Estrés*, 21(1).
- Vallarino, T. y García, C. R. (2016). Burnout, resiliencia y optimismo en el hockey sobre hierba femenino/Burnout, resilience and optimism female hockey/Burnout, resiliência e otimismo em jogadores de hóquei. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 73.
- Vargas, C. y René, N. (2015). Niveles de Burnout, y su incidencia en la obtención de resultados en los deportistas de la selección juvenil de natación de la federación deportiva de la provincia de Sucumbíos (Bachelor's thesis, Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación.).
- Villamizar, J. (2013). Valoración del Síndrome de Burnout en una muestra de jugadores profesionales de fútbol de Santander. *Actividad física y desarrollo humano*, 4(1).

Cómo citar este capítulo:

Montes Serrano, Y. G., Bejarano Caicedo, I. A., & Rivera Porras, D. A. (2018). Síndrome de Burnout en deportistas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.319-353). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo XIV: Propiedades Psicométricas del Instrumento Motivación Intrínseca y Extrínseca en estudiantes de un Colegio de Puerto Santander*

Astrid Carolina Cárdenas Uribe¹
Marlyn Vanessa Quintero Villamizar²
Dahyanna Scarley Rosas Riveros³
Diego Andrés Rivera Porras⁴

* Derivado de la investigación Propiedades psicométricas del instrumento motivación intrínseca y extrínseca en estudiantes de un colegio de Puerto Santander. Línea de investigación: Estudios sociales y culturales de Frontera. Fecha de inicio: enero de 2015, Fecha de finalización: junio 2017. Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta-Colombia.

1 Psicóloga en formación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
a_cardenas3@unisimon.edu.co

2 Psicóloga en formación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
m.quintero@unisimon.edu.co

3 Psicóloga en formación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
d_rosas@unisimon.edu.co

4 Psicólogo Egresado de la Universidad de Pamplona, Especialista en Estadística Aplicada de la Universidad Francisco de Paula Santander y Magíster en Dirección Estratégica con Especialidad en Gerencia. Módulo Optativo: Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento de la Universidad Iberoamericana de Puerto Rico. Docente investigador de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
d.rivera@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo determinar las propiedades psicométricas del instrumento de motivación intrínseca y extrínseca en los estudiantes de un colegio de Puerto Santander, a través del método psicométrico, el cual estuvo conformado por dos dimensiones. Método: enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de tipo descriptivo y corte transversal. Muestra: 160 estudiantes de noveno a once grado. Resultados: validez de construcción superior a 0,51 según el juicio de los tres expertos y confiabilidad de 0,69 según el coeficiente del Alpha de Cronbach.

Palabras clave: motivación, reactivo, confiabilidad y validez.

Psychometric Properties of the Intrinsic and Extrinsic Motivation Instrument in Students of a School in Puerto Santander

ABSTRACT

This study aimed to determine the psychometrics properties of the intrinsic and extrinsic motivation instrument in the students of a school in Puerto Santander, through the psychometric method, which was made up of dimensions. Method: quantitative approach, non-experimental design, descriptive and cross-sectional. Sample: 160 students ninth graders eleventh grade. Results: construction validity higher than 0,51 according to the judgment of the 3 experts and reliability of 0,69 according to Cronbach's Alpha coefficient.

Keywords: motivation, reactive, reliability and validity.

INTRODUCCIÓN

La educación se estructura como un derecho fundamental ya que este intercambio de conocimiento y dinámica de relaciones promueve el desarrollo integral del individuo en el plano físico, psicológico y social, que contribuye al desarrollo de habilidades y capacidades para la formación de una persona activa y proactiva (Gutiérrez, 2013). Este acceso al conocimiento, a la ciencia y la tecnología, está caracterizado por procesos de enseñanza-aprendizaje en los que intervienen diversos factores y procesos cognitivos ligados a la recepción e integración de la información, lo que es llamado por Méndez, Cecchini, Fernández, Méndez y Prieto (2017) como la segunda dimensión del aprendizaje. El autor propone que al estudiante se le debe guiar para que relacione el conocimiento nuevo con lo que ya ha aprendido (Reeve, 2010), también para que organice esa información (Redondo, Inglés y García, 2014) y luego la haga parte de su memoria a largo plazo (Núñez, Martín, Navarro y Suárez, 2010).

García et al. (2015) señalan que el proceso de aprendizaje es producto de las percepciones que los estudiantes tienen de la tarea académica (Regueiro, Pan, Valle, Núñez, Suárez y Rosário, 2017), influida por sus características de tipo personal y del contexto educativo (Moreno, Ruiz y Vera, 2015). Es decir, existe una fuerte incidencia del ambiente y los factores individuales en la obtención del logro académico (Valle et al., 2015). El Plan de desarrollo municipal de Cúcuta, Norte de Santander (2016-2019) en el análisis del contexto escolar en primaria y secundaria señala que persisten altos índices de insuficiencia en las pruebas Saber, todo ello reflejado en un índice de logro del 32 % respecto al total de instituciones, hecho que refleja que la calidad educativa en el Departamento aún sigue siendo precaria (Gobernación Norte de Santander, 2016).

El Estado busca mitigar dicha problemática, por ello estructura políticas públicas que tienen como objetivo la mejora de la tecnología, el fortalecimiento de idiomas, la inclusión, la infraestructura, entre otros (Hernández, 2011). Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que la tarea del Estado para la mejora de la calidad en la educación concierne a políticas que precisen espacios de infraestructura adecuados para la enseñanza con herramientas que faciliten el acceso a la información. Aun así, los procesos de aprendizaje en el estudiante están determinados por otros factores del ambiente o propios del ser humano (Rivera, 2017; Garzón y Sanz, 2012). Uno de ellos es la motivación, entendida como el motor que mueve toda conducta, lo que permite provocar cambios tanto a nivel escolar como en la vida en general (Alonso y Pino-Juste, 2016), es decir, actúa como una fuerza interna que en el ámbito educativo lleva al estudiante a conseguir o fallar en el logro de las competencias académicas (Castaño, Maiz y Garay, 2015).

La educación se encuentra nutrida por diversas ciencias y disciplinas, y ello conlleva a que los aportes del campo de la psicología se asuman como elementos válidos y de especial relevancia para la educación y la pedagogía (Bonilla, Forgiony y Rivera, 2017; Becerra y Reidl, 2015). Esta investigación buscó contribuir a la educación a través del estudio, la exploración y el análisis de los factores intrínsecos y extrínsecos que afectan, moldean, delimitan o inciden en la motivación (Díaz y Jaimes, 2017; Alsina, 2014; Jorna, Castañeda y Véliz, 2015). Del mismo modo, buscó ayudar a los directivos y docentes en su acción pedagógica resaltando la motivación como un aspecto importante en el aprendizaje (Martín y Rogríguez, 2015). De acuerdo con la revisión de la literatura, múltiples estudios y teóricos demuestran que la motivación es un elemento fundamental del aprendizaje que incide

de forma notable en el alto o bajo rendimiento escolar (Daura, 2015; Durán y Pujol, 2013; Torrano y Soria, 2016; Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez, 2016), y por ello, la identificación de sus factores es un primer paso para la construcción de mejores prácticas pedagógicas (Núñez, Martín, Navarro y Suárez, 2010).

La educación y la formación de las personas comprende un proceso de naturaleza multicausal y multifactorial (Villalba y Salcedo, 2015), por ende se debe tener en cuenta la naturaleza motivacional del ser humano, puesto que esta dimensión direcciona el desarrollo integral del sujeto, por lo cual la pedagogía en su deseo de impactar el proceso de construcción del individuo ha desarrollado investigaciones que tienen como fundamento y soporte el principio que afirma la capacidad del hombre para construir el mundo que habita (Contreras y Gómez, 2017; Rivas y Saiz, 2016). Por otro lado, la investigación buscó aportar al mismo campo de la psicología educativa a través de la comprensión de este fenómeno denominado motivación y su relación con el alto o bajo desempeño escolar (Rodríguez y Fernández, 2015).

DESARROLLO DE CONTENIDOS

Núñez, Martín, Navarro y Suárez (2010) adaptaron la Escala de Motivación Educativa (EME-E) en Chile, y para ello tuvieron en cuenta a 426 estudiantes, de los cuales 239 era de bachillerato y 186 de ciclos de formación profesional. Los autores hallaron correlaciones positivas entre las subescalas y las variables de autoestima y autoconcepto académico, representando buena fiabilidad, demostrando que dicha escala es una de las más adecuadas para evaluar la motivación en el contexto educativo. Del mismo modo, en España, García et al., (2015) analizaron las propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia percibida

específica de situaciones académicas, en la que se identificó una estructura unidimensional en el análisis factorial con coeficientes de consistencia interna (0,89) y fiabilidad (0,87) lo que representa altos índices de confiabilidad de la prueba. Además, se evidenció la relación entre autoeficacia y autoconcepto, siendo este último un componente de la motivación (Virla, 2010).

Por otra parte, Valle et al. (2015) señalaron como variables que influyen en la motivación la percepción de autoeficacia definida como los juicios hechos por las personas sobre su capacidad de realizar una actividad (Robles et al. 2016). Segundo, las atribuciones –como las creencias– acerca de las causas de éxitos y fracasos en una tarea y la motivación de logro, es decir, el cumplimiento de un objetivo (Durán y Elvira, 2015). En los resultados los autores resaltaron que, a mayor rendimiento, mayor percepción de autoeficacia, más preocupación por el aprendizaje y que el esfuerzo (atribución interna) es central para lograr el éxito y evitar el fracaso (Becerra y Reidl, 2015). En torno al rendimiento bajo hay menor percepción de autoeficacia, mayor preocupación por el juicio social y las calificaciones, menor credibilidad en el esfuerzo y mayor creencia de que las causas de éxitos y fracasos se deben al maestro (Daura, 2015).

A su vez, Hernández (2011) planteó que los componentes y las características relacionadas con la motivación, surgen a partir de procesos intrínsecos y extrínsecos (Meneses, Morillo y Navia, 2014). De ahí que cuando un estudiante se encuentra motivado intrínsecamente por la vivencia del proceso, más que por los logros o resultados, el producto es que él estudie por el interés de la materia (Durán y Elvira, 2015). Mientras que la motivación extrínseca son aquellos estímulos externos que no guardan relación con la materia desarrollada y por ende generan en el estudiante

la simple necesidad de aprobar el curso (Castaño, Maiz y Garay, 2015). Es decir, el elemento motivacional puede ser afectado por factores externos a la realidad educativa (Jaquet, Rivero y Garnache, 2016).

Por otro lado, Villalba y Salcedo (2015) señalaron que existe una influencia de los factores motivacionales en el desempeño académico (Veiga, García, Reeve, Wentzel y García, 2015), por ende, no es posible desconocerse que las metas u objetivos trazados por los estudiantes producen diferentes formas de desarrollar las tareas académicas y a diferentes patrones motivacionales (Vía e Izquierdo, 2016). Así mismo Sánchez y Vargas (2013) señalaron que las motivaciones de los estudiantes son de carácter interno como el deseo de aprender (Regueiro et al. 2017) el retar las capacidades propias inclusive la curiosidad, pero que a su vez hay motivaciones extrínsecas que influyen el rendimiento (Reeve, 2010) como la aprobación de los padres, patrones culturales y recompensas (Rivas y Saiz, 2016).

El estudio de la motivación humana ha permitido reconocerla como una tendencia o disposición psicológica del ser humano a realizar una acción a fin de solventar una necesidad (González, Alonso, Domínguez y Lucas, 2013). Por consiguiente, la motivación conlleva al hombre a suplir la necesidad más próxima a las experiencias por las que atraviesa (Briceño, 2016), es decir que la persona realiza una acción frente a un evento que requiera una rápida respuesta adaptativa (Carreño y Garrido, 2013). Durante este proceso el individuo hace uso de medios y fines en el que el primero son los recursos usados tanto internos como externos para alcanzar un objetivo en específico (Castaño, Maiz y Garay, 2015).

Daura (2015) señala que la motivación requiere de una acción integradora del individuo, señalando que en el mayor de los casos las personas hacen uso de todos sus recursos mentales y físicos para dar una respuesta oportuna a una situación (Durán y Pujol, 2013), y solo cuando esta supera a la persona o cuando el organismo es demasiado débil o impotente para afrontarla, tiende a desintegrarse y con ello producir un estado de vulnerabilidad frente a emociones negativas como la frustración (Méndez, Cecchini, Fernández, Méndez y Prieto, 2017).

Del mismo modo, Alonso y Pino (2016) afirman que en la motivación interfieren procesos conscientes e inconscientes ligados a los motivos o propósitos que tengan los individuos (Becerra y Reidl, 2015). Estos motivos pueden llegar a ser un medio para beneficiar al individuo mismo o a otras personas. Como resultado, el propósito consciente es lo que las personas se dicen a sí mismas o dicen a otras que desean hacer; se halla estrechamente relacionado con lo que harán, con tal de que el propósito se refiera al aquí y al ahora, mientras que los inconscientes son aquellos de los que al ser expresados pueden entenderse más claramente para los otros que para sí mismos (Carreño y Garrido, 2013). En torno a esto, Castaño, Maiz y Garay (2015) hacen la distinción de los rasgos motivacionales que responden a la naturaleza del individuo y se relacionan con los factores motivacionales de carácter intrínsecos. Los autores plantean que estos rasgos conllevan a que se realicen acciones en la búsqueda de una meta, a nivel actitudinal y temperamental (Durán y Elvira, 2015).

Desde su análisis, la motivación ha sido descompuesta a factores personales y contextuales, en los que el medio y las disposiciones psíquicas del individuo interfieren en la forma como el individuo desarrolla una actividad (Gómez, 2016); para comprender este

fenómeno se destacan tres líneas de la psicología en las cuales se ha estudiado la motivación, partiendo de la teoría conductista, la humanista y la cognitiva (González y Portolés, 2014).

La teoría conductista parte de la concepción de que la respuesta del individuo frente a una situación puede ser predecible mediante el condicionamiento de su conducta (Briceño, 2016). En ello señala que al estar expuestos frente a un estímulo es posible esperar una respuesta si anteriormente ha existido un proceso de aprendizaje de carácter condicional y a fin de que pueda moldearse se interponen reforzadores o castigos que faciliten el moldeamiento de dicha conducta (Via e Izquierdo, 2016). Para el caso de la motivación, Núñez, Martín, Navarro y Suárez (2010) refieren que se requiere de recompensas y castigos de carácter externo en las que las recompensas sean eventos positivos o negativos que pueden motivar el comportamiento. Es decir, el empleo de incentivos agrega interés y motivación a la conducta, dirigen la atención hacia comportamientos adecuados y la distancian de aquellos considerados inapropiados (Mestre, Tur, Samper, Mesurado y Richaud, 2014).

Por lo tanto la motivación desde la teoría conductista, que parte de intervenciones externas por medio de las recompensas o los castigos para llegar a hacer una acción (Jorna, Castañeda y Véliz 2015). Los castigos pueden entenderse como un medio para moldear la conducta frente a un comportamiento inapropiado (Hernández, 2011), mientras que las recompensas actúan como una fuerza externa que conlleva a la postura del individuo que frente a un acción que obtendrá un resultado beneficioso para sí mismo (Carreño y Garrido, 2013).

Dentro de las teorías humanistas se señala la capacidad que

tiene el individuo para conseguir un estado más óptimo de crecimiento haciendo uso de sus habilidades; con ello señala que la persona tiene la libertad para elegir su propio destino teniendo en cuenta sus características positivas (Becerra y Reidl, 2015). De acuerdo con Carreño y Garrido (2013) una de las teorías más conocidas sobre la motivación es la de la Jerarquía de las necesidades propuesta por Abraham H. Maslow, quien concibió las necesidades humanas ordenadas según una jerarquía donde unas son prioritarias y solo cuando estas están cubiertas, se puede ascender a necesidades de orden superior. Una vez satisfechas una serie de necesidades, estas dejan de fungir como motivadores (Garzón y Sanz, 2012).

Por otro lado, Durán y Pujol (2013) citan a McClelland (1989) quien refiere que existen tres factores que funcionan como motivadores en las personas, estos son: la necesidad de logro, la de afiliación y la de poder (Martín y Rodríguez, 2015). Estos son muy importantes para el desarrollo de las tareas o actividades puesto que predisponen a los sujetos a tener un comportamiento que afecta su desempeño. Así mismo, Valle et al. (2015) y Regueiro et al. (2017) mencionan que las anteriores son motivaciones sociales que se aprenden de una manera no consciente, como producto de enfrentarse activamente al medio.

Desde la perspectiva cognitiva se señala que lo que las personas piensan sobre lo que puede ocurrir, llega a determinar lo que en su efecto sucederá (Rodríguez y Fernández, 2015), por lo tanto, desde esta perspectiva se puede entender a la motivación como una disposición que hace el individuo desde su pensamiento en lo que puede llegar a hacer frente a una tarea, conllevando que la acción suceda de forma efectiva o ineficiente según lo estructure mentalmente (Hernández, Valencia y Soto, 2014).

Via e Izquierdo (2016) citan a Vroom (1964) quien establece que las personas toman decisiones a partir de lo que esperan como recompensa; la motivación surge de la combinación de tres factores; el primero hace referencia a la valencia que señala que la importancia de lo que se desea depende del valor que se le da a los resultados, el segundo factor son las expectativas y se refiere a la estimación de la probabilidad de que el esfuerzo realizado en el trabajo producirá un desempeño exitoso; por último, la instrumentalidad es definida como la probabilidad de que se valore su desempeño y se le ofrezcan recompensas. Redondo, Inglés y García (2014) plantean que cuando una persona no se siente capaz, piensa que el esfuerzo realizado no va a tener repercusión, o no tiene interés por la tarea, no tendrá motivación para llevarla a cabo. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje del individuo comprende tanto la esfera individual en donde prima la asimilación de la información, la transformación de los esquemas mentales y la disposición de ese conocimiento a las vivencias del individuo; y por otro lado la esfera externa en la que el ambiente influencia dicho proceso de aprendizaje (Moreno, Ruiz y Vera, 2015).

El desarrollo académico estructura la motivación como un factor de gran importancia para el desarrollo de las actividades, ya que esta surge como una fuerza interna que impulsa la acción (Valle et al. 2015); al observar el proceso de enseñanza-aprendizaje es posible encontrar en los alumnos desinterés y apatía en la realización de las tareas propuestas en las diferentes temáticas estudiadas. En concordancia con lo anterior, Reeve (2010) describe que estos comportamientos sugieren que los estudiantes no siempre generan su propia motivación desde su interior, por lo contrario, estos esperan de forma pasiva que el ambiente otorgue los elementos necesarios para desarrollar la acción

(Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez, 2016). En lo anterior es posible comprender un aspecto fundamental de la motivación; a pesar de que existe un componente personal, a su vez pueden darse factores ambientales que promuevan una actitud motivadora (Durán y Pujol, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior se describe la motivación intrínseca y extrínseca como dos formas de desarrollarla. La primera es la propensión inherente a involucrarse en el propio interés y ejercer las capacidades y, al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos (Reeve, 2010), es decir, que está ligada a factores internos y estructuras mentales desarrolladas por el individuo. Gómez (2016) define la motivación intrínseca como el autoconcepto que tienen las personas de sí mismos a raíz de las experiencias y las relaciones con el medio que ha tenido durante su desarrollo.

En torno a la motivación extrínseca, Reeve (2010) señala que proviene de los incentivos y consecuencias del ambiente, como alimento, dinero, alabanzas, atención, privilegios, entre otros; esta se ve fuertemente influenciada por un agente externo que decide proponer incentivos para el desarrollo de una actividad específica y estos a su vez funcionan como reforzadores (Becerra y Reidl, 2015). La motivación de los estudiantes para el aprendizaje, al igual que la motivación que impulsa a los individuos para cualquier actividad, puede ser intrínseca o extrínseca (Lera, Fretes, González, Salinas y Vio, 2015). Es intrínseca cuando los motivos que conducen al alumno hacia el aprendizaje son inherentes al propio alumno, como la satisfacción que le produce la propia actividad o el conocimiento adquirido, y es extrínseca cuando el motivo que impulsa a aprender es ajeno al propio aprendizaje, esto es, viene determinado por incentivos o reforzadores posi-

vos o negativos externos al propio alumno como las calificaciones elevadas o satisfacer las expectativas de sus padres o profesores (Méndez, Cecchini, Fernández, Méndez y Prieto, 2017).

Cuando estos factores motivacionales no se encuentran presentes imposibilitan el desempeño académico de los estudiantes, como se muestra durante el primer apartado. La motivación desde diferentes teorías psicológicas demuestra que es una fuerza que se desarrolla según las experiencias vividas por la misma persona: durante las actividades académicas la presencia de elementos motivacionales internos o externos refuerzan la forma de pensar, y por ende de actuar, del estudiante (Meneses, Morillo y Navia, 2014).

Así mismo Carreño y Garrido (2013) plantean que la motivación y su incidencia en el aprendizaje ha tenido gran relevancia en el estudio de factores asociados al aprendizaje; proponen que existen tres categorías relevantes dentro de la motivación en los ambientes educativos, la primera son las expectativas que –al igual que Vroom (1964) citado por Vía e Izquierdo (2016)– se refiere a las creencias que tienen los estudiantes sobre las capacidades propias para la ejecución de una tarea; dicho componente está relacionado con las metas y las percepciones sobre la importancia e interés de la tarea. Por último el componente afectivo que incluye las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso académico (Del Rey, Casas y Ruiz, 2017).

Desde la teoría conductual la motivación extrínseca es fundamental para el desarrollo de tareas, ya que esta comprende el uso de elementos del ambiente que funcionen como castigos o

refuerzos frente a una determinada conducta; así mismo la motivación extrínseca está estrechamente relacionada con el uso de incentivos académicos como notas frente a las actividades planteadas por el docente (Alonso y Pino, 2016).

El desempeño académico en torno a la motivación extrínseca se ve influenciado en el momento en que los refuerzos dejan de usarse o no son consecuentes frente a la realización de la actividad; en esto los alumnos pueden verse fuertemente desinteresados debido a la ausencia de la gratificación que conllevan los estímulos que frecuentemente son usados (Aravena, Moraga, Cartés y Manterola, 2014).

Por lo tanto, la motivación intrínseca en el ámbito académico es una posibilidad del individuo de seguir desarrollando las habilidades necesarias para el desarrollo de actividades por las que tenga que atravesar desde sus experiencias (Carreño y Garrido, 2013), por ende, esta motivación es causal de procesos como el autoconcepto y la autoestima que comprenden constructos psicológicos del individuo (González, Alonso, Domínguez y Lucas, 2013). Teniendo en cuenta que los niveles de aprendizaje y de rendimiento académico logrados por un alumno dependen de múltiples factores, se reconoce que la motivación es uno de los más determinantes (Garzón y Sanz, 2012).

METODOLOGÍA

El estudio se realizó desde un enfoque de investigación cuantitativo con una base epistemológica positivista la cual tiene métodos de investigación propios de las ciencias sociales; señala Monje (2011) que “su propósito es buscar explicaciones

a los fenómenos estableciendo regularidades en los mismos, esto es, hallar leyes generales que explican el comportamiento social” (p.11), para lograr esto, la ciencia debe valerse de la observación directa, la comprobación y la experiencia a fin de que se realice un análisis propicio de los hechos y una descripción objetiva y completa (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El alcance fue descriptivo dado que se presentaron de modo sistemático las características de una población, Monje (2011) explica que este tipo de investigación busca únicamente describir las situaciones o acontecimientos y no se centra en comprobar explicaciones ni en probar hipótesis o hacer predicciones.

El diseño fue no experimental dado que no se realizó ninguna intervención frente a la recolección de datos, siguiendo una relación pasiva entre el objeto de estudio y los investigadores, sin provocar algún tipo de cambio sobre él (Monje, 2011). Por último, el corte de la investigación fue de tipo transversal dado que la información se recolectó en un momento único en tiempo y espacio (Monje, 2011).

Por otra parte, es importante conceptualizar la medición de las características psicológicas asociadas a la motivación, pues se requieren instrumentos o escalas con calidad en las propiedades psicométricas que faciliten la recolección de la información (Roncero, 2015).

En los procesos de validación se aplica el método científico con la finalidad de calcular los índices de validez y confiabilidad, para así garantizar su ajuste adecuado en la población a la cual se le

va a aplicar, evitando o reduciendo los sesgos en la aplicación (Elvira-Valdés y Pujol, 2015; Robles et al. 2016; Virla (2010) menciona que el proceso de construcción de una escala debe responder a la siguiente secuencia: el estudio de algo que existe, ser un fenómeno complejo, dividirse en factores o dominios y construir los ítems de medición.

Mestre, Tur, Samper, Mesurado y Richaud (2014) indicaron que los instrumentos son válidos y confiables cuando los resultados representan adecuadamente la realidad existente, también cuando contienen la totalidad de factores que conforman el fenómeno (García et al. 2015). Así mismo, la escala puede parecerse a otros instrumentos diseñados y validados; no obstante, pueden funcionar en diferentes condiciones (Martínez, Pando, León, González, Aldrete y López, 2015; Mestre et al. 2014).

Del Rey, Casas y Ruiz (2017) proponen que después de haber respondido a este proceso de validación, la escala debe contener la validez de apariencia, es decir, mide lo que debe medir: la validez de constructo, referido a la confiabilidad de la escala para medir los ítems adecuados; la validez de criterio o similitud con otros instrumentos, y la confiabilidad test-retest o interevaluador. Por tanto, debe funcionar bien bajo diferentes condiciones en la aplicación a contextos reales (Robles, Oudhof y Mercado, 2016; Robles, Saavedra, Mezzich, Sanez, Padilla y Mejia, 2016).

Finalmente, se puede decir que la fiabilidad es el grado de consistencia en que un instrumento mide lo que debe medir; Carvajal, Centeno, Watson, Martínez y Sanz (2011) señalan cuatro medios por los cuales se puede obtener: la consistencia interna, la estabilidad, la equivalencia y la armonía interjueces

y el método utilizado depende de la naturaleza del instrumento. La primera se obtiene por medio de la correlación de ítems haciendo uso del Alpha de Cronbach o la técnica Kuder-Richardson, en la que la estabilidad mide la constancia de las respuestas obtenidas en repetidas ocasiones; para ello se usa el coeficiente de Pearson o Spearman-Brown según corresponda la naturaleza de los datos. Seguidamente la equivalencia es medir la fiabilidad cuando se dispone de dos o más versiones del mismo test, y por último, la armonía de interjueces se obtiene por medio de Pearson, Espearman, Kappa y Análisis de varianza (Virla, 2010).

Instrumento

El instrumento se diseñó como una escala tipo Likert teniendo en cuenta que este tipo de escala es viable para medir objetivamente fenómenos en torno a las actitudes de los individuos; para ello se le pide a la persona a la que se le aplica que indique en qué grado está de acuerdo con la opinión presentada (Monje, 2011; Segredo, Pérez y López, 2015).

El instrumento se construyó con opciones de respuesta graduales que van desde: (1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (4) De acuerdo (5) hasta Totalmente de acuerdo y tuvo un total de 24 reactivos en su fase inicial. Los primeros 12 conformaron la dimensión de motivación intrínseca y los 12 siguientes conformaron la dimensión de motivación extrínseca.

La validación se realizó por medio de 10 profesionales en psicología, usando el juicio de expertos como una opinión informada

de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Austria y Castañeda, 2014). Tinoco, Heras, Castellar y Zapata, 2011).

La confiabilidad se calculó por medio del Alpha de Cronbach, la cual evalúa el grado en que los ítems miden la misma variable: “homogeneidad” (Toro y Vargas, 2014; Virla, 2010). La consistencia interna por medio de la correlación de Pearson y el análisis de factores.

La calificación de la escala se realiza por medio de la sumatoria de los ítems teniendo en cuenta que la opción Totalmente de acuerdo tiene un valor máximo de 5, y Totalmente en desacuerdo un valor mínimo de 1. El resultado podrá permitir la conclusión de si existe una motivación extrínseca o intrínseca alta, media o baja.

RESULTADOS

A continuación, se presentan las tablas que corresponden a la validación del instrumento “Propiedades psicométricas del instrumento, motivación intrínseca y extrínseca en estudiantes de un colegio de Puerto Santander”, y se muestran los datos respectivos que permitieron dar cumplimiento a cada uno de los objetivos planteados.

Tabla 1. Operacionalización de variables

Categorías	Definición	Subcategoría	Definición	Indicadores	Definición	Ítems
Motivación	la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta" (Reeve 2010)	Motivación intrínseca	"Su procedencia es de origen interno, el sujeto tiene la capacidad de controlarla y regularla" (Reeve, 2010)	Autoconcepto	"Son las representaciones mentales que los individuos tienen acerca de sí mismos" (Reeve, 2010)	(1, 5, 6, 7, 11)
				Interés por la asignatura	"Se relaciona con los gustos y características propios del sujeto" (Reeve, 2010)	(2, 9, 13)
				Utilidad del estudio	Interiorización de las ventajas del aprendizaje (Reeve, 2010)	(3, 4, 8, 10, 12)
		Motivación extrínseca	"Su procedencia es externa, actúan como reforzadores o castigos" (Reeve, 2010)	Recompensas	"Elementos externos a la tarea que generan satisfacción en la persona" (Reeve, 2010)	(14, 15, 16, 17, 20)
				Relación docente-estudiante	"Naturaleza del vínculo formado entre el docente y el estudiante" (Reeve, 2010)	(18, 21, 24)
				Relación con los padres	"Relación vinculante" (Reeve, 2010)	(19, 22, 23)

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 1 se puede observar que el cuadro de variables se conformó por una categoría principal llamada motivación, y a su vez esta se dividió en dos subcategorías: 1. motivación intrínseca la cual constó de tres indicadores (autoconcepto: ítems 1, 5, 6, 7 y 11, interés por la asignatura: ítems 2, 9 y 13, y utilidad del

estudio: ítems 3, 4, 8, 10 y 12), y 2. Motivación extrínseca la cual constó de tres indicadores (recompensas: ítems: 14, 15, 16, 17 y 20, relación docente-estudiantes: ítems: 18, 21 y 24 y relación con los padres: ítems 19, 22 y 23).

Tabla 2. Evaluación por expertos

Reactivos	Claridad	Redacción	Coherencia	Contenido	Total IVC
1. Considero que tengo las habilidades necesarias para desarrollar las actividades propuestas por los profesores	0,80	1,00	0,80	0,60	0,80
2. Siento interés para realizar las tareas propuestas por los docentes cuando me gusta la asignatura	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
3. Realizar las actividades académicas me permite descubrir cosas nuevas	0,80	1,00	0,80	0,60	0,80
4. Considero que al desarrollar las actividades, lo que aprenda me será útil para la vida	0,60	0,40	1,00	0,80	0,70
5. Soy una persona analítica y reflexiva frente a las actividades académicas y esto me ayuda a desarrollarlas	0,60	0,60	0,20	0,40	0,45
6. Estudiar me permite expresar mis ideas a los otros y eso me agrada	1,00	0,80	1,00	0,80	0,90
7. Venir al colegio me agrada porque puedo ver cómo me supero a mí mismo	0,80	0,80	0,60	0,60	0,70
8. Vengo a la institución porque sé que puedo aprender cosas que más tarde usaré en alguna labor	0,60	0,60	0,40	0,40	0,50
9. Al terminar una sesión de clase, procuro realizar un espacio de reforzamiento	0,80	0,80	0,60	0,60	0,70
10. Considero que adquirir conocimiento, contribuye a mejorar mi capacidad intelectual	0,80	0,80	0,80	0,60	0,75
11. Utilizo mi capacidad de comprensión para el desarrollo de las actividades académicas	0,60	0,60	0,60	0,40	0,55
12. Considero importante aprender las cosas ya que recordarlas me ayudarán a resolver alguna situación problemática	0,80	0,80	1,00	0,80	0,85

Reactivos	Claridad	Redacción	Coherencia	Contenido	Total IVC
13. Me interesa realizar las actividades de aquellas asignaturas que sé me servirán para mi carrera profesional	0,80	0,80	0,80	0,60	0,75
14. Realizo las tareas cuando sé que obtendré una nota	0,40	0,40	0,60	0,60	0,50
15. El desarrollar las actividades académicas me permite obtener calificaciones en la materia	1,00	1,00	1,00	0,80	0,95
16. Estudio porque podré obtener un título	0,80	0,80	1,00	0,80	0,85
17. Tendré reconocimiento si realizo las actividades académicas	0,80	0,80	0,80	0,60	0,75
18. Las materias en las que más trabajo son aquellas en las que me agrada más el profesor	0,60	0,60	0,80	0,80	0,70
19. Sé que si realizo las actividades y saco buenas notas mis papás se sentirán orgullosos de mí	1,00	1,00	1,00	0,80	0,95
20. Creo que el tener buenas calificaciones me servirá para recibir obsequios o incentivos	0,80	1,00	1,00	0,80	0,90
21. Si realizo las actividades sé que eso ayudará a que tenga mejor relación con mis profesores	1,00	1,00	1,00	0,80	0,95
22. Considero que realizar las actividades académicas me permitirá tener una mejor relación con mis padres	0,60	0,60	1,00	0,80	0,75
23. Mis padres consideran que es importante tener un título académico	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
24. Creo que mis profesores se sienten orgullosos si apruebo las materias que dictan	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 2 presenta la evaluación total de juicio de expertos, en el cual se encontró que los reactivos 5, 8, 11 y 14 presentaron valores de IVC inferiores a 0,60 en los criterios de claridad, redacción, coherencia, pertinencia y contenido, por consiguiente, se eliminaron de la escala. Por tanto, el instrumento piloto quedó conformado por 20 reactivos.

Tabla 3. Consistencia interna subcategoría Motivación intrínseca

Correlación de Pearson		Autoconcepto	Interés por la asignatura	Utilidad del estudio
Autoconcepto	Correlación de Pearson		0,19	0,41
	Sig. (bilateral)		0,01	0,00
Interés por la asignatura	Correlación de Pearson	0,19		0,18
	Sig. (bilateral)	0,01		0,02
Utilidad del estudio	Correlación de Pearson	0,41	0,18	
	Sig. (bilateral)	0,00	0,02	

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 muestra las correlaciones producto de Pearson, entre cada par de variables. El rango de estos coeficientes de correlación va de -1 a +1 y miden la fuerza de la relación lineal entre las variables. Así mismo, también muestra el Valor P para la Prueba de Significancia estadística de las Correlaciones Estimadas. Cuando el Valor P está por debajo de 0,05 indica Correlaciones Significativas con un Nivel de Confianza del 95,0 %. Los siguientes pares de variables tienen Valores P por debajo de 0,05: Autoconcepto e Interés por la asignatura, Autoconcepto y Utilidad del estudio, e Interés por la asignatura y Utilidad del estudio.

Tabla 4. Consistencia interna subcategoría Motivación extrínseca

Correlación de Pearson		Recompensas	Relación docente estudiante	Relación con los padres
Recompensas	Correlación de Pearson		0,31	0,34
	Sig. (bilateral)		0,00	0,00
Relación docente- estudiante	Correlación de Pearson	0,31		0,38
	Sig. (bilateral)	0,00		0,00
Relación con los padres	Correlación de Pearson	0,34	0,38	
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 4 muestra las correlaciones producto de Pearson, entre cada par de variables. El rango de estos coeficientes de correlación va de -1 a +1 y miden la fuerza de la relación lineal entre las variables. Así mismo también muestra el Valor P para la Prueba de Significancia estadística de las Correlaciones Estimadas. Cuando el Valor P está por debajo de 0,05 indica Correlaciones Significativas con un Nivel de Confianza del 95,0 %. Los siguientes pares de variables tienen Valores P por debajo de 0,05: Recompensas y Relación docente-estudiante, Recompensas y Relación con los padres, y Relación docente-estudiante y Relación con los padres.

Tabla 5. Consistencia interna subcategorías de la escala

Correlación de Pearson		Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Motivación intrínseca	Correlación de Pearson		0,10
	Sig. (bilateral)		0,02
Motivación extrínseca	Correlación de Pearson	0,10	
	Sig. (bilateral)	0,02	

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 5 muestra las correlaciones producto de Pearson, entre cada par de variables. El rango de estos coeficientes de correlación va de -1 a +1 y miden la fuerza de la relación lineal entre las variables. Así mismo también muestra el Valor P para la Prueba de Significancia estadística de las Correlaciones Estimadas. Cuando el Valor P está por debajo de 0,05 indica Correlaciones Significativas con un Nivel de Confianza del 95,0 %. Los siguientes pares de variables tienen Valores P por debajo de 0,05: Motivación intrínseca y Motivación extrínseca.

Tabla 6. Coeficiente de Alfa de Cronbach

Dimensión	Alfa de Cronbach
Autoconcepto	0,59
Interés por la asignatura	0,65
Utilidad del estudio	0,69
Recompensas	0,64
Relación docente-estudiante	0,67
Relación con los padres	0,69
Motivación intrínseca	0,64
Motivación extrínseca	0,67
Total escala	0,66

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 6 presenta las puntuaciones obtenidas en el Coeficiente de Alfa de Cronbach, en donde se evidenció que el Autoconcepto (0,59) presentó una confiabilidad media, mientras que Interés por la asignatura (0,65), Utilidad del estudio (0,69), Recompensas (0,64), Relación docente-estudiante (0,67), Relación con los padres (0,69) presentaron una confiabilidad alta. Así mismo las dimensiones de Motivación intrínseca (0,64) y Motivación extrínseca (0,67) y el Total escala (0,66) presentaron también confiabilidad alta.

Tabla 7. Análisis de factores

Coeficientes del Factor	Factor 1	Factor 2
	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca
Autoconcepto	0,14	0,75
Interés por la asignatura	-0,15	0,62
Utilidad del estudio	0,17	0,75
Recompensas	0,68	0,14
Relación docente-estudiante	0,75	0,00
Relación con los padres	0,79	-0,01

Fuente: Elaboración propia

Se utilizó el Análisis de Factores por componentes principales con el fin de confirmar la agrupación de las variables en la estructura interna de la escala; las dimensiones subyacentes confirman la estructura de la prueba pues en el Factor 1 denominado Motivación extrínseca se incluyeron las variables de Recompensas (0,68), Relación docente-estudiante (0,75) y Relación con los padres (0,79) y en el Factor 2 denominado Motivación intrínseca se incluyeron las variables de Autoconcepto (0,75), Interés por la asignatura (0,62) y Utilidad del estudio (0,75).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La motivación se asume desde el análisis de factores personales y contextuales, en los que el medio y las disposiciones psíquicas del sujeto interfieren en la forma en como el individuo desarrolla una actividad (Guerra, Guevara y Robles, 2014; Gómez, 2016), por tanto, el instrumento contempla una categoría principal denominada motivación, y dos subcategorías: motivación intrínseca entendida desde el autoconcepto, interés por la asignatura y utilidad del estudio. Núñez, Martín, Navarro y Suárez (2010) encontraron relación entre la motivación y el contexto educativo. En segundo lugar, la motivación extrínseca se basa en recompensas, relación docente-estudiante y relación con los padres. Así mismo, Hernández (2011) plantea que los componentes y las características relacionadas con la motivación surgen a partir de procesos intrínsecos y extrínsecos (Meneses, Morillo y Navia, 2014).

El coeficiente de alfa de Cronbach permitió identificar que el Autoconcepto presentó una confiabilidad media, lo cual se puede relacionar con la postura de Villalba y Salcedo (2015) quienes afirmaron que existe una influencia de los factores motivacionales en el desempeño académico (Veiga, García, Reeve, Wentzel y

García, 2015); asimismo las variables de interés por la asignatura, utilidad del estudio, recompensas, relación docente-estudiante y relación con los padres presentaron una confiabilidad alta coincidiendo con lo planteado por Vía e Izquierdo (2016) quienes mencionan que no es posible desconocer las metas u objetivos trazados por los estudiantes y que estos pueden producir diferentes formas de desarrollar las tareas académicas.

Por otra parte, se obtuvo confiabilidad alta en la dimensión de motivación intrínseca; esto permite confirmar que el deseo de aprender está relacionado con la motivación de carácter interno (Sánchez y Vargas, 2013). De igual forma se puede inferir que la motivación extrínseca es afín con la aprobación de los padres, los patrones culturales y las recompensas (Luna y Laca, 2014; Rivas y Saiz, 2016).

Así mismo, la correlación de Pearson indicó que existen relaciones significativas entre el autoconcepto e interés por la asignatura; autoconcepto y utilidad del estudio, interés por la asignatura y utilidad del estudio, recompensas y relación docente-estudiante, recompensas y relación con los padres, y relación docente-estudiante y relación con los padres; motivación intrínseca y motivación extrínseca. Esto permite inferir una consistencia interna adecuada coincidiendo con la postura de Alonso y Pino (2016) quienes afirman que en la motivación interfieren procesos conscientes e inconscientes ligados a los motivos o propósitos que tengan los individuos (Becerra y Reidl, 2015). También se hace la distinción de los rasgos motivacionales que responden a la naturaleza del individuo y se relacionan con los factores motivacionales de carácter intrínseco, debido a que estos rasgos conllevan a que se realicen acciones en la búsqueda de una meta, a nivel actitudinal y temperamental (Castaño, Maiz y Garay, 2015; Durán y Elvira, 2015).

Para finalizar, el análisis por componentes principales permitió confirmar la agrupación de las variables en la estructura interna de la escala, denominando el factor 1 como motivación extrínseca el cual incluyó las recompensas, relación docente-estudiante y relación con los padres. Asimismo el factor 2 se denominó motivación intrínseca e incluyó el autoconcepto, interés por la asignatura y utilidad del estudio, en concordancia con la postura de Daura (2015) quien afirmó que la motivación requiere de una acción integradora del individuo, haciendo hincapié en que las personas hacen uso de todos sus recursos mentales y físicos para dar una respuesta oportuna a una situación (Durán y Pujol, 2013), y solo cuando esta supera a la persona o cuando el organismo es demasiado débil o impotente para afrontarla, tiende a desintegrarse y con ello producir un estado de vulnerabilidad frente a emociones negativas como la frustración (Méndez, Cecchini, Fernández, Méndez y Prieto, 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J., y Pino-Juste, M. (2016). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 349-358.
- Alsina, Á. (2014). Los procesos matemáticos en las prácticas docentes: diseño, construcción y validación de un instrumento de evaluación. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 3(2), 23-36.
- Aravena, P. C., Moraga, J., Cartés-Velásquez, R. y Manterola, C. (2014). Validez y confiabilidad en investigación Odontológica. *International Journal of Odontostomatology*, 8(1), 69-75.
- Austria, F. y Castañeda, S. (2014). Construcción de una escala para medir relaciones de poder en el aula. *Psicogente*, 17(32), 337-351.

- Becerra-González, C. E. y Reidl Martínez, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 79-93.
- Bonilla, N. J., Forgiony, J. O. y Rivera, D. (2017). Pedagogía del sentido: reflexiones sobre la práctica pedagógica para la investigación. En J., Gómez, A. J., Aguilar, S. S., Jaimes, C., Ramírez, J. D., Hernández Albarracín, J. P., Salazar, J. C. Contreras y J. F. Espinosa, (Eds.), *Prácticas pedagógicas* (pp.394-413). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.
- Briceño, P. (2016). Análisis de la evolución psicogenética de niños de primer grado y su aprendizaje en lecto-escritura.
- Carreño, Á. B. y Garrido, J. M. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 347.
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M. y Sanz, A. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? En *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 34(1), 63-72. Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.
- Castaño, C., Maiz, I. y Garay, U. (2015). Diseño, motivación y rendimiento en un curso MOOC cooperativo. *Comunicar*, 22(44).
- Contreras, C. O. y Gómez, J. (2017). El saber y la práctica pedagógica de los profesores de básica primaria en una institución educativa pública del municipio de Villa del Rosario – Norte de Santander. En J., Gómez, A. J., Aguilar, S. S., Jaimes, C., Ramírez, J. D., Hernández, J. P., Salazar, J. C. Contreras y J. F. Espinosa, (Eds.). *Prácticas pedagógicas* (pp.467-507). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.
- Daura, F. T. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 28-45.

- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ruiz, R. O. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar. *Universitas Psychologica*, 16(1).
- Díaz, E. y Jaimes, Y. P. (2017). Psicología Educativa, ciencia y educación. En M., Riaño, S., J. Carrillo, J. Torrado y Espinosa, (Eds), *Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica* (pp.28-34). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Díaz-Perera Fernández, G., Vicedo Tomey, A. G., Sierra Figueredo, S., Pernas Gómez, M., Miralles Aguilera, E., Blanco Aspiazú, M. Á. y Molina López, J. A. (2014). Efectividad del currículo de la carrera de Medicina. Diseño y validación de instrumentos para valorar la función de investigación. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(5), 790-806.
- Durán-Aponte, E. y Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 83-97.
- Durán-Aponte, E. y Elvira-Valdés, M. A. (2015). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: validez de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2).
- Elvira-Valdés, M. y Pujol, L. (2015). Propiedades psicométricas y estructura factorial de la escala de aprendizaje autorregulado (EAA) en adolescentes. *Psicogente*, 18(33), 66-77. Disponible en: <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.56>
- García, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz, C., Díaz, Á., Pérez, E. y Martínez, M. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación

- Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1).
- Garzón, C. y Sanz, S. (2012). La motivación y su aplicación en el aprendizaje. Colombia: Universidad ICESI.
- Gobernación Norte de Santander (2016). Plan de Desarrollo para Norte de Santander 2016-2019 "Un Norte Productivo para Todos", p.56.
- Gómez, A. I. (2016). Estructura de la emoción positiva de Flow y la motivación autodeterminada y su relación en el rendimiento escolar en niños de 8 a 12 años (Doctoral dissertation, Universidad de Zaragoza).
- González, J. y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1).
- González-Vélez, J. L., Alonso, J. L. N., Domínguez, E. y Lucas, J. M. A. (2013). Motivación intrínseca, autoconcepto físico y satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico: análisis de un modelo de ecuaciones estructurales en el entorno de programación. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(1), 39-58.
- Guerra, J., Guevara, C. Y. y Robles, S. S. (2014). Validación del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) en estudiantes de Psicología. *Psicogente*, 17(31), 17-32. doi:10.17081/psico.17.31.419
- Gutiérrez, I. A. C. (2013). La educación en un Estado Social de Derecho. *Revista Pensamiento Americano*, 4(6), 25-30.
- Hernández, A. (2011). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.

- Hernández, R. H., Valencia, S. M. y Soto, R. C. (2014). Construcción de un instrumento para medir el clima organizacional en función del modelo de los valores en competencia. *Contaduría y administración*, 59(1), 229-257.
- Jaquinet Aldanás, M., Rivero Llop, M. L. y Garnache Piña, A. Z. (2016). La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. *Revista Médica Electrónica*, 38(6), 910-915.
- Jorna Calixto, A. R., Castañeda Abascal, I. y Véliz Martínez, P. L. (2015). Construcción y validación de instrumentos para directivos de salud desde la perspectiva de género. *Horizonte sanitario*, 14(3), 101-110.
- Lera, L., Fretes, G., González, C. G., Salinas, J. y Vio, F. (2015). Validación de un instrumento para evaluar consumo, hábitos y prácticas alimentarias en escolares de 8 a 11 años. *Nutrición Hospitalaria*, 31(5), 1977-1988.
- Luna, A. C. A. y Laca, F. V. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Satisfacción con la Vida de Familia (ESVF) en adolescentes de secundaria y bachillerato. *Psicogente*, 17(31), 226-240.
- Martín, A. y Rodríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de Primaria en aulas con metodología basada en proyectos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (01), 058-062.
- Martínez, R., Pando, M., León, S., González, R., Aldrete, M. y López, L. (2015). Validez y confiabilidad de la escala de salud mental positiva. *Psicogente*, 18(33), 78-88. Disponible en: <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.57>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Río, J., Méndez-Alonso, D. y Prieto-Saborit, J. A. (2017). Metas de logro 3 x 2, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 7(1).

- Meneses, W., Morillo, S. y Navia, G. (2014). Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales. Plumilla Educativa. Manizales: Universidad de Manizales.
- Mestre Escrivá, M. V., Tur, A., Samper García, P., Mesurado, B. y Richaud, M. C. (2014). Adaptación y validación en población española de la Escala de Expectativa de los hijos adolescentes sobre la reacción de sus padres frente al comportamiento prosocial y antisocial. *Universitas Psychologica*, 13(1).
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Colombia: Facultad de Neiva.
- Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, M. y Vera, J. A. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2).
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15.
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J. y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100.
- Redondo, J., Ingles, C. J. y García-Fernández, J. M. (2014). Conducta prosocial y autoatribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 30(2), 482-489.
- Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. México. Campos, V. Trad. México, DF, México: McGraw-Hill.
- Regueiro, B., Pan, I., Valle, A., Núñez, J. C., Suárez, N. y Rosario, P. (2017). Motivación e implicación en los deberes escolares: diferencias en función del rendimiento académico y del curso. *International Journal of Developmental and Educational Psy-*

- chology. *Revista INFAD de Psicología*, 7(1), 425-436.
- Rivas, S. F. y Saiz, C. (2016). Instrucción en pensamiento crítico: influencia de los materiales en la motivación y el rendimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1).
- Rivera, D. A. (2017). Prácticas pedagógicas: desarrollo humano y construcción de sentido. En J. D., Hernández, J. J., Garavito, R. A., Torrado, J. P., Salazar, J. F. Espinosa, (Eds), *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa* (pp.339-363). Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A.
- Robles, E., Oudhof, H. y Mercado, A. (2016). Validez y confiabilidad del instrumento de vínculo parental (Parental Bonding Instrument, PBI) en una muestra de varones mexicanos. *Psicogente*, 19(35), 14-24. Disponible en: <http://doi.org/10.17081/psico.19.35.1205>
- Robles, Y., Saavedra, J. E., Mezzich, J. E., Sanez, Y., Padilla, M. y Mejía, O. (2016). Índice de calidad de vida: Validación en una muestra peruana. *Revista Anales de Salud Mental*, 26(2).
- Rodríguez Mantilla, J. M. y Fernández Díaz, M. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XXI*, 18(1).
- Roncero, C. (2015). La validación de instrumentos psicométricos: un asunto capital en la salud mental. *Salud Mental*, 38(4), 235-236.
- Sánchez, M. y Vargas, M. (2013). Factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en el aula de inglés: análisis empírico. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (19), 275-298.
- Segredo Pérez, A. M., Pérez Piñero, J. y López Puig, P. (2015). Construcción y validación de un instrumento para evaluar el clima organizacional en el ámbito de la salud pública. *Revista Cubana de Salud Pública*, 41(4), 0-0.
- Tinoco, L., Heras, E., Castellar, A. y Zapata, L. (2011). Validación

- del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta-MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública-Santa Marta. *Psicogente*, 14(25).
- Toro, R. A. y Vargas, C. V. (2014). Escala de Sociotropía-Autonomía (SAS): propiedades psicométricas de la adaptación a Colombia. *Psicogente*, 17(32), 323-336.
- Torrano, F. y Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de Educación Secundaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 97-115.
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. y García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2).
- Via, A. e Izquierdo, M. (2016). Aprendizaje por competencias (I). *Enseñanza de las ciencias*, 34(3),73-90.
- Villalba, A. y Salcedo, M. (2015). El rendimiento académico en el nivel de educación media como factor asociado al rendimiento académico en la universidad.
- Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 248-252.

Cómo citar este capítulo:

Cárdenas Uribe, A. C., Quintero Villamizar, M. V., Rosas Riveros, D. S., & Rivera Porras, D. A. (2018). Propiedades Psicométricas del Instrumento Motivación Intrínseca y Extrínseca en estudiantes de un Colegio de Puerto Santander. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.355-388). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

El libro *Innovación psicológica: salud, educación y cultura*, es una obra que presenta resultados de investigación en psicología de diferentes regiones de Colombia, priorizando tendencias actuales en intervención y análisis psicológico desde los campos de la psicología educativa, clínica, organizacional y deportiva, con el objetivo de ofrecer una mirada del quehacer profesional, ajustada al contexto sociocultural colombiano contemporáneo. El libro ha sido iniciativa de los grupos de investigación de Altos Estudios de Frontera (ALEF) y Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales (DHEPS), de los cuales se derivan algunos estudios que han sido presentados en esta obra. El lector encontrará catorce capítulos que abordan en un primer momento temáticas sobre la psicología en los contextos educativos desde problemáticas cotidianas como el acoso escolar, el uso de las redes sociales, la dinámica familiar, crianza y la calidad de vida. En un segundo momento, se destinan algunos capítulos a la psicología clínica con especial interés al análisis de intervenciones sobre procesos cognoscitivos y habilidades escolares desde una mirada basada en la evidencia. En un tercer momento, se dedican algunos apartados a la psicología deportiva analizando métodos de evaluación, características conductuales y agotamiento en deportistas. Finalmente, hay un breve capítulo a la evaluación psicológica donde se analizan las propiedades psicométricas de un instrumento.

Se espera que esta obra se consolide como libro de consulta de hallazgos empíricos que permita conocer diferentes fenómenos a los cuales han dado respuestas distintos campos de la psicología en el país.