

COLEGIO DE PSICÓLOGOS DEL PERÚ

Revista del Consejo Directivo Regional I - Lima y Callao
Enero - Junio 2024

**Vol. 2
N.º 2**



ACTUALIDAD PSICOLÓGICA

ACTUALIDAD PSICOLÓGICA/ Lima, Perú / Vol. 2, n.º 2 / enero - junio 2024
La revista tiene una periodicidad semestral
ISSN: 3028-9114 (impresa) ISSN: 3028-9122 (en línea)

<https://cpsplimaycallao.org.pe>
<https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>



ACTUALIDAD_PSICOLÓGICA

**Revista del Consejo Directivo Regional I - Lima y Callao
COLEGIO DE PSICÓLOGOS DEL PERÚ**

Vol. 2 n.º 2

enero - junio 2024

<https://cpsplimaycallao.org.pe>

<https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

ACTUALIDAD_PSICOLÓGICA

Volumen 2, número 2 (enero - junio 2024)

Editado por:

Colegio de Psicólogos del Perú
Consejo Directivo Regional I - Lima y Callao
Av. San Felipe 555, Jesús María
Lima - Perú

Depósito Legal N° 2023-12101

ISSN: 3028-9114 (impresa)

ISSN: 3028-9122 (en línea)

Corrección de estilo:

Gaby Fuentes Chávez

Diagramación:

Dennis Morzán Delgado
dmorzan@gmail.com

Publicación semestral del Consejo Directivo Regional I - Lima y Callao
del Colegio de Psicólogos del Perú.

<https://cpsplimaycallao.org.pe>

<https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Actualidad Psicológica es una revista científica semestral, abocada a la publicación de artículos sobre Psicología y sus diversas áreas de especialización (Clínica y de la Salud, Comunitaria, Educativa, Criminal y Forense, Emergencia y Desastres, Inclusiva, Neuropsicología, etc.).

Los contenidos de los artículos científicos son responsabilidad exclusiva de sus autores, sin comprometer necesariamente la posición de la revista y del CDR I - Lima y Callao.

La revista está publicada bajo la licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0). Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Directora

Angélica Mabel Burga Tequén
Decana, CDR I - Lima y Callao, Perú

Editor

Mario Alberto Gallardo Vela

Asistente editorial

Lorena Franchesca Benel Vidal

Comité Editorial

Ana María Paredes Carrillo
Carmen Florencia Guzmán Aguilar
María Rosa Asencios Garnica
Luis Guillermo Arias Valle
Esther Yaya Castañeda
Giancarlo Francia Sánchez
Víctor Hugo Ucedo Silva

Comité Científico Asesor

Nair Elizabeth Zárate Alva (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Alberto Cobian Mena (Universidad de Ciencias Médicas, Cuba)
Manuel Almendro (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Wilson López López (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)
Giancarlo Ojeda Mercado (Universidad Cayetano Heredia, Perú)
Edwin Salas-Blas (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú)
Luis Olavarría Castaman (Universidad Privada del Norte, Perú)
Pedro Jaramillo Arica (Universidad Señor de Sipán, Perú)
Víctor Horna Calderón (Universidad San Ignacio de Loyola, Perú)
Cecilia Salgado-Lévano (Universidad Marcelino Champagnat, Perú)
Angel Deroncele Acosta (Universidad San Ignacio de Loyola, Perú)
Manolete S. Moscoso (University of South Florida, EE. UU.)
Belisario Zanabria Moreno (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)
Julio César Cjuno Suni (Universidad Peruana Unión, Perú)

Indizaciones

LatinREV: Red Latinoamericana de
Revistas Académicas en Ciencias Sociales
y Humanidades



Contenido / Contents

Editorial	7
Angélica Mabel Burga Tequén	
Exploración de necesidades psicosociales en una comunidad educativa de la región Callao: reflexiones sobre la fase inicial de una Investigación Acción-Participativa	9
<i>Exploration of psychosocial necessities in an educational community of the Callao Region: reflections on the initial phase of a Participatory Action Research</i>	
John Omar Espinoza-Quiroz, Alonso Paredes Cobos, Sofía Sifuentes Figueroa, Andreu Piero Anampa Condori	
Hacia un enfoque transdiagnóstico en la salud mental	33
<i>Toward a transdiagnostic approach in mental health</i>	
María Aguilar	
Ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte	47
<i>Anxiety regarding evaluations in students of a private university in Lima Norte</i>	
César Augusto Eguía Elias, Antonella Mirella Arribasplata Ríos, Diana Rubí Escobar Nina, Jazmin Harumi Galindo Guima, Ariadna Avril Mercado Patrocinio, Marybella Yessamí Morales Hancoco	
Interacción entre cultura organizacional y la estrategia en el entorno digital	67
<i>Interaction between organizational culture and strategy in the digital environment</i>	
Juan Javier Ruiz Santamaria	
El apoyo de favorecidos en las protestas de desfavorecidos: análisis de las causas	87
<i>The support of the favored in the protests of the disadvantaged: analysis of the causes</i>	
Enver L. Terrazas Nuñez	

Tecnoestrés y autoeficacia académica en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en tiempos de COVID-19	131
<i>Technostress and academic self-efficacy in teachers of the Faculty of Social Sciences and Humanities in times of COVID-19</i> Luís Alberto Palomino Berrios, Wilfredo Dionisio Cieza, Silvia Aurora Sernaqué Romero, Violeta Lucy Gonzales Agama, Sara Marcelina Fátima Castellanos Sánchez	
Rasgos de personalidad psicopatológicos en adolescentes de la comunidad de Lima Sur	149
<i>Psychopathological Personality Traits in adolescents from the community of Lima Sur</i> César Augusto Eguía Elias	
Psicoterapia Gestalt y conducta agresiva en la adolescencia: una revisión sistemática	165
<i>Gestalt psychotherapy and aggressive behavior in adolescence: A systematic review</i> Geywin Bladimir Rodriguez Barranzuela	
Autoconcepto, autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y la autoeficacia de los docentes universitarios	181
<i>Self-concept, academic self-efficacy, self-regulation of student learning and the self-efficacy of university teachers</i> Luís Alberto Palomino Berrios, Silvia Aurora Sernaqué Romero, Sara Marcelina Fátima Castellanos Sánchez, Violeta Lucy Gonzales Agama	
Información de la revista	193

Editorial

La psicología como ciencia social abarca un amplio campo de acción, ya que estudia el comportamiento, los procesos mentales y la interrelación de las personas en la sociedad. La ciencia psicológica, mediante sus diversas especialidades de estudio y aplicación, se ha desarrollado exponencialmente durante las últimas décadas y se reconoce la debida importancia que tiene en el cuidado y promoción de la salud mental de las personas y las poblaciones, sobre todo posterior a la aparición del Covid-19. Por ello, la información constante y renovada permite contar con elementos en el conocimiento, diagnóstico e intervención en temas relacionados con las actitudes, el aprendizaje, la aparición de síndromes y patologías, etc. En este sentido, el Consejo Directivo Regional I - Lima y Callao del Colegio de Psicólogos del Perú asume la tarea de presentar un nuevo ejemplar de la revista *Actualidad Psicológica* (vol. 2, n.º 2).

Este segundo número contiene los siguientes artículos: "*Exploración de necesidades psicosociales en una comunidad educativa de la región Callao: reflexiones sobre la fase inicial de una Investigación Acción-Participativa*", de John Omar Espinoza-Quiroz, Alonso Paredes Cobos, Sofía Sifuentes Figueroa, Andreu Piero Anampa Condori (Universidad Científica del Sur, Perú); "*Hacia un enfoque transdiagnóstico en la salud mental*", de María Aguilar (Fundación Orgaepsi, Ecuador).

Asimismo, "*Ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte*", de César Augusto Eguía Elias, Antonella Mirella Arribasplata Rios, Diana Rubí Escobar Nina, Jazmin Harumi Galindo Guima, Ariadna Avril Mercado Patrocinio y Marybella Yessamí Morales Hanco (Universidad Científica del Sur, Perú); "*Interacción entre cultura organizacional y la estrategia en el entorno digital*", de Juan Javier Ruiz Santamaria (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú); "*El apoyo de favorecidos en las protestas de desfavorecidos: análisis de las causas*", de Enver

Para citar:

Burga, A. M. (2024). Editorial. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 7-8.
<https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



L. Terrazas Nuñez (Universidad Científica del Sur, Perú); "*Tecnoestrés y autoeficacia académica en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en tiempos de COVID-19*", de Luís Alberto Palomino Berrios, Wilfredo Dionisio Cieza, Silvia Aurora Sernaqué Romero, Violeta Lucy Gonzales Agama y Sara Marcelina Fátima Castellanos Sánchez (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú); "*Rasgos de personalidad psicopatológicos en adolescentes de la comunidad de Lima Sur*", de César Augusto Eguía Elias (Grupo de investigación "Raymond Catell", Perú).

Finalmente, "*Psicoterapia Gestalt y conducta agresiva en la adolescencia: una revisión sistemática*", de Geywin Bladimir Rodríguez Barranzuela (Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú); "*Autoconcepto, autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y la autoeficacia de los docentes universitarios*", de Luís Alberto Palomino Berrios, Silvia Aurora Sernaqué Romero, Sara Marcelina Fátima Castellanos Sánchez y Violeta Lucy Gonzales Agama (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú).

Actualidad Psicológica recibe artículos cuantitativos, cualitativos, de revisión, teóricos y otros de relevancia académica, que pasan un proceso de revisión para finalmente ser incluidos. Reiteramos nuestra voluntad de acompañar en este proceso de publicación a nuestros colegas, quienes con esmero y dedicación llevan cabo sus investigaciones y preparan sus reportes para presentarlos a la comunidad científica. Como siempre abrimos las puertas de nuestra sede del CDR I - Lima y Callao.

Angélica Mabel Burga Tequén

Directora

Exploración de necesidades psicosociales en una comunidad educativa de la región Callao: reflexiones sobre la fase inicial de una Investigación Acción-Participativa

Exploration of psychosocial necessities in an educational community of the Callao Region: reflections on the initial phase of a Participatory Action Research

John Omar Espinoza-Quiroz

Autor corresponsal: jespinozaqu@cientifica.edu.pe
Universidad Científica del Sur, Perú

Alonso Paredes Cobos

100084692@cientifica.edu.pe
Universidad Científica del Sur, Perú

Sofía Sifuentes Figueroa

100070849@cientifica.edu.pe
Universidad Científica del Sur, Perú

Andreu Piero Anampa Condori

100077555@cientifica.edu.pe
Universidad Científica del Sur, Perú

Recibido: 19 de febrero de 2024

Aceptado: 14 de mayo de 2024

Resumen

Las instituciones educativas en el Perú viven una constante problemática que motiva una alta demanda de intervenciones que generen soluciones a corto plazo. Este estudio propone elaborar un diagnóstico de necesidades desde la experiencia de sus actores. Mediante una investigación cualitativa con diseño exploratorio se entrevista a un docente, un padre de familia y estudiantes de una comunidad educativa. Se analiza la categoría necesidades psicosociales y las subcategorías causas de su surgimiento y consecuencias

Para citar este artículo:

Espinoza-Quiroz, J. O., Paredes, A., Sifuentes, S., & Anampa, A. P. (2024). Exploración de necesidades psicosociales en una comunidad educativa de la región Callao: reflexiones sobre la fase inicial de una Investigación Acción-Participativa. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 9-31. <https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



de su inatención. Los participantes coinciden al señalar que la necesidad psicosocial es la baja participación de los padres de familia en actividades de la institución educativa como categoría central. También, emergen categorías como el trabajo en equipo y el diálogo frente a los conflictos. Este diagnóstico de necesidades plantea que las acciones de cambio en una institución deben acompañarse de la agencia de diferentes actores (internos y externos) y con un enfoque preventivo. Se concluye que el principal reto a largo plazo es fortalecer a los padres de familia como soporte socioemocional y educativo de sus hijos; además, involucrar activamente a los estudiantes en la solución de las necesidades que les afectan.

Palabras clave: actores educativos, comunidad educativa, investigación cualitativa, necesidades psicosociales

Abstract

The educational institutions in Perú live with a constant problematic which motivates a high demand of interventions that generate short term solutions. This study proposes to elaborate a diagnose of necessities from their actors' experiences. Through a qualitative investigation with an exploratory design, it was interviewed a teacher, a parent, and students of the educational community. It was analysed the category of psychosocial necessities, and the subcategories emergence causes and consequences of their inattention. The participants agree to stand out that the psychosocial necessity is the poor involvement of the parents in activities of the educational institution as the central category. Also, emerges categories such as teamwork and dialogue to solve conflicts. This diagnose of necessities suggest that the actions to produce a change in an institution must be accompanied with the guidance of different actors (internal and external) and with a preventive approach. It concludes that the long-term main challenge is to fortify the parents as the socioemotional and educational support for their children, in addition, to involve the students actively in the solution of the necessities that affects them.

Keywords: educational actors, educational community, qualitative investigation, psychosocial necessities

Introducción

En tiempos actuales se requiere de más profesionales psicólogos en el Perú, la demanda ha crecido debido al incremento de personas que sufren alguna afectación en su salud mental como ansiedad, depresión y otros problemas psicosociales que merecen la atención oportuna de profesionales especializados en las instituciones y la sociedad en general, con acciones de prevención, diagnóstico y tratamiento (Paulett, 2023).

Esta es una realidad palpable en las escuelas, donde los padres de familia expresan constantemente su preocupación por la violencia recurrente que se vive dentro y fuera del plantel educativo; ya que piensan, con fundamento en las noticias diarias, que sus hijos pueden ser víctimas de abuso de parte de sus propios compañeros de grado, de otros grados, y hasta de los mismos maestros (Montoro, 2023). Por ello, los miembros de la comunidad educativa se han visto en la necesidad de organizarse para contar con psicólogos que los orienten y les presenten programas de intervención que contemplen a todos los involucrados, ya sean víctimas, agresores, testigos, tutores, etc. (Abad, como se cita en Montoro, 2023).

En respuesta a la evidente necesidad de psicólogos en los colegios, el Estado promulgó en 2011 la Ley N.º 29719, normando la presencia de un psicólogo por colegio para que, en coordinación con las autoridades del plantel, implementen programas que conduzcan a la promoción de la convivencia en la comunidad educativa y la prevención frente a la violencia escolar. Sin embargo, pasada ya más de una década de promulgada la ley, los problemas psicosociales en las escuelas vienen en aumento y urge contar con el número suficiente de profesionales especializados que aborden estos problemas que dañan de manera crítica el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, con mayor dramatismo a partir de la pandemia de COVID-19 por las circunstancias que se afrontaron y que afectaron sobre todo a las poblaciones más vulnerables (Ministerio de Salud [MINSAL], 2021).

Además, la participación de todos los agentes de la escuela es necesaria en el planteamiento de soluciones y en la generación progresiva de los programas. Los profesores, por ejemplo, deben contar con formación en competencias de acompañamiento socioemocional para sus alumnos, y así

estar capacitados para cumplir con los objetivos que se planteen enfrentando las barreras que se presenten. Al respecto, Palma et al. (2021), en un programa de intervención socioemocional orientado a docentes, encontraron valoración positiva de estos agentes que se beneficiaron con la oportunidad de implementar la educación socioemocional en sus aulas como producto de la formación que recibieron. Igualmente, los padres de familia son agentes importantes ya que pueden hacer realidad la sostenibilidad de cualquier intervención en la escuela, ellos tienen una responsabilidad implícita y su influencia es fundamental en el desarrollo socioemocional de sus hijos (Guzmán et al., 2019).

En este sentido, la participación del psicólogo es trascendente, pero las necesidades psicosociales y/o educativas requieren de la participación conjunta de los actores de la comunidad y las soluciones se ven a largo plazo; si se piensa a corto plazo se necesitan nuevas estrategias. Se debe considerar que los problemas son multicausales, como lo indica Garay (2016) al referirse a los problemas de aprendizaje: la sola inserción de más especialistas en psicopedagogía no representa necesariamente mejoría.

Es favorable que en los últimos años de este nuevo milenio se hagan esfuerzos por desarrollar acciones complementarias, necesarias para mitigar o solucionar los problemas identificados de forma externa, en la que diferentes profesionales como psicólogos, educadores, trabajadores sociales, sociólogos, comunicadores intervienen en las escuelas públicas y privadas para combatir las dificultades o factores de riesgo que incrementan la vulnerabilidad de la comunidad educativa y de la institución (George et al., 2012; López-Hernández & Rodríguez-Luna, 2008). Estas metodologías se caracterizan por promover la participación y el involucramiento activo en diferentes fases, logrando con sus acciones un desarrollo autónomo de la comunidad en el proceso.

En esta línea, la Investigación Acción-Participativa (IAP) es una orientación metodológica de intervención y, a su vez, un diseño de investigación sobre la base del paradigma interpretativo y cualitativo (Ahumada et al., 2012; Espinoza & Raguz, 2020). Desde la perspectiva de los agentes externos, la IAP significa acompañar procesos de fortalecimiento de capacidades individuales y colectivas de la comunidad para solucionar

una necesidad priorizada por esta como una carencia que incrementa o afecta de forma negativa la vida del conjunto en diferentes ámbitos: psicológico, educativo, emocional, convivencia, etc. Desde la perspectiva de los agentes internos, la IAP es una oportunidad para reconocer su agencia social y protagónica frente a los problemas que enfrentan, y revalorar sus conocimientos; es el «saber popular» para transformar su entorno inmediato y contribuir al empoderamiento individual, organizacional y comunitario de su comunidad (Fernández et al., 2012).

Frente a la preocupación por encontrar alternativas de intervención y soluciones a los problemas centrales que afectan la convivencia escolar, surgen las siguientes interrogantes: ¿la solución a corto plazo está en el incremento de psicólogos u otros profesionales de la salud mental?, ¿cuál es el diagnóstico de necesidades psicosociales desde la experiencia de sus actores en una comunidad educativa?

El presente estudio corresponde a la primera fase exploratoria para definir las necesidades psicosociales prioritarias mediante la consulta a sus actores. La intervención, que involucra el trabajo conjunto entre población e investigadores externos, está previsto para una fase posterior. En esta primera fase, el objetivo es realizar un diagnóstico de necesidades desde la experiencia de sus actores. Tomar como base la información documental y los hallazgos para direccionar decisiones en los participantes respecto a involucrarse o no en la solución de sus propias necesidades. Es este el punto de partida para la sustentación de las siguientes fases de intervención.

Antecedentes y marco teórico

Luego de la revisión de 60 artículos, indizados en Scopus entre 2013 y 2023, se encuentra que solo tres tienen como protagonistas a poblaciones de niños, niñas y adolescentes, estos trabajos son los de Albar-Marín et al. (2023), Argaez et al. (2018) y Sackett y Dogan (2019). Es pertinente, por tanto, llevar a cabo más estudios para ampliar conocimientos con este sector de la comunidad educativa.

En la primera investigación, Albar-Marín et al. (2023) abordan las repercusiones de la COVID-19 en la implementación del proyecto

RoMoMatter, con participación de cinco investigadoras académicas y 30 personas de la comunidad, en las que están incluidas 20 niñas. Al analizar y evaluar la experiencia de participación de estos miembros en una IAP, registraron problemas emocionales en los participantes del proyecto, escasa asistencia y abandono en los encuentros iniciales; concluyendo que la interacción y diálogos perdidos con la comunidad de intervención se debió a las restricciones por la pandemia.

En la segunda investigación, Sackett y Dogan (2019) en un trabajo colaborativo, mediante la técnica de la fotovoz, establecen cómo adolescentes afroamericanos configuran su identidad racial en el transcurrir de experiencias cotidianas. Aplican el diseño IAP en el proceso de diálogo de sus experiencias, permitiendo a los participantes intercambiar sus saberes en lugar de ser educados en un tema específico; los participantes también describen la experiencia de sus pares a través de la exposición de fotografías. La experiencia le brindó a cada uno de ellos la posibilidad de reconocer las fortalezas de su comunidad que sumaron a su identidad, por ejemplo, espacios donde se reúnen y se sienten seguros; reflexionar sobre situaciones de racismo expresadas en forma explícita o simbólica y otras.

Y, en la tercera investigación, Argaez et al. (2018) determinan los factores de riesgo en una población adolescente mexicana, utilizando la IAP en 191 estudiantes y dos docentes. Mediante entrevistas individuales y discusiones grupales establecieron principales factores de riesgo como el *bullying*, la violencia familiar y el alcoholismo. Seleccionaron una población de 30 madres y seis padres para la intervención mediante cinco sesiones de talleres, con el objetivo de promover la prevención de conductas de riesgo en sus hijos. Como resultado, establecen que los participantes valoran positivamente la ejecución de los talleres porque mediante ellos conocen las posibles causas de las problemáticas en los adolescentes, además de lograr concientizar a sus pares adultos en el rol de promover la confianza, protección y comunicación abierta con sus menores hijos; al finalizar los talleres presentaron un mural en las instalaciones de la institución educativa con mensajes positivos relativos al tema.

De igual forma, en el contexto peruano, Mori (2011) sistematiza la experiencia de intervención en participantes niñas y niños (44 en total), con

residencia en el sur de Lima Metropolitana, y que formaron parte en programas comunitarios. El objetivo se centró en conocer la percepción de estos participantes antes y después de formar parte de los programas. Mediante una revisión documental y grupos focales el investigador analiza y evalúa la motivación de participación voluntaria sin imposición externa; cómo valoran las actividades recreativas y dinámicas en su tiempo libre; también, si sus padres escuchan y atienden sus necesidades.

Ahora bien, una fase fundamental de toda intervención es el *diagnóstico comunitario*, que se define como el producto de pasos para identificar las necesidades sentidas de un grupo humano. Este se deriva de un análisis situacional construido conjuntamente y dialogado por los actores protagonistas de una realidad problemática (Lamus-García & Lamus-García, 2021). Las personas delimitan los problemas prioritarios con el interés de resolverlos en un plazo determinado, que puede estar acompañado o no de un equipo externo, profesionales y técnicos que contribuyen con recursos complementarios (capacitaciones, inducciones, sensibilización, recursos materiales, recursos humanos, etc.) para el logro de sus objetivos. Según Fernández et al. (2012) un elemento importante de esta exploración es que, desde un enfoque comunitario, esta debe ser consultada y propuesta a partir de un análisis de necesidades objetivo y consensuado por la comunidad.

En cuanto a las *necesidades psicosociales*, estas se originan de las interrelaciones de un sujeto con sus redes sociales cercanas, como familia, amigos, comunidad, escuela, trabajo, etc. Gifre y Guitart (2013) consideran que se pueden expresar en un modelo de esferas concéntricas como el diseñado por la teoría ecológica psicosocial de Urie Bronfenbrenner, donde cada área representa una oportunidad de aprendizaje y crecimiento para el sujeto en el centro. En este caso, cada actor educativo de la institución.

Otro concepto relevante corresponde al *juego* en el aprendizaje del ser humano, el que ocurre principalmente en la infancia. A través del juego el niño expresa, interactúa, establece lazos con otros niños y se vincula con el grupo comunitario, con los compañeros de clase, el vecindario, etc. El impacto de esta actividad en el desarrollo individual y de personalidad en la infancia lo sustenta Lev Vygotsky en la teoría sociocultural, estableciendo

que el juego es una actividad social que lleva a los niños a interactuar con sus pares y entorno, y en la que integra la cultura en su persona (como se cita en Andrade, 2020).

También, el *trabajo en equipo* es un método psicopedagógico útil para el desarrollo socioemocional de los niños en la escuela (Yepez, 2023). La coordinación en el grupo es la base para desarrollar capacidades, establecer lazos y ser parte de un colectivo que tiene fines comunes. De esta forma, se puede estimular el manejo de las emociones, la interacción con los demás y la formación de competencias como la cooperación y resolución de conflictos.

Método

En la primera fase de recolección de información se llevaron a cabo las entrevistas con los actores educativos, las preguntas se diseñaron de acuerdo a cada sector, estudiantes, padres de familia y profesores.

En este estudio la población la componen los miembros de una comunidad educativa del distrito Mi Perú en la región Callao. El muestreo es no probabilístico e intencionado en todos los casos; la muestra la constituyen un docente (coordinador de tutoría), un representante de los padres de familia (PPFF), un representante del municipio escolar y 70 estudiantes del tercer grado de primaria. Es preciso contar con información relevante y representativa para lograr un buen diagnóstico, razón por la que se debe considerar las características de los participantes (Ventura-León & Barboza-Palomino, 2017). El estudiante seleccionado pertenece al municipio escolar, que es la representación por excelencia de los estudiantes en la institución educativa; mientras que el docente es un coordinador de tutoría que cumple un rol pedagógico y de compañía en la formación de sus alumnos.

El estudio se conceptualiza desde un paradigma cualitativo; el tipo de investigación es básico y el diseño es exploratorio (Arias et al., 2022). Como señala Zuliani (2010) «la investigación cualitativa busca el sentido de la acción social y tiene el propósito de explorar las relaciones y describir la realidad tal como la experimentan los participantes en ellas» (p. 486).

En un primer momento se estableció comunicación telefónica para explicar los alcances del estudio y hacer las coordinaciones con las

autoridades de la institución educativa; luego se agendaron reuniones presenciales en las que se informó sobre las características del estudio y la propuesta de intervención, y coordinación de los horarios pertinentes para el trabajo exploratorio; fundamentalmente, se tuvo contacto con los actores educativos, se observó el contexto en el que desarrollan sus actividades diariamente, las instalaciones, etc.

La técnica utilizada es la entrevista y como instrumento se diseñó una guía con 10 preguntas semiabiertas en las que se abordaron temas relacionados con las necesidades de la comunidad educativa y los factores de riesgo que afectan principalmente a la población estudiantil dentro y fuera de la institución educativa. Una pregunta a los docentes es la siguiente: ¿cuáles son las principales necesidades de los estudiantes en la institución educativa?; y a los estudiantes: ¿cuáles son las principales preocupaciones o problemas que tienen tus compañeros en tu institución educativa? Las entrevistas se realizaron de manera virtual a través de la plataforma Google Meet; previamente se obtuvo el consentimiento informado de los participantes adultos y con los menores de edad se tramitó el consentimiento con sus respectivos padres, con la mediación de la institución educativa.

Además de las entrevistas se desarrollaron los talleres grupales con 70 niños del tercer grado de primaria ubicados en cuatro grupos. Estos espacios se crearon para recoger sus ideas y opiniones sobre situaciones cotidianas de la escuela y entender cómo construyen su sentido de pertenencia con sus pares y con su institución educativa en general. Se debe recalcar que estas actividades fueron supervisadas por las docentes de aula y el coordinador de tutoría, con la respectiva autorización de la dirección de la institución.

Asimismo, es importante señalar que en todos los pasos se respetaron los principios de confidencialidad, no maleficencia, integridad y responsabilidad con los participantes.

El análisis y la interpretación se realizó tomando como base el marco teórico referencial y la contrastación con estudios previos en poblaciones similares. El proceso de análisis de datos se conoce como «análisis temático», caracterizado por establecer una ruta de pasos que permiten a los investigadores priorizar unos temas sobre otros porque se comportan como

patrones que describen mejor la realidad de los participantes y sus experiencias (Braun & Clarke, 2006). De acuerdo con Espinoza y Raguz (2020), los momentos del análisis son familiarización, codificación, generación de temas centrales o categorías, priorización de temas y construcción de la interpretación entre temas y citas.

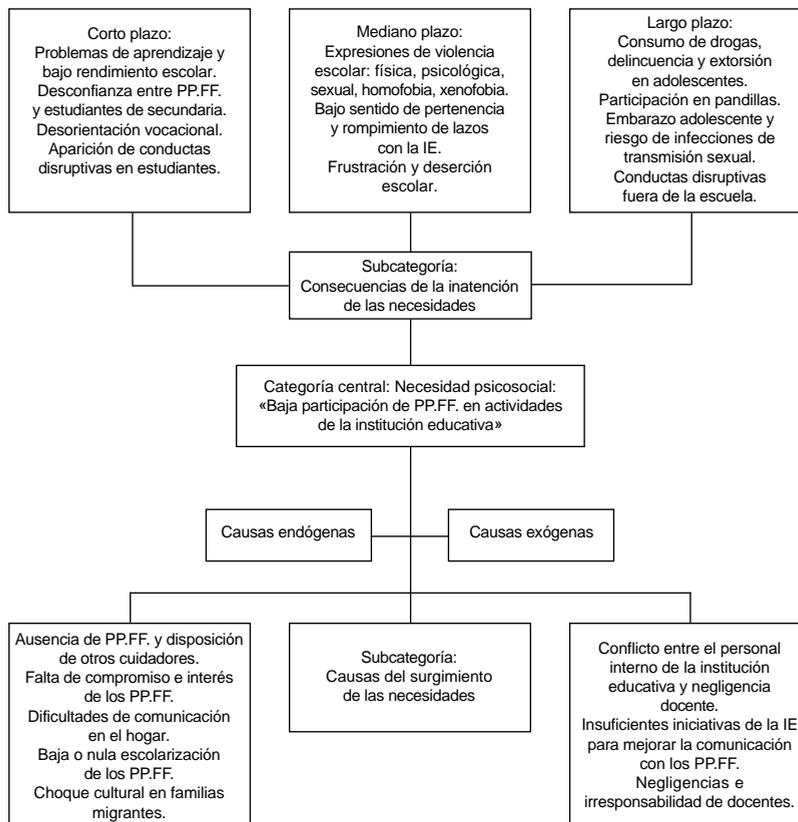
En articulación al diseño propuesto, la priorización de los temas se relaciona con la priorización de necesidades del diagnóstico (Montero, 2012). Es aquí donde se codifican los temas más importantes para los participantes de la muestra y se organizan en una problemática central; el tema central o categoría central analizado son las necesidades psicosociales, mientras que los subtemas o subcategorías son causas del surgimiento de las necesidades y consecuencias de la inatención de las necesidades.

Resultados

Los hallazgos corresponden a las necesidades psicosociales desde la experiencia de sus actores, mediante un diseño de IAP. Los entrevistados expresan de forma libre sus opiniones y preocupaciones y opiniones respecto a situaciones cotidianas que les afectan en la comunidad educativa. En la Figura 1 se presenta un *árbol de problemas* para señalar la categoría central o tema central y las partes que se desprenden de él (ver Figura 1).

Los participantes coinciden al señalar la insuficiente o baja participación de los PPFF. en las actividades de la institución educativa como tema central, lo que sustenta que mayor participación de los PPFF. es la necesidad psicosocial prioritaria de la comunidad educativa. La percepción general de los participantes es que los PPFF. están pendientes e involucrados durante los primeros años de escolaridad de sus niños, sobre todo en el nivel inicial y los dos primeros grados de primaria. En los años siguientes disminuye la participación en las reuniones regulares como escuelas de padres, se ausentan o dejan el encargo a otros familiares. El participante representante de los PPFF. lo reconoce en las entrevistas y afirma que esta situación ocurre de manera recurrente, lo mismo ocurre con el representante de los docentes quien, en función a lo que ha observado en su experiencia laboral, puede señalar que los PPFF. se van ausentando en la medida que sus hijos avanzan a los siguientes grados de escolaridad.

Figura 1
Análisis mediante árbol de problemas



Nota. Adaptación con la herramienta de análisis árbol de problemas utilizado para caracterizar un problema percibido en una comunidad (Centro de Estudios y Asesoría en Conductas de Riesgo Social y Promoción del Desarrollo Integral, 2007; González-Muñoz et al., 2023).

La categoría central identificada es la necesidad psicosocial principal que se resume en el tronco del árbol: la baja participación de los PP.FF. en actividades de la institución educativa; en las raíces se presentan las causas del problema o del surgimiento de la necesidad, las que se subcategorizan en endógenas (dentro de la persona) y exógenas (fuera de la persona); por ejemplo, causa endógena es la falta de compromiso e interés de los padres, mientras que los conflictos entre el personal de la institución educativa es

una causa exógena. Otras se categorizan como mixtas, causas internas o externas a la institución educativa (p. ej., la violencia escolar).

Las respuestas de los entrevistados son diversas, pero se encuentran coincidencias cuando refieren las causas de la categoría central, mencionan las siguientes: (a) *ausencia de los padres*, por las jornadas laborales extensas y la necesidad de trabajar en más de un lugar, lo que no les permite estar presente en las actividades que el colegio programa para la formación de sus hijos; (b) *falta de interés por la educación*, que se relaciona con hábitos culturales como delegar la formación de sus hijos a la escuela, circunstancia mencionada por el representante de los docentes; (c) *dificultades de comunicación*, una situación que ocurre al interior de la familia; (d) *baja o nula escolarización*, lo que se ve asociado a dificultades en el manejo de estrategias para estilos de crianza positiva; (e) *choque cultural en familias migrantes*, incluso relacionado con la xenofobia o la discriminación. Es importante acotar que los actores se identifican con sus respuestas, revelando que a ellos mismos les sucede dentro de su comunidad. Ellos indican que están involucrados con las problemáticas percibidas, pero que también pueden ser parte de la solución.

Asimismo, la convivencia de la comunidad educativa e insuficientes iniciativas para mejorar la comunicación con los P.P.F.F. son situaciones que afectan el problema de forma externa. Se mencionan denuncias fallidas frente a prácticas antipedagógicas de algunos docentes que defraudan la confianza que les depositan padres y estudiantes; los P.P.F.F. prefieren distanciarse del problema antes que denunciarlo, porque perciben que no serán escuchados en la propia institución educativa o fuera de ella, sin encontrar solución o por lo menos atención a sus reclamos.

Sobre las consecuencias, se muestran como una serie de eventos que pueden manifestarse a corto, mediano y largo plazo. Son identificadas como problemáticas en el distrito o zonas aledañas al colegio, que están latentes, pero poco advertidas por los actores de la comunidad educativa focalizada. Una de ellas, que genera desazón y temor en los P.P.F.F. que se preocupan por la integridad de sus hijos, es la delincuencia; pero los alumnos no la perciben como tal dentro de su escuela.

Consecuencias a corto plazo que se perciben con un impacto leve son las dificultades de aprendizaje y el bajo rendimiento escolar, que se vincula con niveles bajos de interés de los P.P.F.F. por la educación de sus hijos durante el proceso educativo. Refieren que los estudiantes de secundaria presentan problemas de comunicación con sus padres y poca confianza para contarles sus miedos, dificultades, anhelos, etc. Lo mismo ocurre con sus intereses vocacionales o profesionales, al elegir tempranamente qué estudiar al culminar la secundaria; y la aparición de conductas disruptivas aisladas como la falta de respeto con sus pares y con sus docentes.

A mediano plazo se percibe el escalamiento de conductas que irrumpen con la convivencia como diferentes expresiones de violencia escolar: física, psicológica, sexual, homofobia y xenofobia. Muchas de ellas atendidas con medidas paliativas o revictimizando a las personas afectadas. En este punto también se habla de un sentido de pertenencia hacia su comunidad que es afectado por el desinterés de sus miembros, así como frustración por la experiencia educativa y de la deserción escolar como uno de sus desenlaces.

A largo plazo quedan las preocupaciones como el consumo de drogas, inserción en pandillas perniciosas y organizaciones criminales que delinquen o extorsionan; se incluyen, también, las conductas sexuales de riesgo como infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados. Como agentes internos de la comunidad se espera que estos problemas representen una amenaza, pero no lo ven así en el momento, lo cual es contraproducente para ellos mismos, ya que al no tomar acciones de intervención y de prevención se agravan.

Respecto a los talleres con los niños del tercer grado de primaria, sus respuestas se sistematizaron y se organizaron por temas, entre los que se destaca la interacción, el liderazgo e identificación con su comunidad educativa. Las preguntas fueron generadoras de un diálogo grupal sobre los temas que surgieron de la primera parte relacionado a las causas y consecuencias de la necesidad central. Con la ayuda de técnicas participativas se recogió información dada por cada niño o niña, estimulándolos a que se expresen sin temor a ser juzgados. Ellos, perciben que sus líderes utilizan un sistema democrático, ya que todos pueden decir lo que piensan y en la interrelación practican valores como el respeto por los demás. En la dinámica

cada grupo tuvo un turno para exponer sus opiniones y así pudieron escuchar el punto de vista de los demás, algo que valoran. Se resaltó que cada uno de los participantes es una pieza fundamental del equipo, y se utilizó un reconocimiento social como los aplausos.

En la exploración del sentido de identidad con su comunidad cada grupo de trabajo eligió un nombre para identificarse y diferenciarse; los miembros de cada grupo participaron y aprobaron la decisión, lo que los hizo sentirse a gusto, generando una mayor unión y confianza. Es de resaltar la importancia que tiene este proceso para optimizar las dinámicas, ya que en el trabajo en equipo se les presentó situaciones cotidianas para que puedan verter sus opiniones de manera transparente. Precisamente, las consignas y el guiado del taller combinados con actividades lúdicas ayudaron a disminuir las brechas de comunicación en una misma aula y permitió que puedan expresarse ampliamente.

Discusión

Al inicio de la investigación se planteó la idea de considerar un punto de partida para conocer las necesidades de las instituciones educativas que demandan propuestas efectivas y en corto plazo, lo cuál puede ser un llamado de atención comprensible para las autoridades debido a la situación compleja y extendida de estos problemas que afectan a todos los actores de la comunidad educativa desde hace décadas. Sin embargo, debemos acotar que las acciones más realistas y sostenibles para lograr satisfacer esos intereses se inician con el conocimiento de las causas que originan el problema persistente en la comunidad. Estudios como los de Mori (2011) recogen las vivencias de los propios estudiantes para determinar cuán relevante es trabajar en las instituciones a partir de programas o proyectos que dan un valor preponderante a la tarea de reconocer las necesidades y recursos comunitarios como ejes centrales de las intervenciones.

En esta investigación, las necesidades psicosociales que perciben los participantes se centra en la baja participación de los P.P.F.F. en actividades de la institución educativa. Esto obedece a una distante relación entre los P.P.F.F. y la institución educativa; lo que ocasiona una brecha comunicativa y vacíos de acciones de interés entre dos agentes de influencia significativa en

los estudiantes y en la calidad de la educación; además, genera consecuencias que se pueden manifestar en el aula como la competitividad, las conductas conflictivas entre compañeros y ausencia de conductas prosociales o de ayuda.

En referencia a esto, coincidimos con Gifre y Guitart (2013), al señalar que es necesario construir vínculos afectivos fuertes entre adultos y niños, tanto desde la familia y la institución educativa, componentes del mesosistema del niño, para incentivar conductas de autonomía en sus aprendizajes y en sus interacciones con sus pares. En tanto, del lado de los padres, evidenciar que son parte del problema identificado, los debe motivar a recordar su rol en la crianza y educación de sus hijos. Una que se centre en valores de respeto mutuo, reciprocidad y solidaridad con el otro.

En el análisis de las causas del problema se señala una clasificación que se podría ampliar para tener un panorama mayor. En lo que se refiere a las causas endógenas se indica la falta de compromiso e interés de los propios PPFF, quienes prefieren priorizar sus actividades personales por sobre una participación activa en la escuela que lleve a la mejora de la calidad educativa de sus menores hijos. Este dato contrasta con lo que menciona Argaez et al. (2018) sobre la importancia de la familia en la prevención de conductas de riesgo: la familia es un agente de protección que promueve el fortalecimiento saludable de los adolescentes. En este caso se encuentran en un problema sobre qué priorizan antes que su rol y compromiso que tienen con sus propios hijos e hijas. De otro lado, en esta afirmación se debe tener en cuenta que el nivel educativo de los PPFF muchas veces es limitado, con primaria o secundaria incompleta, desconocen, la importancia de su participación en la educación y sus posibilidades para contribuir a la solución de problemas en ese ámbito.

En la misma dirección, las causas exógenas del problema tienen un gran impacto en la comunidad, ya que las situaciones de conflicto no permiten un clima adecuado para interactuar y establecer diálogos para atender necesidades compartidas. En lugar de eso dichas problemáticas dividen a la comunidad, generan rivalidades y en la gran mayoría de casos fomentan la creación de una brecha que obstaculiza los canales de comunicación, lo que, a su vez, según Lodewijk et al. puede ser la causante del alza de conductas violentas de los adolescentes en la institución educativa (2008, como se cita en Argaez et al., 2018). Asimismo, por un lado se constituyen

las acciones de los docentes y las autoridades de la institución como parte de sus responsabilidades y, por otro lado, los PFFF. los que pueden estar a favor o en contra de las acciones educativas con sus hijos, pero sin establecer ningún diálogo, quedando en el medio la población estudiantil que percibe las consecuencias de esas divisiones.

Conocer las consecuencias del problema y dónde se ubican temporalmente para los entrevistados define el nivel de alerta y cercanía al problema que tienen los actores antes de tomar acciones que no sean consideradas tardías o paliativas. Entender esta posición podría ser una oportunidad para incentivar la indagación de las causas que originan la aparición de estas problemáticas en la comunidad educativa, para proponer soluciones a las carencias percibidas según los actores y el nivel de necesidades que afecta con la ayuda de agentes externos. Si bien es conocido que la efectividad de intervenciones externas depende de la aceptación interna de la población involucrada, también se observan propuestas que se inspiran en experiencias externas. Estas iniciativas comienzan por motivar o compartir intervenciones con las comunidades, que luego asumen y continúan, enriqueciendo el proceso al agregar capacidades y recursos para lograr los cambios esperados y el empoderamiento positivo de la comunidad a largo plazo (Fernández et al., 2012).

Acerca de la inserción del componente de participación de los actores educativos en esta experiencia, debemos enfatizar que es una exploración de necesidades que utiliza elementos metodológicos desde una mirada participativa, por ello no solo se dialoga con los actores, también está prevista su participación en el segundo estudio diseñado con los principios de la IAP. Los agentes internos de la comunidad son los primeros conocedores de su realidad y son los que tienen la información de cómo funcionan sus necesidades (Montero, 2011). Por este motivo, se realizan las entrevistas y talleres, para recoger sus conocimientos sobre su comunidad. El rol de los agentes externos consiste en establecer esos espacios de diálogo a través de las técnicas mencionadas para conocer sus puntos de vista sobre lo que ocurre en su entorno. Dado que esto es parte de la primera fase de un proyecto de largo aliento con la comunidad, se inicia con la exploración, describiendo un problema central que se describe como transversal en los testimonios recogidos, surgido de la reflexión en este documento lo que

demanda ahondar en este más adelante. En la siguiente fase este resultado debe ser validado con un grupo impulsor propio de la escuela que asuma y colidere las fases siguientes de la intervención.

Como plantea Lamus-García y Lamus-García (2021) una intervención con enfoque participativo no es una acción inmediata, involucra procesos que se articulan de una constante acción-reflexión, identificación de recursos y oportunidades con la comunidad. En todos los pasos sucesivos el reto es determinar que las causas del problema actúan de forma orgánica y no por separado. La precisión de diferenciarlos en endógenas y exógenas se hace para contar con un mapeo preliminar de qué objetivos específicos se pueden desprender de la experiencia y con qué aliados interactuar para seguir con el planteamiento de soluciones. Mientras los actores no sean conscientes de su rol en la necesidad identificada, poco o nada se pueden involucrar en acciones sostenibles. El papel de los agentes externos es la de guiar ese descubrimiento validando cómo los miembros de la comunidad se reflejan en el problema desde sus creencias y actitudes, desde sus miedos y potencialidades (Montero, 2012).

Un factor importante para la continuación de la experiencia se halla en el trabajo en equipo, elemento reconocido en las entrevistas, en las que se habla de un involucramiento de la comunidad educativa cuando se propone metas institucionales, que implican la identificación con la institución y mostrar lo mejor de esta hacia la comunidad exterior. El trabajo en equipo con la participación con niños y niñas es reconocido como un valor positivo en las dinámicas de trabajo en equipo en la medida que permite profundizar sobre el potencial de capacidades de cada integrante y del conjunto para alcanzar objetivos comunes, como resultado no solo se reflejará en la casuística del problema, sino en las opiniones y sentimientos de sus miembros desde una mirada sistémica y social (Gifre & Guitart, 2013; Yopez, 2023).

Asimismo, al ser el juego vital para todos los aprendizajes significativos, se logra una participación más cercana de los niños y niñas en la experiencia inicial del diagnóstico (Andrade, 2020). Al combinar los diálogos y juegos de forma colectiva no se pierde de vista la mirada grupal de los temas propuestos. En este taller, similar a una entrevista participativa, podían expresarse sin temor o sin considerar si la respuesta es correcta o incorrecta,

es decir no hacía falta profundizar. De esta forma, el juego lograba abrir la puerta de la participación en general, más no la de ahondar y analizar lo que fueran exponiendo.

Como parte de este importante primer paso en la implementación de una IAP consideramos que se logró establecer una familiarización con la representación de la comunidad educativa (Montero, 2012). Esta relación se seguirá fortaleciendo con cada acción que se planifique de forma conjunta en el mediano plazo, en un quinto nivel de la escalera de participación de Roger Hart (Lasala-Navarro & Etxebarria-Kortabarría, 2020). En este proceso inicial tanto agentes externos como agentes internos interactuaron y dieron a conocer las necesidades motivadoras para el encuentro y el establecimiento de un diálogo y reflexión sobre una necesidad que preocupa a la sociedad y a los profesionales de salud mental, como son las causas que afectan el bienestar social y la convivencia de la comunidad educativa.

Conclusiones

Las investigaciones en instituciones educativas que incorporan en el proceso a niños, niñas y adolescentes como actores educativos protagónicos y que abordan las necesidades de sus comunidades educativas son escasas, no se cuenta con literatura profusa al respecto. Por lo que el presente trabajo es relevante al elaborar un diagnóstico de necesidades desde la experiencia de sus actores, incluyendo a este sector.

Destacamos que la inclusión de los estudiantes es fundamental para que asuman un rol más activo en la resolución de las necesidades psicosociales, justamente porque son el centro de los propósitos formativos y educativos de la escuela, son los que se encuentran directamente relacionados con las causas y consecuencias de los temas centrales analizados. Generar los espacios de participación para ellos los reconoce como actores educativos de su comunidad.

Asimismo, el uso de metodologías participativas en el estudio exploratorio tiene un impacto significativo en los diferentes actores, en especial en los estudiantes, ya que busca que cada uno de ellos aporte voluntariamente en las dinámicas o trabajos de aula. Involucrar a la niñez en temas que les

benefician o afectan en un circuito de comunidad como la estancia educativa les permite también aprender a través del actuar de estos pasos, siendo acompañados, pero también dándoles voz y participación directa del proceso.

Respecto a la problemática central analizada, se han conocido algunas de sus causas y consecuencias, y cómo estas pueden ser dimensionadas, utilizando la técnica del *árbol de problemas*, para una mejor comprensión, identificando a los actores más involucrados por cada componente, quienes son los principales actores en asumir la corresponsabilidad de sumarse a la búsqueda de alternativas que den solución efectiva, a largo plazo y sostenida a estas necesidades psicosociales, incluyendo en ese proceso a otros miembros de la comunidad, incluso a diferentes agentes externos que representan a instituciones públicas del sector salud, educación y de la gobernanza local que son aledañas a la institución educativa.

A modo de recomendación, en la aproximación al diagnóstico, señalamos como reto la realización de estudios sucesivos para profundizar en los temas surgidos en poblaciones similares, planteando la correlación de algunas de las variables visibles como causas del problema central o formulación de relaciones específicas entre estas, que ayuden a explicar cómo funciona este problema con sus componentes. Proponemos estudios cualitativos para recoger las experiencias positivas en la comunidad educativa con el trabajo de padres involucrados en la educación de sus hijos; replicar experiencias exitosas que contengan estrategias para recuperar la motivación por la educación de sus hijos hasta el último año de secundaria y no solo en los primeros años.

En una segunda fase de la investigación, creemos que las intervenciones comunitarias enfocadas en la población escolar son viables si se toma como base la participación informada y consultada a los actores de la comunidad, considerando sus propias opiniones y puntos de vista. Para lograrlo es importante tener un acercamiento a niveles de conciencia de este grupo sobre sus necesidades, compartidas con sus pares, incorporando técnicas de expresión como mesas de debate, sociodramas, fotovoz, diseño de murales, etc. Se trata de impulsar la posibilidad de contribuir con la comprensión de sus necesidades fortaleciendo a su vez elementos que son propios de su cotidianidad, como el sentido de pertenencia. Además, el rol

de los PFFF, autoridades y de diferentes profesionales involucrados en el proceso, es garantizar esos espacios de diálogo, escucha y empatía hacia sus necesidades tal como las vivencian en la escuela.

Sobre las limitaciones del estudio se puede mencionar que está circunscrito a reflexiones sobre un problema en la escuela, no se profundiza en otras etapas, como las de mapeo de actores y el desarrollo de sus propuestas de acción de un diseño exploratorio y diagnóstico. Proponemos continuar con la comunidad educativa focalizada para implementar acciones como la conformación del grupo impulsor, validación de las necesidades identificadas, creación de planes de trabajo y capacitación de actores claves en las metas del proyecto que incida sobre las causas del problema a mediano plazo y a largo plazo, prevenir sus consecuencias, acciones propias de un estudio de IAP más amplio.

Finalmente, se recomienda replicar este estudio en poblaciones del mismo ámbito, con características demográficas y culturales similares; de esta forma, se pueden generalizar resultados.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

Se ha respetado los principios éticos básicos de la investigación y los que rige el quehacer profesional del Colegio de Psicólogos del Perú, en especial el de la autonomía, transparencia, confidencialidad, no maleficencia, integridad y responsabilidad.

Contribución de autoría

JOEQ: estructura general, revisión de contenido, resumen, introducción, método, discusión, conclusiones y revisión de normas APA 7.^a edición.

APC: antecedentes, marco teórico, recolección de datos y conclusiones.

SSF: abstract, introducción, recolección de datos, discusión y conclusiones.

APAC: introducción, recolección de datos, revisión de contenido, resultados y discusión.

Referencias

- Ahumada, M., Antón, B., & Peccinetti, M. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, 24(2), 23-52. <https://www.redalyc.org/pdf/259/25926198005.pdf>
- Albar-Marín, M., Gutiérrez-Martínez, A., & García-Ramírez, M. (2023). Repercusiones de la COVID-19 en un proceso de investigación-acción participativa con adolescentes gitanas. *Gaceta Sanitaria*, 37, 102255. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2022.102255>
- Andrade, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Cience and Research*, 5(2), 132-149. <https://zenodo.org/records/3820949>
- Argaez, S., Echeverría, R., Evia, N., & Carrillo, C. (2018). Prevención de Factores de Riesgo en Adolescentes: Intervención para Padres y Madres. *Psicología Escolar y Educativa*, 22(2), 259-269. <https://www.scielo.br/j/pee/a/LMvxtgtSvLy66Wdm4wyYtrD/>
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., & Vásquez, M. (2022). *Metodología de la investigación: El método ARIAS para desarrollar un proyecto de tesis*. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.016>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(1), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Centro de Estudios y Asesoría en Conductas de Riesgo Social y Promoción del Desarrollo Integral. (2007). *Caja de Herramientas para la organización y desarrollo de capacidades de las coaliciones comunitarias. Guía 3 – Planificando el trabajo de la coalición*. <https://es.scribd.com/document/406750506/Diagnostico-Participativo-Pag-10-16>
- Espinoza, E. E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación acción-participativa. *Revista Conrado*, 16(76), 342-349. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1494>
- Espinoza, J. O., & Raguz, M. (2020). Sentido de identidad comunitaria, empoderamiento y participación política en estudiantes de la UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 45-65. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19232>
- Fernández, I., Morales, J., & Molero, F. (Coords.) (2012). *Psicología de la intervención comunitaria*. Editorial Descleé de Brouwer.
- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 13(2), 72-80. <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1507>
- George, M., Guzmán, J., Flotts, M., Squicciarini, A. M., & Guzmán, M. P. (2012). Salud mental en escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de un programa nacional. *Revista de Psicología*, 21(2), 55-81. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.25837>
- Gifre, M., & Guitart, M. E. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, (15), 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.656>
- González-Muñoz, S., Sánchez-Padilla, M. L., & Hernández-Benítez, R. (2023). Árbol de problemas como base en la investigación. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 12(23), 125-129. <https://doi.org/10.29057/icsa.v12i23.11153>
- Guzmán, K., Bastidas, B., & Mendoza, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72. <https://doi.org/10.17162/au.v9i2.360>

- Lamus-García, T., & Lamus-García, R. (2021). El diagnóstico comunitario en la investigación acción. *Dominio De Las Ciencias*, 7(2), 219-233. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1792/3582>
- Lasala-Navarro, I., & Etxebarria-Kortabarria, I. (2020). Participación en la escuela: una utopía no tan lejana. Una propuesta enmarcada en el sistema educativo español. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-18. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/10530>
- Ley N.º 27719. (2011, 25 de junio). Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118447-29719>
- López-Hernández, E. S. & Rodríguez, A. R. (2008). Intervenciones en educación ambiental con niños y niñas: Los pijjes. Comalcalco, Tabasco. *Horizonte Sanitario*, 7(1), 29-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457845072003>
- Ministerio de Salud. (2021). *La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la COVID-19. Estudio en línea-Perú 2020. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF*. <https://www.unicef.org/peru/media/10616/file/Salud%20menta%20en%20contexto%20COVID19.pdf>
- Montero, M. (2011). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (4.ª reimp.). Paidós.
- Montero, M. (2012). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria* (2.ª reimp.). Paidós.
- Montoro, R. (2023, 20 de agosto). Exigen al Gobierno contratar a más psicólogos en colegios estatales y que se cumpla la Ley 29719. *Infobae*. <https://www.infobae.com/peru/2023/08/20/exigen-al-gobierno-contratar-a-mas-psicologos-en-colegios-estatales-y-que-se-cumpla-la-ley-29719/#:~:text=Agencia%20Andina,debe%20estar%20en%20diferentes%20lugares>
- Mori, M. (2011). Los programas de intervención comunitaria desde la perspectiva de sus actores. *Liberabit*, 17(1), 59-66. <https://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/?portfolio=revista-liberabit-vol-17-1>
- Palma, M., Lagos, N., & López-López, V. (2021). Diseño de un programa de educación socioemocional para docentes de educación básica. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 129-134. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2164>
- Paulett, L. (2023, 10 de octubre). Día Mundial de la Salud Mental: falta de profesionales afecta la atención de pacientes en el Perú. *El Peruano*. <https://www.elperuano.pe/noticia/224948-dia-mundial-de-la-salud-mental-falta-de-profesionales-afecta-la-atencion-de-pacientes-en-el-peru>
- Sackett, C., & Dogan, J. (2019). An exploration of Black Teen's experiences of their own racial identity through photovoice: implications for counselors. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 47, 172-189. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12140>
- Ventura-León, J., & Barboza-Palomino, M. (2017). El tamaño de la muestra: ¿Cuántos participantes son necesarios en estudios cualitativos? *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 28(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132017000300009&lng=es&tlng=es
- Yepez, F. E. (2023). *Trabajo en equipo mediante actividades lúdicas para estimular el manejo socioemocional* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/58744/feyepem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zuliani, L. (2010). Estudio exploratorio, un viaje para descubrir. *Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3), 484-493. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072010000300019&lng=en&tlng=es

John Omar Espinoza-Quiroz

Universidad Científica del Sur, Perú.

Psicólogo egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magíster y doctorado en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Investigador Nivel VII en RENACYT-Perú, con más de 10 años de experiencia en docencia, investigación, proyectos educativos y sociales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6641-0000>

Autor corresponsal: jespinozaqu@cientifica.edu.pe

Alonso Paredes Cobos

Universidad Científica del Sur, Perú.

Estudiante de la carrera de Psicología de la Universidad Científica del Sur.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9301-7279?lang=en>

100084692@cientifica.edu.pe

Sofía Sifuentes Figueroa

Universidad Científica del Sur, Perú.

Estudiante de la carrera de Psicología de la Universidad Científica del Sur.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2269-9369>

100070849@cientifica.edu.pe

Andreu Piero Anampa Condori

Universidad Científica del Sur, Perú.

Estudiante de la carrera de Psicología de la Universidad Científica del Sur.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6452-0691>

100077555@cientifica.edu.pe

Hacia un enfoque transdiagnóstico en la salud mental

Toward a transdiagnostic approach in mental health

María Aguilar

Correspondencia: maria_mar_m@yahoo.com
Fundación Orgaepsi, Ecuador

Recibido: 21 de marzo de 2024

Aceptado: 14 de mayo de 2024

Resumen

En este artículo teórico se traza el objetivo de señalar la importancia al implementar un enfoque transdiagnóstico sobre la base del modelo cognitivo conductual en el tratamiento y prevención de los problemas de la salud mental. Las investigaciones previas y las intervenciones clínicas proporcionan información sobre estilos de pensamientos y conductas subyacentes comunes que mantienen a los diferentes trastornos psicológicos, por lo que una intervención focalizándose en estos procesos compartidos puede disminuir la comorbilidad y recidiva, optimizando recursos tanto profesionales como económicos.

Palabras clave: enfoque transdiagnóstico, estilos de pensamientos y conductas, trastornos psicológicos, modelo cognitivo conductual, comorbilidad, recidiva.

Para citar este artículo:

Aguilar, M. (2024). Hacia un enfoque transdiagnóstico en la salud mental. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 33-45. <https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



Abstract

This theoretical article aims to highlight the importance of implementing a transdiagnostic approach based on the cognitive behavioral model in the treatment and prevention of mental health problems. Previous research and clinical interventions provide information on common underlying thinking styles and behaviors that maintain different psychological disorders, so an intervention focusing on these shared processes can reduce comorbidity and relapse, optimizing both professional and economic resources.

Keywords: transdiagnostic approach, cognitive behavioral model, thinking styles and behaviors, psychological disorders, cognitive behavior intervention, comorbidity.

Introducción

Aaron Beck, psiquiatra estadounidense y fundador de la Terapia Cognitiva Conductual, acertadamente llama modelo a este tipo de abordaje, en la medida que deviene de los constantes avances de la neurociencia con relación a las ciencias del comportamiento y los procesos mentales (Beck et al., 2005). Efectivamente, un modelo como representación, permite apertura permanente a la retroalimentación de las investigaciones para corregir, fortalecer y nutrir conceptos y perspectivas, tal y como debe plantearse todo abordaje psicológico basado en la evidencia. Razón por la que este modelo cognitivo conductual ha ido incorporando una conceptualización que cada vez se hace más preponderante en la actualidad, es el enfoque transdiagnóstico en la intervención psicológica.

En buena cuenta, la terapia transdiagnóstica no se dirige a únicamente a los síntomas de un trastorno específico, sino que más bien observa como subyacentes a estos trastornos. Es decir, están presentes los mismos procesos cognitivos conductuales generando y manteniendo el malestar emocional. Estos procesos subyacentes pasan a ser el punto de focalización de la respectiva intervención, lo que contrasta con el enfoque estándar cognitivo conductual específico para cada trastorno o afectación.

Además, el enfoque estándar cognitivo conductual está respaldado por una gran cantidad de evidencia, demostrando que los procesos cognitivos y de conducta, tales como la preocupación, la supresión de las emociones, la autocrítica y la evitación, mantienen la angustia en muchos trastornos psicológicos (Mansell et al., 2012).

Desarrollo del tema

La concepción tradicional del diagnóstico dicta no solo un enfoque adoptado para la evaluación inicial, sino también la formulación posterior del caso y la evaluación de los resultados del tratamiento aplicado. En cualquier discusión sobre clasificación es importante reconocer las ventajas de un sistema categórico como el utilizado por el DSM-5 y versiones anteriores. La clasificación categórica es una parte útil y necesaria tanto de la investigación como de la práctica clínica, pero la clasificación tiene, sin embargo, varias desventajas importantes, particularmente para el estudio y tratamiento.

La comorbilidad, también conocida como «morbilidad asociada» es un término utilizado para describir dos o más trastornos psicológicos que ocurren en la misma persona, al mismo tiempo o uno después del otro (Kessler, 2001). Este es uno de los grandes problemas en salud mental hasta la actualidad, ya que los pacientes diagnosticados con múltiples trastornos tienen un pronóstico de recuperación muy pobre, respondiendo menos a la intervención, lo que representa una demanda considerable para el sector de la salud mental.

El DSM-5 exacerbó este problema de la comorbilidad al introducir una variedad de nuevos diagnósticos, dividiendo aún más los trastornos emocionales en categorías adicionales. A modo de ejemplo, los trastornos de ansiedad previamente unificados en el DSM-IV ahora se dividen en tres categorías: trastornos de ansiedad del DSM-5, trastornos relacionados con traumas y factores estresantes y trastornos obsesivo-compulsivos y relacionados (Cassello-Robbins et al., 2021).

Dentro del DSM se observa el uso de la regla jerárquica, en la que no se asigna el trastorno de ansiedad generalizada cuando se produce dentro

del curso de un trastorno depresivo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2000, 2013); lo que provoca la comorbilidad del trastorno de ansiedad generalizada y el trastorno depresivo persistente (DSM-IV), y hace que el trastorno distímico disminuya del 90% a solo el 5%, oscureciendo información importante sobre la ansiedad en pacientes deprimidos (Brown et al., 2001).

Muchos trastornos se encuentran recientemente en estas categorías debido a que fueron trasladados desde otras secciones del DSM (p. ej., trastorno de ansiedad por separación, tricotilomanía y trastorno dismórfico corporal). También, hay varios trastornos emocionales nuevos en el DSM-5, como el trastorno de acumulación (anteriormente considerado un subtipo de trastorno obsesivo compulsivo [TOC]), el trastorno disfórico premenstrual y el trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo. A medida que crece el número de trastornos emocionales funcionalmente similares es inevitable que sigan presentes altas tasas de comorbilidad.

La clasificación categórica también puede restar importancia inadvertidamente a los síntomas subumbrales, que pueden beneficiarse independientemente de la intervención o hacer contribuciones significativas al mantenimiento o exacerbación de otro diagnóstico.

Por ejemplo, un paciente con TOC que evita tocar superficies en público podría experimentar angustia adicional debido a síntomas subumbrales de ansiedad social que lo llevan a preocuparse demasiado porque otros lo juzguen a causa de sus conductas relacionadas con el TOC.

Los síntomas que no están contemplados en las nuevas categorías de diagnóstico corren el riesgo de no abordarse científicamente en la conceptualización del caso o de no comunicarse claramente entre los profesionales.

Específicamente, en el ámbito de los trastornos emocionales, el sistema de diagnóstico actual tampoco es adecuado para detectar algunos casos de desregulación emocional que pueden ser fundamentales para las dificultades de algunos pacientes. Si bien hay una serie de diagnósticos relacionados

con la experiencia de ansiedad o tristeza intensa y frecuente, otras emociones, como la ira y la vergüenza, están presentes en pacientes con trastornos emocionales y pueden ser una fuente de angustia y deterioro significativo, pero no son reflejados adecuadamente en los diagnósticos del DSM-5.

Aunque el primero es fundamental para el trastorno explosivo intermitente, ese diagnóstico está limitado por una definición conductual altamente específica (es decir, arrebatos destructivos) que captura solo una de muchas otras posibles manifestaciones de ira tanto cognitivas conductuales; por ejemplo, ser fácilmente provocado, ser excesivamente crítico o intolerante ante situaciones que requieren paciencia.

Si bien se reconoce que la ira y la vergüenza son posibles características del trastorno de estrés postraumático (TEPT), este también es un dominio demasiado limitado para captar las muchas maneras en que la vergüenza puede ser problemática. Por ejemplo, la vergüenza por la propia apariencia que contribuye a la ansiedad social o los trastornos alimentarios o vergüenza por la percepción de incompetencia que lleva a evitar tareas que conllevan el riesgo de fracasar.

Si se implementa un enfoque transdiagnóstico flexible para la conceptualización de casos, estos no necesitarían limitarse únicamente a las emociones intensas de malestar psicológico señaladas como específicas dentro de cada criterio de diagnósticos del DSM, sino que además, se podría abordar las cogniciones mal adaptativas o disfuncionales subyacentes compartidas y comunes en los problemas de ira, culpa y vergüenza que mantienen el miedo, la ansiedad y la falta de ánimo con sus respectivas conductas.

La incorporación de una perspectiva transdiagnóstica a la conceptualización de casos ofrece varios beneficios prometedores. Centrarse en características comunes de la psicopatología que trascienden los límites del diagnóstico, permite a los profesionales de la salud mental, apreciar el origen, desarrollo y los factores que mantienen y contribuyen a las dificultades psicoemocionales de una persona, independiente de la categoría de diagnóstico.

Esto, a su vez, permite alcanzar objetivos de intervención eficientes e individuales según cada caso. Por ejemplo, se ha encontrado que un enfoque transdiagnóstico para la formulación de casos a menudo revela procesos importantes que podrían no ser contemplados, ni detectados por la limitación que implica la evaluación categórica tradicional.

Un enfoque transdiagnóstico es útil y posibilita identificar puntos en común entre las experiencias de los pacientes que superficialmente pueden parecer bastante diferentes. Para poner un ejemplo: así como un paciente agorafóbico evita tomar el autobús cuando le preocupa un ataque de pánico, un paciente deprimido opta por no ir a eventos sociales cuando le preocupa el no poder divertirse lo suficiente; como estrategia de afrontamiento para tratar de reducir la angustia, ambos pacientes pueden generar pensamientos catastróficos y rumiación mental persistente sobre las consecuencias y recurrir a la conducta de evitación.

La conceptualización transdiagnóstica de casos tiene un propósito único y complementario, pues logra comprender mejor los mecanismos funcionales que mantienen las dificultades de un paciente para planificar el tratamiento más efectivo y eficiente.

Por otra parte, la pandemia de COVID-19, por sus circunstancias particulares, se convirtió en un factor de estrés múltiple con impacto psicológico negativo en la población en general debido al aislamiento social, los conflictos interpersonales, problemas económicos y de salud, entre otros, que desencadenaron reacciones cognitivas y emocionales con sintomatología depresiva y ansiosa propias de una emergencia sanitaria. En la mayoría de los casos pasaron a ser un estado de afectación crónica con aumento significativo del malestar psicológico, incluso cuatro años después siguen estas repercusiones debilitando la salud mental.

El informe científico publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) muestra un aumento del 25% en casos de ansiedad y depresión; cada vez más se hace necesario tener acceso a servicios de salud mental con protocolos de intervención unificados que permitan dar una mejor respuesta ante las crisis junto con programas de prevención de trastornos psicológicos y sus respectivas comorbilidades.

En esa línea de trabajo, Barbosa (2023), en su Informe anual del Director de la Oficina Sanitaria Panamericana, instó a líderes y a quienes toman las decisiones a garantizar que la salud mental ocupe un lugar prioritario en la agenda política, a que se le integre en todos los sectores y políticas con el fin de abordar el agravamiento de la salud mental en el continente americano tras la pandemia de COVID-19, y a tomar medidas de prevención para que no sea la próxima pandemia silenciosa.

Tal como se muestra en «Informe mundial sobre salud mental. Transformar la salud mental para todos» la salud mental ha representado históricamente una fuente importante de discapacidad y mortalidad en las Américas, al registrar casi un tercio de la población (Organización de Panamericana de Salud [OPS], 2023). Una condición ya existente que aumentó más todavía con los factores de riesgo para problemas de salud mental que desencadenó la pandemia, entre ellos, mayor desempleo e inseguridad económica, así como la alta tasa de mortalidad que generó malestar psicológico por el fallecimiento de seres queridos sin poder asistir o cumplir con el ritual religioso o de otra índole que forma parte del proceso psicológico de duelo.

Lamentablemente, a pesar del nivel elevado de la presencia de esta problemática en la región, la gran mayoría que padece una condición de salud mental o síntomas relacionados, no tiene acceso a la atención primaria. Como se evidencia en los reportes del año 2020, más del 80% de las personas con una enfermedad mental grave no recibieron tratamiento (OPS, 2023).

Asimismo, la depresión y la ansiedad durante el confinamiento por la pandemia, estuvieron altamente correlacionadas: la depresión incluía síntomas de ansiedad y la ansiedad también tenía algunos síntomas de depresión que se han perpetuado como afectaciones comórbidas, compartiendo cogniciones desadaptativas y conductas comunes con episodios más prolongados, más graves y más refractarios al tratamiento (Fairburn et al., 2003).

Por consiguiente, la necesidad de incorporar un abordaje transdiagnóstico es más que necesario y pertinente para mejorar la salud mental, pues genera una nueva comprensión de las dificultades psicológicas, detectando los

procesos cognitivos conductuales y factores comunes subyacentes compartidos a lo largo de los diferentes criterios de diagnósticos que desencadenan y mantienen el malestar emocional para focalizar la intervención hacia estos procesos directamente más allá de las categorías tradicionales específicas.

A continuación, se desarrollan brevemente los procesos cognitivos conductuales transdiagnósticos subyacentes compartidos, identificados en diferentes problemas psicológicos, como ansiedad, depresión, estrés postraumático:

- Rumiación mental: quedar atascado en el mismo tren de pensamientos sin generar soluciones, pero mermando cada vez más el estado de ánimo y energía mental.
- Memoria sesgada: recordar solo una parte de la historia, de lo acontecido. Las personas con ansiedad tienen más facilidad para recordar información relacionada con una posible amenaza; mientras que las personas con depresión no recuerdan situaciones en las que hayan experimentado felicidad o satisfacción.
- Estrategias de afrontamiento desadaptativas: conductas nocivas utilizadas frecuentemente ante situaciones problemáticas, que al proporcionar sensación de alivio a corto plazo pasan a formar parte del repertorio de estrategias de afrontamiento de una persona. Por ejemplo, *cutting* o la autolesión, que no es un trastorno, pero que se convierte en la única conducta disponible dentro del repertorio de habilidades de afrontamiento para hacer frente al malestar emocional.
- Atención sesgada: focalizar la atención solo en las debilidades dejando fuera las fortalezas. Estar permanentemente identificando las fallas aumenta la autopercepción de fracaso, lo que hace al individuo más propenso a la depresión.

Estos procesos cognitivos deberían contemplarse como un proceso presente en diferentes criterios de diagnóstico y cabe dirigir todas las herramientas terapéuticas disponibles hacia su respectiva intervención.

Consecuentemente, en la intervención de enfoque transdiagnóstico, bajo el modelo cognitivo conductual, se incorporan algunos de sus componentes claves ya existentes, como los siguientes:

- Reestructuración cognitiva para detectar los estilos de pensamiento desadaptativos y aprender habilidades de afrontamiento y pensamiento alternativo más funcional basado en evidencias y poder así modificarlos.
- Técnicas de manejo somático (entrenamiento de relajación sistemática) para canalizar el aspecto fisiológico de la ansiedad, miedo y preocupación, que tanto malestar y desesperación suscita en el paciente, rompiendo así el ciclo de rumiación mental; de esta manera se fomenta, paralelamente, una mayor tolerancia y regulación emocional.

Como se puede observar, el enfoque transdiagnóstico permite abordar una gama más amplia de psicopatología o sintomatología relacionadas con el deterioro de la salud mental sobre la base del modelo cognitivo conductual, brindando un tratamiento más integral para los pacientes, facilitando la intervención clínica de los psicólogos. Al mismo tiempo, se logra disminuir los costos del tratamiento al reducir el tiempo invertido por los pacientes y el terapeuta.

Las mediciones cuantitativas y cualitativas reportadas por Tully et al. (2022) indican la aceptabilidad de la intervención de enfoque transdiagnóstico, basado en el modelo cognitivo conductual para pacientes con problemas cardiovasculares con depresión o trastornos de ansiedad en unidades de salud de atención primaria; así como, lo factible de implementar un protocolo unificado.

De forma que, proporcionar una intervención integral mediante principios claves orientados a tratar estos procesos psicológicos transdiagnósticos subyacentes, que causan y mantienen las diversas sintomatologías bajo principios y técnicas del modelo cognitivo conductual, puede aliviar el malestar psicológico, optimizando recursos humanos, económicos y sociales; además, generando cambio y bienestar a corto plazo.

Discusión

El enfoque transdiagnóstico basado en el modelo cognitivo conductual es muy prometedor en cuanto a su relación costo/eficacia, según lo revisado en la literatura científica. Son necesarios más estudios y pruebas para verificar si los resultados evidencian esa eficacia utilizando mecanismos online como telesalud. La implementación de un protocolo de intervención estándar o protocolo de intervención unificado, que también se pueda aplicar frente a situaciones de emergencia, sería muy favorable para todos.

Conclusiones

La pandemia de COVID-19 conllevó al aprendizaje de mecanismos de afrontamiento en circunstancias desafiantes sin precedentes; generó toma de conciencia en las personas sobre la importancia de la salud mental, su cuidado y prevención. Se requiere, por ello, contar con protocolos que contemplen los procesos mentales de cada individuo y los grupos humanos, así como programas de prevención frente a la generación de trastornos psicológicos. Más aún, cuando los índices de comorbilidad en problemas de salud mental demuestran que una persona puede tener dos trastornos a la vez, o presentar síntomas comunes en diferentes criterios de diagnóstico, lo que complica su intervención y pronóstico de recuperación, aumentando las recidivas hasta hacerse refractarias.

Precisamente, en las comorbilidades se identifican estilos de pensamiento y de conducta no efectivos o desadaptativos como proceso subyacente común en los diferentes trastornos psicológicos. Al intervenir directamente bajo un enfoque transdiagnóstico, abordando estos procesos, se reduce tiempo, costo y preparación clínica profesional respectiva. La pandemia de COVID-19 generó una transición abrupta, que no dio opción a preparación, entrenamiento o prueba hacia la prestación remota/online de servicios psicológicos; un tipo de intervención útil en el abordaje de la salud mental, con beneficio para muchas personas porque se logró identificar procesos cognitivos conductuales subyacentes, compartidos tanto en la sintomatología depresiva como en la ansiedad, entre ellos, la preocupación incontrolable y excesiva, la supresión de las emociones, la autocrítica y la evitación, todos

desencadenantes permanentes de malestar emocional y angustia, generadores de una amplia gama de emociones y respuestas emocionales negativas, y que pudieron ser reconocidos de forma oportuna y productiva. Por consiguiente, la modalidad de intervención psicológica online durante el confinamiento es importante porque se pudieron detectar problemas comunes que se presentan en las distintas categorías de diagnóstico para una intervención directa y breve sin límites tradicionales impuestos por dichas categorías (Conklin et al., 2018).

Lo señalado, permite contemplar el gran beneficio que podría significar, para la optimización de recursos humanos y económicos, la implementación del enfoque transdiagnóstico sobre la base del modelo cognitivo conductual en atención primaria. De esta manera, se pueden abordar las comorbilidades y reducir las recaídas, aplicando un protocolo de intervención y, paralelamente, estar vigilantes de la salud mental de la población en situaciones de emergencia, tomando como *target* los procesos cognitivos conductuales comunes compartidos por la ansiedad y la depresión o estrés postraumático (Tully et al., 2022).

Por otra parte, es fundamental contemplar la aplicabilidad y adaptabilidad de los tratamientos transdiagnósticos en la telesalud como medida de prevención, lo que sería muy útil en relación con el costo/beneficio en esta área, pues muchas enfermedades presentan paralelamente síntomas depresivos y ansiosos compartidos que pueden ser atendidos y reducidos con este enfoque transdiagnóstico, mejorando la salud mental y física.

Finalmente, un abordaje transdiagnóstico permite abatir las barreras de los diagnósticos tradicionales, proporcionando un nuevo enfoque en salud mental con una perspectiva más amplia en la comprensión del origen, los factores que lo mantienen e intervención clínica para la recuperación de las experiencias de malestar emocional que pueden llegar a incapacitar a un individuo deteriorando su calidad de vida y bienestar.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

Los datos presentados en este trabajo son originales; no se ha plagiado, inventado, manipulado o distorsionado la información.

Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2000). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (4.^a ed.). <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5-TR* (5.^a ed.). <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Barbosa, J. (2023, del 25 al 29 de setiembre). *OD368 - Informe anual del Director de la Oficina Sanitaria Panamericana. Hacia una recuperación pospandémica sostenible para la Región de las Américas* [75.^a Sesión del Comité Regional de la OMS para las Américas]. Organización Panamericana de la Salud. <https://www.paho.org/es/documentos/od368-informe-anual-director-oficina-sanitaria-panamericana>
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2005). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books/Hachette Book Group.
- Brown, T. A., Campbell, L. A., Lehman, C. L., Grisham, J. R., & Mancill, R. B. (2001). Current and lifetime comorbidity of the DSM-IV anxiety and mood disorders in a large clinical sample. *Journal of Abnormal Psychology, 110*(4), 585-599. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.110.4.585>
- Cassiello-Robbins, C., Rosenthal, M. Z., & Ammirati, R. J. (2021). Delivering Transdiagnostic Treatment Over Telehealth During the COVID-19 Pandemic: Application of the Unified Protocol. *Cognitive And Behavioral Practice, 28*(4), 555-572. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2021.04.007>
- Conklin, L. R., Farchione, T. J., & Dufour, S. (2018). The Unified Protocol for Anxiety Disorders. In D. H. Barlow & T. Farchione (Eds.), *Applications of the Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders* (pp. 38-52). <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190255541.003.0003>
- Fairburn, C. G., Cooper, Z., & Shafran, R. (2003). Cognitive behaviour therapy for eating disorders: a «transdiagnostic» theory and treatment. *Behaviour Research and Therapy, 41*(5), 509-528. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(02\)00088-8](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(02)00088-8)
- Kessler, R. C. (2001). Comorbidity. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 2389-2393). <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01287-0>
- Mansell, W., Carey, T. A., & Tai, S. (2012). *A Transdiagnostic Approach to CBT using Method of Levels Therapy* (2.^a ed.). Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9780203081334>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2022). *Informe mundial sobre salud mental. Transformar la salud mental para todos*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/57878>
- Tully, P. J., Turnbull, D., Horowitz, J. D., Beltrame, J. F., Baune, B. T., Sauer-Zavala, S., Baumeister, H., Bean, C., Pinto, R. B., Cosh, S., & Wittert, G. A. (2022). Transdiagnostic Cognitive-Behavioral Therapy for Depression and Anxiety Disorders in Cardiovascular Disease Patients: Results From the CHAMPS Pilot-Feasibility Trial. *Frontiers In Psychiatry, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.741039>

María Aguilar

Fundación Orgaepsi, Guayaquil, Ecuador.

Psicóloga Clínica y Miembro Honorario del Colegio de Psicólogos del Perú, por su contribución en investigaciones en psicología.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8359-5294>

maria_mar_m@yahoo.com

Ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte

Anxiety regarding evaluations in students of a private university in Lima Norte

César Augusto Eguia Elias

Autor corresponsal: ceguiae@cientifica.edu.pe
Universidad Científica del Sur, Perú

Antonella Mirella Arribasplata Rios

Universidad Científica del Sur, Perú

Diana Rubí Escobar Nina

Universidad Científica del Sur, Perú

Jazmin Harumi Galindo Guima

Universidad Científica del Sur, Perú

Ariadna Avril Mercado Patrocinio

Universidad Científica del Sur, Perú

Marybella Yessamí Morales Hanco

Universidad Científica del Sur, Perú

Recibido: 08 de marzo de 2024

Aceptado: 21 de mayo de 2024

Resumen

El objetivo de este estudio es medir los niveles de ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte. La investigación es de tipo básico y alcance descriptivo, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de corte transversal y correlacional; los participantes son 90 estudiantes universitarios (60% mujeres y 40% hombres), en el rango de edad entre los 17 a 35 años. La técnica es la encuesta; el instrumento la escala Reactions to Tests (RTT), Reacción ante

Para citar este artículo:

Eguia, C. A., Arribasplata, A. M., Escobar, D. R., Galindo, J. H., Mercado, A. A., & Morales, M. Y. (2024). Ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 47-65. <https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



las Evaluaciones. Los resultados nos indican que 44.44% de estudiantes tienen nivel promedio bajo y 32.22% promedio alto; 23.3% de mujeres tienen ansiedad promedio bajo a diferencia del 21.1% en hombres, la media $X = 93.31$ destaca niveles promedio bajo, $DS = 23.177$ y $S = 537.161$ estimaron datos dispersos y heterogéneos. Se concluye que la ansiedad frente a las evaluaciones se relaciona con las edades de los universitarios en periodo de pandemia.

Palabras clave: edades, ansiedad, evaluaciones, estudiantes.

Abstract

The objective of the research was to evaluate the anxiety towards evaluations in students of a private university of Lima Norte. The study was basic and descriptive in scope, with a quantitative approach, non-experimental design, cross-sectional and correlational. 90 university students between 17 and 35 years of age participated; 60% were female and 40% were male. The technique used was the survey, the instrument, the scale Reactions to Tests (RTT), and Reaction to Evaluations. The results showed in the students 44.44% with low average level and 32.22% high average, having 23.3% of women who had low average anxiety as opposed to 21.1% in men, the mean $X = 93.31$ highlights low average levels, $DS = 23.177$ and $S = 537.161$ estimated scattered and heterogeneous data. It is concluded that anxiety in front of the evaluations was related to the ages of the university students in pandemic period.

Keywords: ages, anxiety, assessments, students.

Introducción

Los trastornos de ansiedad y depresión se han incrementado de manera preocupante en los últimos años, sobre todo a partir de la aparición de la COVID-19 y las circunstancias que implicaron, aislamiento social, incertidumbre económica, miedo y preocupación por el contagio. En los informes periódicos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022)

se señala que en el 2019 una de cada ocho personas en el mundo (970 millones de personas) padecen diferentes trastornos mentales, entre los que se registran ansiedad (301 millones de personas, de los cuales 58 millones son niños y adolescentes) y depresión (280 millones de personas; 23 millones son niños y adolescentes).

En América, se registran mayores niveles de ansiedad y depresión en comparación con el resto del mundo (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2023). Así, durante el 2020, se observó que el índice de los trastornos de ansiedad se incrementaron exponencialmente en un 32% en América Latina y el Caribe, y que las mujeres presentan el doble de probabilidad de padecer un trastorno de ansiedad (OPS, 2023). En lo que va de la pandemia de COVID-19, se estima que la depresión y la ansiedad se incrementaron en un 25%, porque no se invierte lo suficiente en salud mental y solo se emplea el 2% del presupuesto sanitario (OMS, 2023).

En el Perú, un estudio realizado por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2019) reveló que el 85% de la comunidad educativa universitaria, estudiantes, profesores y personal administrativo, presentaron problemas de salud mental como la ansiedad, con un 82% de permanencia. Por consiguiente, decidieron, en coordinación con el Ministerio de Salud (MINSA), elaborar normas internas en favor del cuidado de la salud mental en 21 universidades públicas, lo que ha llevado a un mayor acceso a servicios de salud mental y terapias. Sin embargo, la ansiedad sigue siendo un desafío importante que requiere atención y apoyo continuo.

Efectivamente, la ansiedad es la enfermedad mental que más se ha diagnosticado en Perú durante los primeros años de pandemia. Se registran 433 816 casos en 2022, con mayor presencia en mujeres, en edades entre los 17 y los 25 años, según la información del Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado-Hideyo Noguchi (2023).

En el contexto nacional se encuentran una serie de investigaciones sobre el tema. En Lima, la investigación que realizan Saravia-Bartra et al. (2020) tiene como objetivo encontrar el nivel de ansiedad en estudiantes de primer año de Medicina Humana de una universidad privada; en una muestra constituida por 57 estudiantes. En sus resultados, el 75.4% presentan algún

nivel de ansiedad; existe asociación estadísticamente significativa con el género (F); no existe asociación entre las variables edad y ansiedad. Por su parte, Franco y Maqui (2021), en cambio, relacionan la ansiedad y la procrastinación académica, la muestra la conforman 163 estudiantes de noveno y décimo ciclo de una universidad privada de Lima Norte. Entre los hallazgos, se encuentra que la variable ansiedad es dominante con un 58% y existe una relación negativa y débil frente a ambas variables. Es decir, si la ansiedad ante los exámenes tiende a ser baja, consecuentemente el nivel de procrastinación académica entre los estudiantes tiende a ser alto.

En tanto, Estrada y Mamani (2020) establecen que la ansiedad con la procrastinación académica mantiene una relación directa y significativa, en una muestra de 220 estudiantes de educación de la Universidad Nacional de Dios Amazonas, en Madre de Dios, Perú. Encuentran 39% de ansiedad en nivel moderado en los participantes, por lo que concluyen que cuanto más procrastinan y posponen los estudiantes las actividades académicas, mayor es el nivel de ansiedad. Prieto-Molinaria et al. (2020) plantearon como objetivo describir los niveles de ansiedad y depresión que, adultos de Lima Metropolitana, presentaron durante el distanciamiento social. Los participantes fueron 565 personas adultas: 382 mujeres y 183 hombres. Entre los resultados, se tiene que los síntomas relacionados a la ansiedad y depresión se incrementaron de niveles moderados a altos durante la pandemia, y como consecuencia del distanciamiento social, teniendo en cuenta factores sociodemográficos como sexo, grado de instrucción y edad. También, Vallejos (2015) realizó una investigación en donde planteó como objetivo establecer la relación entre procrastinación académica y ansiedad presentada durante las pruebas. La muestra la integran 130 estudiantes de la Facultad de Ingeniería y Facultad de Comunicaciones, 85 varones y 45 mujeres. El muestreo fue multietápico intencional. En la evaluación se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y ansiedad RTT de Sarason. Los resultados demostraron que hubo una correlación entre lo que motiva a los estudiantes a procrastinar y la ansiedad como reacciones previas a las pruebas académicas.

En el ámbito internacional, Chung et al. (2021) plantearon como objetivo principal determinar la prevalencia de la ansiedad en los universitarios de

la casa de estudio superior Cristina de Bolivia durante la pandemia de la COVID-19; en un estudio analítico de corte transversal no probabilístico por conveniencia. Los resultados evidencian 48.37% con ansiedad leve, 18% de leve a moderada, 11.87% ansiedad moderada a grave y 19.58% ansiedad muy grave. Concluyen que los participantes presentaron una leve prevalencia de ansiedad, aunque existen otros factores de riesgo que podrían generar sintomatologías de ansiedad en los universitarios. Villavicencio y Prado (2022) se centra en determinar la relación entre la ansiedad frente a exámenes con las estrategias de afrontamiento, al volver a la modalidad presencial. La muestra, estuvo integrada por 103 estudiantes ecuatorianos de nuevo ingreso de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Cuenca. Los investigadores emplearon una metodología de enfoque mixto de diseño no experimental y aplicaron el cuestionario COPE-28 y la escala S-CTAS. Los hallazgos indican que el 38.8% presenta ansiedad durante las evaluaciones; además, mientras se implementen más estrategias de afrontamiento cognitivo menor será el nivel de ansiedad. Ambas variables estudiadas demuestran una correlación negativa y significativa.

Del mismo modo, Polo et al. (2022) plantean como objetivo principal establecer la relación entre ansiedad con los estilos de afrontamiento en estudiantes de psicología. Los participantes fueron 133 alumnos de la Universidad Metropolitana de Colombia. El enfoque es cuantitativo, el nivel de investigación descriptivo, de diseño no experimental y de corte transversal. Concluyen que la ansiedad en los estudiantes se relaciona con los estilos de afrontamiento y que, durante la elaboración de los exámenes, hay mayor tendencia a manifestar reacciones emocionales. Pinargote y Caicedo (2019) estudiaron la relación entre la ansiedad de estudiantes universitarios y el desempeño académico; en una muestra de 163 alumnos de psicología de la Universidad Técnica de Manabí. Se enfocan en la valoración de la repercusión de la ansiedad y el estrés en el desenvolvimiento como estudiantes. El estudio es descriptivo, correlacional y con enfoque cuali-cuantitativo, la técnica fue la encuesta, aplicaron un cuestionario de ansiedad de Hamilton y de desempeño académico. En los resultados se evidencia que el nivel de ansiedad es elevado y que guarda relación significativa con el rendimiento académico; el ambiente académico percibido es bastante positivo y el desempeño académico no se ve afectado.

Por último, Mendiburu et al. (2019) realizaron un estudio con el objetivo de comparar las asociaciones respecto a los grados de ansiedad y la gravedad de los TMD en el alumnado de la Universidad Autónoma de Yucatán en México y la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina, entre mayo de 2017 y febrero de 2018. A una muestra de 117 estudiantes argentinos y 80 mexicanos se les aplicó el Índice Anamnésico de Fonseca, de 10 preguntas, para determinar el grado de TMD, y escalas que miden la ansiedad. Los resultados son similares en el grado de TMD y en los niveles de ansiedad, en ambos grupos de estudiantes de las universidades. La mayoría presentan TMD, por lo que se recomienda identificar tempranamente los trastornos de ansiedad con la finalidad de reducir el riesgo de fracaso académico y enfermedades psicosomáticas adicionales.

Ahora bien, sobre la ansiedad ante las evaluaciones y las bases teóricas en torno a ella, Chacón et al. (2021) definen a la ansiedad como una respuesta natural frente a situaciones que producen miedo, estrés constante o preocupación excesiva; se manifiesta en la persona con nerviosismo, temblores, sudoración, palpitaciones, etc., también con pensamientos negativos, respecto a uno mismo o la situación. Se puede presentar antes, durante o después de una prueba, una exposición u otra actividad que implique evaluación en un contexto académico (Chacón et al., 2021; Vallejos, 2015).

Saravia-Bartra et al. (2020) establecen que la ansiedad ante las evaluaciones o exámenes se debe a diversos factores, entre ellos, los psicológicos, ambientales, académico, social, personal y/o familiar), mientras que en el ámbito educativo se consideran la presión por los exámenes, la insatisfacción con la carrera, la falta de apoyo académico y los problemas económicos; en los sociales, consideran las dificultades en las relaciones con compañeros y docentes, la violencia en el entorno universitario y la discriminación; y finalmente, en los factores personales, se consideran la baja autoestima, la inseguridad y la historia familiar de trastornos de ansiedad.

Por lo expuesto, el objetivo de la presente investigación es evaluar la ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte.

Método

La investigación es de tipo básico y de alcance descriptivo, como sostienen Arias y Covinos (2021), se cumple la función de ser base teórica; además, especificar propiedades y características de diferentes grupos, que luego se analizan para cuantificar los datos recogidos. Asimismo, de diseño no experimental y transversal, siendo las variables de estudio evaluadas en su contexto natural, enfocándose en la observación y recopilación de datos que brindan los propios evaluados en un momento determinado en tiempo y espacio (Álvarez-Risco, 2020).

La selección de la muestra es de tipo no probabilístico intencional. Hernández y Mendoza (2018) refieren que el muestreo intencionado está orientado a que el investigador estudie las características únicas de una población.

La muestra está conformada por 90 estudiantes de una universidad privada de Lima Norte, 60% mujeres y 40% hombres; en edades dentro del rango de 17 a 35 años; y estudiantes de diversas carreras profesionales.

El instrumento es la escala Reactions to Tests (RTT, Sarason, 1984), Reacciones de ansiedad frente a las evaluaciones. Consiste en asimilar aportes obtenidos sobre el modelo de interferencia cognitiva a través de la inclusión de nuevas escalas, planteando a su vez que los estudiantes que presentan el mayor nivel de ansiedad disminuyen su atención a la evaluación en cuestión y pierden su concentración en sus estudios (Furlán, 2006). Cuenta con tres subescalas: pensamientos negativos, pensamientos irrelevantes y distractores, y síntomas fisiológicos de malestar

Los *pensamientos negativos* guardan relación con el miedo intenso frente a las complicaciones que se manifiestan antes y durante los exámenes, son ideas persistentes que se producen en cualquier evaluación o prueba académica, oral o escrita, se fortalece por el miedo a no ser capaz de rendir como se espera, e incluye a las posibles consecuencias negativas que surjan de la prueba; se evalúa mediante los ítems 1, 2, 8, 9, 20, 21, 22, 27, 34, 35, 36, 39, 40 (Sarason, 1978, como se cita en Furlán, 2006).

Los *pensamientos irrelevantes y distractores* antes y durante las evaluaciones, son ideas fantasiosas e improbables en la medida que su contenido cumple un rol distractor que no guarda relación alguna con la evaluación; se evalúa mediante los ítems 3, 7, 12, 17, 18, 24, 28, 29, 32, 38 (Sarason, 1978, como se cita en Furlán, 2006).

Los *síntomas fisiológicos de malestar*, antes y durante las evaluaciones, son respuestas somáticas previas al examen, por ejemplo, dolor estomacal, mareos, dolor de cabeza, temblor, tensión muscular, además de presentar sensaciones de ansiedad, pánico, nervios y otros síntomas más; se evalúa mediante los ítems 4, 5, 6, 10, 11, 14, 15, 16, 19, 23, 25, 26, 30, 31, 33, 37 (Sarason, 1978, como se citó en Furlán, 2006).

Se aplicó la prueba de manera individual y presencial a 92 participantes. Inicialmente, se explicaron los objetivos de la investigación y se brindaron de manera detallada las instrucciones, absolviendo las dudas que expresaron los participantes. Se excluyeron dos pruebas por encontrarse incompletas, quedando 90 evaluaciones.

Para realizar el análisis estadístico se pasó la información a una base de datos en Excel y luego se exportaron al programa estadístico SPSS para la codificación respectiva de los datos; seguido, se trasladó la información la información sociodemográfica de los participantes en tablas descriptivas con frecuencia y porcentajes, y las medidas de tendencia central y dispersión (Amao & Chancayauri, 2020).

Del mismo modo, para el análisis inferencial se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (KS), que se basa en suposiciones sobre determinadas observaciones de la muestra, destacando una distribución no paramétrica (Aslam, 2020). Luego se aplicó el coeficiente de correlación *rho* de Spearman, para medir la fuerza y dirección de la relación lineal entre variables, con una significancia del 5% (Hernández et al., 2018).

Resultados

En la Tabla 1 se presenta la frecuencia y el porcentaje según las características sociodemográficas de la muestra, en cuanto a las variables sexo, carrera profesional, edad y ciclo académico. Son 54 mujeres (60%) y 36 hombres (40%); el mayor número se registra en Medicina Humana con 22 participantes, el grupo de 17 a 23 años de edad con 83 participantes, y el ciclo académico de primer a quinto con 72 participantes.

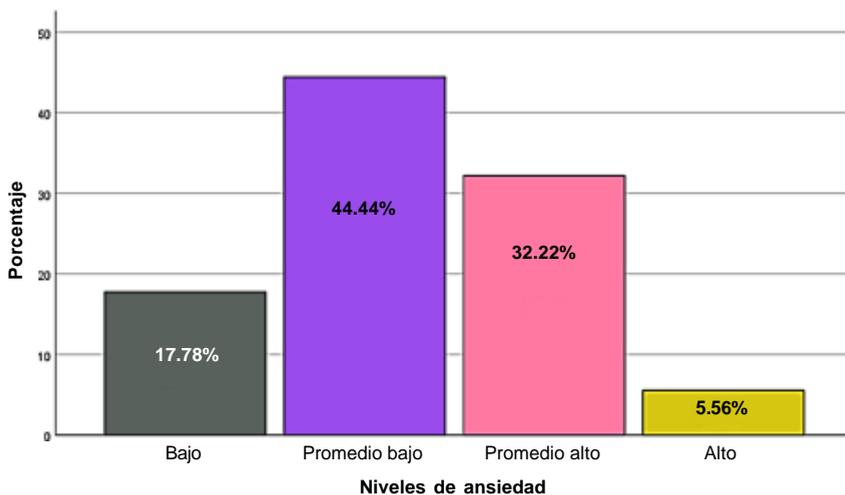
Tabla 1
Características sociodemográficas

Características	F	%
Sexo		
Mujer	54	60.0
Hombre	36	40.0
Carrera profesional		
Economía	1	1.1
Negocios Internacionales	1	1.1
Marketing	1	1.1
Ingeniería Industrial	1	1.1
Veterinaria	8	8.9
Gastronomía	1	1.1
Comunicación	3	3.3
Ingeniería Petroquímica	1	1.1
Ingeniería de Sistemas	3	3.3
Administración	3	3.3
Psicología	8	8.9
Telecomunicaciones	1	1.1
Derecho	4	4.4
Ingeniería Ambiental	1	1.1
Arquitectura	3	3.3
Medicina Humana	22	24.4
Nutrición y Dietética	2	2.2
Contabilidad	2	2.2
Ciencias Políticas	1	1.1
Educación	6	6.7

Características	F	%
Enfermería	10	11.1
Ingeniería Civil	3	3.3
Ingeniería Electrónica	1	1.1
Farmacia y Bioquímica	2	2.2
Artes escénicas	1	1.1
Edad		
De 17 a 23 años	83	92.2
De 24 a 29 años	5	5.6
De 30 a 35 años	2	2.2
Ciclo académico		
De primer a quinto ciclo	72	80.0
De sexto a décimo ciclo	18	20.0

En la Figura 1 se presenta los niveles de ansiedad frente a las evaluaciones en los participantes. Los niveles de ansiedad se clasifican de acuerdo a cuatro categorías: *bajo*, *promedio bajo*, *promedio alto* y *alto*. Como se aprecia el 44.44% presenta ansiedad promedio bajo.

Figura 1
Niveles de ansiedad frente a las evaluaciones



En la Tabla 2 se indican los estadísticos y los valores correspondientes. La media $X = 93.31$ consignado un promedio bajo; la mediana de $Md = 94.00$, la que agrupa al 50% de los estudiantes dentro del promedio bajo y otro 50% por encima del puntaje; la moda $Mo = 97$ que más se repite, siendo datos asimétricos y heterogéneas. La desviación estándar $DS = 23.177$, con rangos $-+$ (70.133 a 116.487) puntuaciones que varían de niveles bajos y altos. Asimismo, el valor de la varianza $S = 537.161$ permite decir que los puntajes son muy dispersos, considerando el incremento de los niveles de ansiedad ante las evaluaciones.

Se llevó a cabo la prueba de normalidad teniendo en cuenta el nivel de significancia resultante de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, ya que la muestra de estudio es mayor a 50, con el fin de determinar qué estadísticos son los más acertados en la investigación. Los resultados muestran valores mayores a $p = .200 > .05$, lo que nos indica una distribución normal de los datos al utilizar estadísticos paramétricos.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos

Estadísticos	Valores
Media	93.31
Mediana	94.00
Moda	97
Desviación estándar	23.177
Varianza	537.161

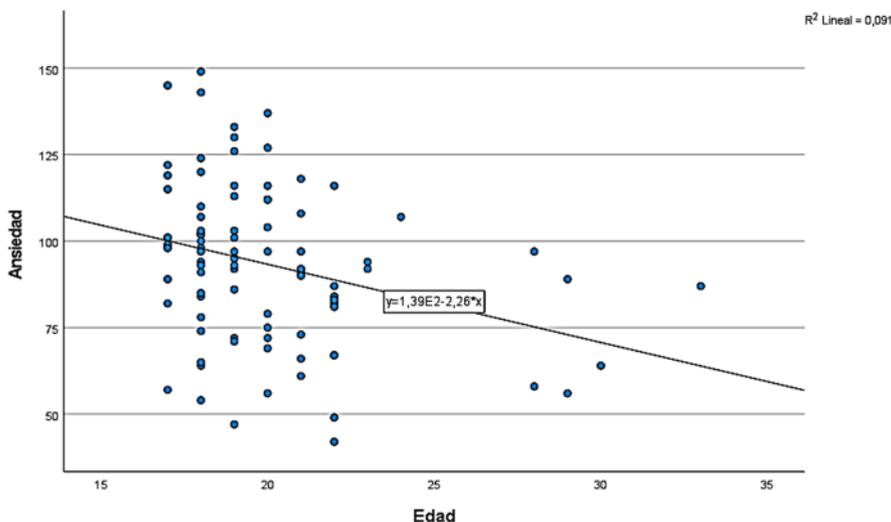
En la Tabla 3, al aplicarse la prueba estadística de correlación de Spearman, obtenemos un valor de significancia $p = .004 < .05$; es decir, existe relación significativa entre la ansiedad y la edad. Se rechaza la H_0 y se acepta la H_a .

Tabla 3
Relación de la ansiedad ante las evaluaciones y edades

	rho	p
Edades	-.302**	.004

Mediante la Figura 2 se puede deducir que hay una correlación ($\rho = -.302$) con una tendencia negativa y magnitud media.

Figura 2
Dispersión



En la Tabla 4 se presentan los niveles de ansiedad ante las evaluaciones en relación con la variable sexo. Son 90 participantes, 54 (60%) mujeres: 21 (23.3%) con nivel promedio bajo; 18 (20%) con nivel promedio alto; 11 (12.2%) con nivel bajo y 4 (4.4%) con nivel alto de ansiedad ante las evaluaciones. Asimismo, 36 (40%) hombres: 19 (21.1%) con un nivel promedio bajo; 11 (12.2%) con nivel promedio alto; 5 (5.6%) con nivel bajo y 1 (1.1%) con nivel alto de ansiedad ante las evaluaciones.

Tabla 4

Niveles de ansiedad ante las evaluaciones con relación a la variable sexo

Sexo		Niveles de ansiedad				Total
		Promedio		Promedio		
		Bajo	bajo	alto	Alto	
Mujer	<i>f</i>	11	21	18	4	54
	%	12.2%	23.3%	20.0%	4.4%	60.0%
Hombre	<i>f</i>	5	19	11	1	36
	%	5.6%	21.1%	12.2%	1.1%	40.0%
Total	<i>f</i>	16	40	29	5	90
	%	17.8%	44.4%	32.2%	5.6%	100.0%

Discusión

En la parte descriptiva, se registra que el 60% de la muestra son mujeres y el 40% hombres; el puntaje de 93.31 ubican al grupo de estudiantes en una ansiedad promedio. En niveles de ansiedad frente a una evaluación, 17.8% de los estudiantes presentan ansiedad baja, 44.44% presentan nivel promedio bajo, 32.2% presentan nivel promedio alto y 5.6% presenta nivel alto.

Nuestros resultados son similares a los de Franco y Maqui (2021), quienes encuentran 58% de ansiedad promedio frente a los exámenes y 28% de baja ansiedad; asimismo, evidenciaron que la ansiedad tiende a decrecer cuando los estudiantes presentan conductas propias de la procrastinación académica, sin embargo, Estrada y Mamani (2020) encontraron que el 39% presentó ansiedad moderada y que a mayor procrastinación mayor es el nivel de ansiedad en el ámbito académico. Es pertinente mencionar que nuestra investigación se enfocó en la ansiedad durante las evaluaciones y no tomó en cuenta a la variable de procrastinación académica para determinar una posible influencia y relación con la ansiedad. Hallamos que el 32.22% corresponde al nivel promedio alto de ansiedad, un porcentaje cercano al nivel moderado de ansiedad en la investigación de Estrada y

Mamani (2020), pero sigue siendo menor que el 58% de la investigación de Franco y Maqui (2021); por lo que señalamos que los estudiantes universitarios cuando realizan exámenes evidencian ansiedad continua.

En el estudio presentado por Chung et al. (2021) encontramos que los estudiantes de medicina y fisioterapia, durante la pandemia, presentaron un 48.37% de ansiedad leve, 18% de ansiedad moderada, 11.87% de ansiedad grave y 19.58% de ansiedad muy grave; sus resultados son similares al presente estudio, donde la ansiedad de 17.78% es baja y el 44.44% es promedio baja, por lo cual, se puede inferir que los niveles de ansiedad postpandemia en 2023 aún persisten levemente. Consideramos que la oportuna intervención puede mejorar el bienestar mental del estudiante universitario ayudándolo a mitigar la ansiedad o que el nivel suba y afecte su rendimiento académico.

En la parte inferencial, la relación entre la edad de los estudiantes y la variable ansiedad ante las evaluaciones tiene una correlación significativa y negativa: a mayor edad, menor ansiedad se presenta ante las evaluaciones. Cabe destacar que evidenciamos una relación significativa entre nivel de ansiedad ante las evaluaciones y las edades, lo que se contrapone con lo hallado por Saravia-Bartra et al. (2020), quienes encontraron una relación significativa de la ansiedad con el género (femenino), pero no con la edad en los participantes.

Por otro lado, el resultado de la correlación nos indica que la variable ansiedad ante las evaluaciones repercute según características sociodemográficas o comportamientos internos o externos. Villavicencio y Prado (2022) encuentran que la ansiedad ante los exámenes mantiene una correlación negativa con estrategias de afrontamiento; mientras Polo et al. (2022) se refieren a la dificultad para afrontar las emociones negativas que se presentan durante las evaluaciones, lo cual provoca algunos efectos como los señalados: pensamientos negativos e irrelevantes y síntomas fisiológicos de malestar, los que provocan el aumento del nivel de la ansiedad y desvía la concentración del estudiante universitario.

Por último, Furlán (2006), al describir el Modelo de Interferencia Cognitiva sostiene que al tener mayor nivel de ansiedad se disminuye la

atención fijada y se va perdiendo concentración en la prueba académica. En nuestro estudio no encontramos diferencias significativas de ansiedad con relación a ciclos académicos y carreras profesionales. Es decir, la ansiedad ante los exámenes se presenta de igual forma independientemente de las variables mencionadas. Consideramos necesaria la aplicación de técnicas de afrontamiento en las evaluaciones con el objetivo de optimizar la concentración en el estudiante y reducir su nivel de ansiedad.

Conclusiones

Los estudiantes de una universidad privada de Lima Norte, participantes de este estudio, presentan una distribución con mayores porcentajes en los grupos: mujer, carrera de medicina humana, edad entre 17 y 23 años. En cuanto al nivel de ansiedad frente a las evaluaciones el mayor porcentaje es de 44.44%, promedio bajo.

El puntaje promedio en el grupo de estudiantes se localiza en niveles promedio bajo de ansiedad frente a las evaluaciones, con una distribución no normal. La dispersión de los datos nos indica una variación heterogénea que explica el incremento preocupante de los niveles de ansiedad frente a las evaluaciones. Encontramos una relación significativa y correlación negativa y moderada de la ansiedad frente a las evaluaciones con las edades de los estudiantes.

Consideramos importante la planificación y organización del tiempo de estudio para afrontar la ansiedad antes y durante una evaluación. Sugerimos, además, la implementación de talleres para que el estudiante adquiera mayor confianza y desarrolle su capacidad en el aprendizaje; incentivar a los estudiantes a formar grupos para compartir conocimientos y resolver las dudas; brindar información acerca de los recursos de apoyo psicológico que ofrece la universidad, reducir los elementos distractores del aula. En general, aplicar procedimientos para asesorar y reconfortar al alumnado, instrucciones claras y comprensibles para evitar confusión y preocupación durante la evaluación. Finalmente, tener en cuenta que mantener un estilo de vida equilibrado y saludable tiene un impacto positivo en la salud mental.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

Se ha respetado los principios éticos básicos de la investigación y los que rige el quehacer profesional del Colegio de Psicólogos del Perú, en especial el de la autonomía, transparencia, confidencialidad, no maleficencia, integridad y responsabilidad.

Contribución de autoría

CAEE: redacción, búsqueda de información, diseño del estudio y de aplicación, resultados e interpretación.

AMAR: redacción, búsqueda de información, aplicación del estudio.

DREN: redacción, búsqueda de información, aplicación del estudio.

JHGG: redacción, búsqueda de información, aplicación del estudio.

AAMP: redacción, búsqueda de información, aplicación del estudio.

MYMH: redacción, búsqueda de información, aplicación del estudio.

Referencias

- Álvarez-Risco, A. (2020). Clasificación de las investigaciones. *Repositorio Institucional - Ulima*. <https://es.scribd.com/document/531288925/CLASIFICACION-DE-LAS-INVESTIGACIONES-wecompress-com>
- Amao, J. R., & Chancayauri, G. V. (2020). *Uso del geogebra en el aprendizaje de las medidas de tendencia central, en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa Mixta Fortunato L. Herrera* [Tesis de licenciatura, Universidad San Antonio Abad del Cusco]. <https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/5535>
- Arias, J. L., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Aslam, M. (2020). Introducing Kolmogorov-Smirnov Tests under Uncertainty: An Application to Radioactive Data. *ACS Omega*, 5(1), 914-917. <https://doi.org/10.1021/acsomega.9b03940>
- Chacón, E. C., De la Cera, D. X., Lara, M. F., & Arias, R. M. (2021). Generalidades sobre el trastorno de ansiedad. *Revista Cúpula*, 35(1), 23-36. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v35n1/art02.pdf>

- Chung, S. A., Rebollo, A., Quiroga, A., Paes, I., & Yáñez, J. A. (2021). Factores de riesgo de ansiedad en estudiantes de Bolivia durante la pandemia de la COVID-19. *Revista Cubana de Farmacia*, 54(4), e703. <https://revfarmacia.sld.cu/index.php/far/article/view/703>
- Estrada, E. G., & Mamani, H. J. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 322-337. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.517>
- Franco, A. P., & Maqui, X. L. (2023). *Ansiedad frente a los exámenes y procrastinación académica en estudiantes de una universidad de Lima Norte, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/34081>
- Furlán, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Revista Evaluar*, 6(1), 32-51. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v6.n1.533>
- Hernández, J. D., Espinosa, F., Rodríguez, J. E., Chacón, J. G., Toloza, C. A., Arenas, M. K., Carrillo, S. M., & Bermúdez, V. J. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587-595. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207025>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (1° ed.). McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado-Hideyo Noguchi. (2023, 3 de febrero). *Salud mental: ¿cómo detectar y superar la ansiedad?* (Nota de prensa). <https://www.gob.pe/institucion/inism/noticias/696213-salud-mental-como-detectar-y-superar-la-ansiedad>
- Mendiburu, C., Cárdenas, R., Peñaloza, R., Carillo, E., & Basulto, L. (2019). Estudio comparativo niveles de ansiedad y disfunción temporomandibular en estudiantes universitarios de Argentina-México. *Revista Odontológica Mexicana*, 23(2), 85-96. <https://mex.odontoacademic.com/wp-content/uploads/2019/11/uo192d.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2019, 15 de octubre). *Minedu y el Minsa trabajan con 21 universidades públicas en el cuidado de la salud mental* (Nota de prensa). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/52741-minedu-y-el-minsa%20trabajan-con-21-universidades-publicas-en-el-cuidado-de-la-salud-mental>
- Mishra, P., Singh, U., Pandey, C. M., Mishra, P., & Pandey, G. (2019). Application of Student's t-test, Analysis of Variance, and Covariance. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(4), 407-411. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6813708/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022, 8 de junio). *Trastornos mentales*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2023, 18 de enero). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en el panel sobre salud mental en el trabajo celebrado en el marco del Foro Económico Mundial - 18 de enero de 2023*. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-mental-health-at-work-panel—world-economic-forum—18-january-2023>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2023). *Una nueva agenda para la salud mental en las Américas: Informe de la Comisión de Alto Nivel sobre Salud Mental y COVID-19 de la Organización Panamericana de la Salud*. PAHO. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/57504/9789275327265_spa.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Pinargote, E. I., & Caicedo, L. C. (2019). La ansiedad y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Manabí. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación científica*, 3(28), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573263327006>
- Polo, S., Castaño, A., Palacio, L. J., Barros, A., Montañez, M., & Orozco, M. (2022). Relación entre la ansiedad y estilos de afrontamientos ante los exámenes en estudiantes de psicología. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 484-504. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1903

- Prieto-Molinaria, D., Aguirre, G., de Pierola, I., Luna, G., Merea, L., Lazarte, C., Uribe-Bravo, K., & Zegarra, A. (2020). Depresión y ansiedad durante el aislamiento obligatorio por el COVID-19 en Lima Metropolitana. *Liberabit*, 26(2). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272020000200009&script=sci_arttext
- Saravia-Bartra, M. M., Cazorla-Saravia, P., & Cedillo-Ramirez, L. (2020). Nivel de ansiedad de estudiantes de medicina de primer año de una universidad privada del Perú en tiempos de Covid-19. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 20(4), 568-573. <https://doi.org/10.25176/lfmh.v20i4.3198>
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>
- Vallejos, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6029>
- Villavicencio, D., & Prado, K. (2023). *Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes de los estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Cuenca. Periodo junio - noviembre 2022* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/24650/1/UPS-CT010447.pdf>

Cesar Augusto Eguía Elias

Carrera de Psicología, Universidad Científica del Sur, Perú.

Psicólogo con amplia experiencia en investigación, docencia y gestión académica en el ámbito de la psicología. Docente investigador en la Universidad Científica del Sur y miembro del comité de ética. Publicador de artículos psicológicos y conferencista nacional e internacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6499-9971>

Autor corresponsal: ceguiae@cientifica.edu.pe

Antonella Mirella Arribasplata Rios

Carrera de Psicología, Universidad Científica del Sur, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7777-6988>

100119995@cientifica.edu.pe

Diana Rubí Escobar Nina

Carrera de Psicología, Universidad Científica del Sur, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8012-6972>

100121975@cientifica.edu.pe

Jazmin Harumi Galindo Guima

Carrera de Psicología, Universidad Científica del Sur, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2427-2531>

100123772@cientifica.edu.pe

Ariadna Avril Mercado Patrocinio

Carrera de Psicología, Universidad Científica del Sur, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6100-6176>

100125343@cientifica.edu.pe

Marybella Yessamí Morales Hanco

Carrera de Psicología, Universidad Científica del Sur, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9640-7299>

100121716@cientifica.edu.pe

Interacción entre cultura organizacional y la estrategia en el entorno digital

Interaction between organizational culture and strategy in the digital environment

Juan Javier Ruiz Santamaria

Correspondencia: ruizsantamaria@gmail.com
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú

Recibido: 20 de marzo de 2024

Aceptado: 04 de mayo de 2024

Resumen

El avance tecnológico y la digitalización han transformado los modelos de negocio y los procesos estratégicos, requiriendo que la cultura organizacional evolucione y se adapte. Una cultura que promueva la innovación, la experimentación y el aprendizaje continuo puede generar ventajas competitivas sostenibles al permitir a la organización desarrollar capacidades únicas y difíciles de imitar. La implementación exitosa de la estrategia organizacional en el entorno digital también depende de una cultura organizacional fuerte y coherente. Una cultura que fomente la comunicación, la colaboración y el compromiso de los miembros de la organización es fundamental para una ejecución estratégica efectiva. En este contexto digital, la flexibilidad, la agilidad y la colaboración son aspectos esenciales para adaptarse rápidamente a las nuevas condiciones y oportunidades. Por tanto, para abordar el problema identificado, se propone una estrategia organizacional de acción centrada en modificar la cultura organizacional hacia una mayor receptividad con el entorno digital. Esto implica realizar un diagnóstico de la cultura organizacional, identificar

Para citar este artículo:

Ruiz, J. J. (2024). Interacción entre cultura organizacional y la estrategia en el entorno digital. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 67-86. <https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



brechas y áreas de mejora, definir una visión y valores digitales, implementar un plan de comunicación y capacitación, fomentar la colaboración, la experimentación, así como realizar una evaluación y ajuste continuo.

Palabras clave: cultura organizacional, estrategia, entorno digital, interacción, ventaja competitiva.

Abstract

Technological advancement and digitalization have transformed business models and strategic processes, requiring organizational culture to evolve and adapt. A culture that promotes innovation, experimentation, and continuous learning can generate sustainable competitive advantages by enabling the organization to develop unique and difficult-to-imitate capabilities. The successful implementation of organizational strategy in the digital environment also depends on a strong and coherent organizational culture. A culture that fosters communication, collaboration, and commitment among organization members is essential for effective strategic execution. In this digital context, flexibility, agility, and collaboration are crucial aspects for quickly adapting to new conditions and opportunities. Therefore, to address the identified problem, an organizational action strategy focused on modifying the organizational culture towards greater receptivity to the digital environment is proposed. This involves conducting a diagnosis of the organizational culture, identifying gaps and areas for improvement, defining a digital vision and values, implementing a communication and training plan, promoting collaboration and experimentation, and carrying out continuous evaluation and adjustment.

Keywords: organizational culture, strategy, digital environment, interaction, competitive advantage.

Introducción

La era digital ha revolucionado la forma en que las organizaciones transmiten información, tanto interna como externamente, generando cambios significativos en los procesos de comunicación. Pérez et al. (2018) sostienen que las tecnologías digitales posibilitan una comunicación más ágil y eficiente entre los miembros de una organización, facilitando la colaboración y el intercambio de información. Así, herramientas como el correo electrónico, las plataformas de mensajería instantánea y las redes sociales corporativas lograron agilizar la comunicación interna, y los empleados se adecuaron a ellas, para compartir ideas y colaborar de manera más efectiva.

Una comunicación que se produce también hacia lo externo, las organizaciones deben adaptarse a las plataformas digitales para interactuar con los clientes y el público en general, lo que implica el desarrollo de nuevas estrategias de marketing y relaciones públicas (Béjar-Tinoco et al., 2022). Es decir, las redes sociales, los blogs y los sitios web son algunos de los canales utilizados para llegar de forma directa y personalizada a la audiencia externa. Además, gracias a la posibilidad de recopilar y analizar rápidamente la retroalimentación y los comentarios de los clientes, las organizaciones pueden ajustar sus estrategias y mejorar la satisfacción del cliente de manera más eficiente.

De ahí que la era digital ha tenido un impacto significativo en el proceso de toma de decisiones en las organizaciones. Pedraza (2020) menciona que la disponibilidad de grandes volúmenes de datos y el acceso a herramientas analíticas avanzadas han permitido tomar decisiones más fundamentadas y basadas en evidencia. Efectivamente, las organizaciones pueden recopilar datos provenientes de diversas fuentes, como las redes sociales, los sistemas de gestión de clientes y las transacciones en línea, y analizarlos para identificar patrones, tendencias y preferencias del mercado. Estos conocimientos proporcionan información valiosa para la toma de decisiones estratégicas.

También, la era digital ha propiciado un entorno adecuado para la innovación en las organizaciones, brindando nuevas oportunidades en términos de desarrollo de productos y servicios. Las tecnologías digitales han facilitado la colaboración y la cocreación, lo que ha impulsado la generación de ideas innovadoras (Herrera & Hidalgo, 2019).

De igual manera, a través de plataformas en línea y herramientas de colaboración en tiempo real, las organizaciones pueden involucrar a empleados, clientes y otros actores relevantes en este proceso de innovación. Sin embargo, como advierten Escobar et al. (2023), la innovación en la era digital requiere una gestión eficaz del cambio y la adopción de nuevas mentalidades y formas de operar. La implementación de tecnologías digitales puede implicar modificaciones en la estructura organizativa, la cultura corporativa y los procesos de trabajo. Por tanto, la implementación exitosa de tecnologías digitales en las organizaciones requiere una gestión eficaz del cambio, donde se fomente una cultura que promueva la adaptabilidad y la mentalidad innovadora.

A partir de lo descrito, la pregunta que surge es ¿cómo influye la cultura organizacional en la utilización de estrategias para adaptarse al entorno digital?

Cultura organizacional y estrategia organizacional en el entorno digital

La cultura organizacional y la estrategia organizacional en el entorno digital adquiere una relevancia ineludible. Al respecto, Morales-Inga y Morales-Tristán (2020) mencionan que la *cultura organizacional*, concebida como un conjunto de valores, creencias, normas y comportamientos compartidos que caracterizan a una organización, adquiere un papel fundamental en este contexto; mientras que la *estrategia organizacional* se refiere a los planes y acciones emprendidos para alcanzar los objetivos de la organización. Todo ello, tomando en cuenta la realidad altamente competitiva, que involucra un fin, de éxito o no, siendo relevante para la supervivencia de las organizaciones que dependen de manera intrínseca de ambos elementos.

Así pues, el vertiginoso avance tecnológico y la creciente digitalización han ocasionado cambios significativos en la operación y la competencia de las organizaciones. La tecnología ha transformado los modelos de negocio, las interacciones con los clientes y los procesos de desarrollo e implementación de las estrategias empresariales. Según Reyes-Ramírez et al. (2022), en este escenario, la cultura organizacional y la estrategia organizacional deben adaptarse y evolucionar para capitalizar las oportunidades que brinda el entorno digital y para afrontar los retos que surgen en este nuevo paradigma.

Ahora bien, el propósito del presente trabajo es analizar la cultura organizacional y su influencia en la formulación y ejecución de la estrategia en el entorno digital, así como las ventajas que esta interacción puede generar en las organizaciones. En otras palabras, se examina la cultura organizacional y el impacto en la manera que una organización desarrolla e implementa su estrategia en un entorno digital en constante cambio, siendo altamente competitivo.

De acuerdo con Siqueiros-Quintana y Vera-Noriega (2022), la cultura organizacional desempeña un papel clave en la forma en que una organización formula y ejecuta su estrategia. A través de sus valores, normas y comportamientos compartidos, la cultura influye en cómo se toman las decisiones estratégicas, se establecen los objetivos y se movilizan los recursos. Sin embargo, en el entorno digital, donde la velocidad de los cambios tecnológicos es alta y las demandas de los clientes evolucionan rápidamente, la cultura organizacional puede convertirse en un obstáculo para la adaptabilidad y la innovación estratégica.

Una cultura organizacional arraigada en prácticas y creencias tradicionales puede generar resistencia al cambio y dificultar la adopción de nuevas tecnologías y enfoques estratégicos. Esto puede llevar a una falta de agilidad y capacidad de adaptación, dejando a la organización rezagada frente a la competencia en el entorno digital. Por otro lado, una cultura que promueva la innovación, la experimentación y el aprendizaje continuo puede fomentar la adaptabilidad y la capacidad de respuesta de la organización ante los cambios tecnológicos y las nuevas oportunidades (Carrasco, 2019).

La implementación exitosa de la estrategia desempeña un papel primordial en el cumplimiento de los propósitos institucionales. Es así que la cultura organizacional emerge como un factor determinante en la ejecución estratégica y en la concordancia de conductas y procedimientos con los objetivos estratégicos (Agudelo-Orrego, 2019). Una cultura fuerte y coherente puede facilitar la comunicación, suscitar la colaboración y el *engagement* de los miembros de la organización, lo que es fundamental para una implementación exitosa.

En el contexto digital, la implementación de la estrategia se ve confrontada con dificultades suplementarias derivadas de la celeridad de las transformaciones y la perentoria adaptación constante. Por consiguiente, resulta imperativo que la cultura organizacional promueva la flexibilidad, la agilidad y la colaboración en todos los estratos jerárquicos de la entidad, a fin de asegurar una implementación efectiva de las acciones estratégicas, con la capacidad de ajustarse velozmente a las nuevas condiciones y oportunidades que ofrece el ámbito digital.

La interacción entre la cultura organizacional y la estrategia en el entorno digital tiene el potencial de generar ventajas competitivas sostenibles para las organizaciones. Una cultura que promueva la innovación, la orientación al cliente y la experimentación puede permitir a la organización desarrollar capacidades únicas y difíciles de imitar (Rueda-Barrios et al., 2018). Las competencias singulares mencionadas anteriormente pueden conferir a la organización una ventaja competitiva al agilizar su capacidad de adaptación frente a las fluctuantes necesidades del público y a las innovaciones tecnológicas con el propósito de proporcionar productos y servicios más adecuados al entorno digital.

La dinámica sinérgica entre la cultura organizacional y la estrategia en el entorno digital es un asunto de considerable trascendencia y contemporaneidad en el ámbito empresarial. Por esta razón diferentes investigadores y profesionales examinan este fenómeno desde múltiples enfoques, y ofrecen un fundamento teórico robusto que también es respaldado por pruebas empíricas.

Hofstede (1980, como se cita en Koprowski et al., 2021) establece cómo las dimensiones culturales influyen en la forma que las organizaciones desarrollan e implementan su estrategia, mediante seis dimensiones culturales, que incluye la distancia al poder y la evitación de la incertidumbre, que pueden tener implicaciones significativas en la gestión estratégica en el entorno digital. Son dimensiones culturales que proporcionan un marco para comprender cómo la cultura organizacional puede influir en la toma de decisiones estratégicas y en la forma en que se movilizan los recursos en el contexto digital.

Es de gran relevancia la cultura organizacional en el proceso de gestión del cambio y la transición hacia el contexto digital. El enfoque primordial reside en la flexibilidad y la adaptabilidad inherentes a la cultura organizacional, destacando la imperiosa necesidad de superar la resistencia al cambio y promover una mentalidad receptiva hacia las transformaciones. Dichos aspectos revisten una importancia primordial para que las organizaciones logren llevar a cabo de manera exitosa su estrategia en un entorno digital en constante cambio.

Esta ejecución de la estrategia en el entorno digital, como bien señala Agudelo-Orrego (2019) debe considerar la importancia de una cultura organizacional que facilite la alineación de objetivos, la agilidad y la colaboración; ya que una cultura organizacional fuerte y coherente puede desempeñar un papel clave en la implementación efectiva de la estrategia digital. Esto implica la necesidad de superar las barreras y los silos organizacionales para lograr una ejecución ágil y coordinada de la estrategia en un entorno digital en constante cambio.

Por su parte, Rodríguez-Sánchez (2020) plantea que los recursos internos, incluida la cultura organizacional, pueden ser una fuente de ventaja competitiva sostenible. En el contexto digital, una cultura que promueva la innovación, la agilidad y el enfoque en el cliente puede permitir a las organizaciones desarrollar capacidades distintivas difíciles de imitar. Esto les brinda una ventaja competitiva al adaptarse rápidamente a las demandas del entorno digital y aprovechar las oportunidades que ofrece. En esta línea de trabajo, la investigación empírica de Mena (2019) respalda la importancia de una cultura organizacional orientada hacia la innovación y el aprendizaje continuo para el éxito de la transformación digital.

En función de lo establecido por los autores mencionados, se puede entender que la cultura organizacional es un factor determinante en el éxito y la supervivencia de una organización.

No obstante, también puede convertirse en un obstáculo si no se adapta adecuadamente a los cambios tecnológicos y las nuevas oportunidades. Rojas-Sánchez et al. (2022) argumentan que una cultura arraigada en prácticas y creencias tradicionales puede ocasionar resistencia al cambio y trabar la

incorporación de nuevas tecnologías y enfoques estratégicos. En contraste, una organización empresarial que promueva una cultura organizacional orientada hacia la generación de nuevas ideas, la exploración de nuevas alternativas y la constante búsqueda de conocimiento, posee la capacidad de fomentar la adaptabilidad y capacidad de respuesta de una entidad organizativa frente a los avances tecnológicos emergentes (Gavín et al., 2020).

Por ello, la efectiva ejecución de la estrategia es de vital importancia en aras de alcanzar los propósitos institucionales y, en este proceso, la cultura organizacional puede desempeñar un papel de relevancia. Una cultura sólida y coherente tiene la capacidad de propiciar la comunicación, la colaboración y la motivación de los integrantes de la organización, aspectos esenciales para una implementación exitosa. En el entorno digital, caracterizado por cambios vertiginosos y constantes, la cultura organizacional debe fomentar la flexibilidad, la agilidad y la colaboración en todos los niveles de la institución, garantizando así que las acciones estratégicas se lleven a cabo de manera efectiva y puedan adaptarse rápidamente a las nuevas condiciones y oportunidades.

Por tanto, la interacción entre la cultura organizacional y la estrategia en el entorno digital puede generar ventajas competitivas sostenibles para las organizaciones. Una cultura que promueva la innovación, la orientación al cliente y la experimentación permite desarrollar capacidades únicas y difíciles de imitar. Estas capacidades distintivas brindan a la organización una ventaja competitiva al adaptarse rápidamente a las cambiantes demandas de los clientes y aprovechar las nuevas tecnologías para ofrecer productos y servicios diferenciados.

Las dimensiones culturales identificadas por Hofstede (1980, como se cita en Koprowski et al., 2021) proporcionan un marco para comprender cómo la cultura puede influir en la toma de decisiones estratégicas y en la movilización de recursos en el contexto digital. Asimismo, se destaca la importancia de una cultura organizacional flexible y adaptable que supere la resistencia al cambio y fomente una mentalidad receptiva al cambio.

En la actualidad, las organizaciones se encuentran en una era en que la tecnología permite revolucionar la manera en la que operan. La rápida

adopción de tecnologías digitales, la conectividad global y la disponibilidad de vastas cantidades de datos han transformado la forma en que las empresas se relacionan con sus clientes, administran sus operaciones y toman decisiones estratégicas.

En este contexto, la *estrategia de acción organizacional* se vuelve fundamental para el éxito empresarial. Corresponde a un enfoque completo y planificado que busca aprovechar las oportunidades y abordar los desafíos que la era digital plantea a la cultura organizativa; además, proporciona una orientación clara y coherente para dirigir las decisiones y acciones de la organización en un entorno empresarial altamente dinámico y competitivo.

La estrategia de acción organizacional efectiva implica reconocer que la transformación digital va más allá de la simple adopción de nuevas tecnologías. Se trata de comprender cómo la digitalización afecta a todas las áreas de la organización, incluyendo su estructura interna, sus procesos, su cultura y su interacción con los clientes (Townsend & Figueroa, 2022). Por lo tanto, es esencial que las empresas desarrollen una estrategia integral que aborde todos estos aspectos de manera holística.

La siguiente estrategia de acción se enfoca en la modificación de la cultura organizacional con el propósito de promover una mayor receptividad hacia el entorno digital, incentivando así la capacidad de adaptación, la innovación y la orientación hacia el cliente. Mediante la sincronización de la cultura con los objetivos estratégicos en el ámbito digital, la organización estará en una posición más sólida para afrontar los retos y hacer suyas las oportunidades que este entorno competitivo brinda.

Es necesario realizar un análisis exhaustivo de la cultura organizacional existente, identificando los valores, creencias, normas y comportamientos actuales. Esto se puede lograr a través del diagnóstico de la cultura organizacional. Bortoluzzi et al. (2019) precisan que este proceso es orientado a comprender y evaluar los valores, creencias, normas y comportamientos que definen a una organización. Su objetivo principal es analizar de manera sistemática la cultura existente y su alineación con los objetivos estratégicos de la empresa.

Para llevar a cabo este diagnóstico, se emplean diversas técnicas e instrumentos que permiten recopilar información sobre la cultura actual de la organización. Algunos de los métodos más utilizados se describen brevemente a continuación:

- Encuestas y cuestionarios. Se diseñan preguntas específicas para evaluar aspectos clave de la cultura organizacional, como los valores compartidos, la comunicación interna, el liderazgo, la toma de decisiones y la motivación de los empleados. Estas encuestas se administran a todos los miembros de la organización y, posteriormente, se analizan para identificar patrones y tendencias.
- Entrevistas individuales y grupales. Se llevan a cabo entrevistas con empleados de diferentes niveles jerárquicos y áreas de la organización para obtener perspectivas más detalladas sobre la cultura organizacional. Estas entrevistas permiten explorar temas específicos y recopilar información cualitativa sobre las experiencias y percepciones de los empleados.
- Análisis documental. Se revisan documentos internos de la organización, como manuales de empleados, políticas y procedimientos, comunicaciones internas y resultados de encuestas anteriores. Este análisis permite identificar cómo se promueven y refuerzan los valores y normas organizacionales.
- Observación directa. Los consultores o especialistas en cultura organizacional pueden llevar a cabo observaciones directas en la organización para evaluar cómo se manifiestan los valores y las prácticas culturales en la vida diaria de la empresa. Esta técnica proporciona una visión más realista de la cultura organizacional y puede ayudar a identificar discrepancias entre la cultura deseada y la cultura real.

Una vez recopilada la información, se procede al análisis e interpretación de los datos para identificar los aspectos clave de la cultura organizacional, así como las fortalezas, debilidades y áreas que requieren mejoras o cambios.

Luego, se busca identificar las discrepancias entre esta cultura y los elementos necesarios para adaptarse de manera efectiva al entorno digital.

Como sostienen Ocampo-López et al. (2021), las brechas pueden variar según las características y objetivos específicos de la organización, pero algunas posibles brechas en el contexto digital pueden incluir:

- Falta de enfoque en la innovación. En un entorno digital en constante evolución, es fundamental tener la capacidad de innovar y adaptarse rápidamente. Si la cultura actual de la organización no promueve la innovación, la creatividad o la experimentación, puede haber una brecha en este aspecto.
- Resistencia al cambio. La transformación digital implica cambios significativos en los procesos, tecnologías y formas de trabajo. Si la cultura organizacional muestra resistencia al cambio o aversión a la adopción de nuevas tecnologías y prácticas digitales, es necesario abordar esta brecha para facilitar la transición hacia un entorno digital.
- Falta de colaboración. La colaboración efectiva entre equipos y departamentos es esencial en un entorno digital, donde la interconectividad y la integración de diferentes funciones son clave. Si la cultura actual de la organización no promueve la colaboración o existe una falta de comunicación y trabajo en equipo, se identificará una brecha en esta área.
- Ausencia de una mentalidad orientada al cliente. Es fundamental centrarse en el cliente y tener la capacidad de brindar una experiencia satisfactoria. Si la cultura organizacional no está orientada al cliente, no valora el *feedback* o no puede adaptarse rápidamente a las necesidades y demandas del mercado, será necesario enfocarse en desarrollar esta mentalidad.
- Definición de la visión y los valores digitales. Saavedra et al. (2021) sostienen que la visión y los valores digitales son elementos fundamentales para orientar a una organización hacia el éxito en el entorno digital. Estos elementos proporcionan una clara orientación sobre la cultura deseada de la organización y cómo los miembros deben comportarse en el contexto digital.
- Adaptabilidad. En un entorno digital en constante cambio es crucial que la organización sea adaptable y capaz de ajustarse rápidamente a nuevas tecnologías, tendencias y demandas del mercado. La visión y los valores

digitales deben reflejar la importancia de la adaptabilidad y motivar a los miembros de la organización a estar abiertos al cambio, dispuestos a aprender y crecer continuamente.

- **Agilidad.** Es esencial en el entorno digital, donde los ciclos de desarrollo son más rápidos, la toma de decisiones ágil puede marcar la diferencia entre el éxito y el rezago. Para esto, es importante fomentar la toma de decisiones rápida y basada en datos, así como la capacidad de responder de manera flexible a las necesidades y oportunidades emergentes.
- **Innovación.** Es un factor clave para destacarse en el entorno digital. Se busca promover una mentalidad creativa y experimental, alentando a los miembros de la organización a buscar constantemente nuevas formas de mejorar productos, servicios y procesos mediante el uso de tecnologías digitales.
- **Orientación al cliente.** En la era digital la experiencia del cliente es primordial. Se debe enfatizar la importancia de comprender y satisfacer las necesidades del cliente, así como la capacidad de adaptarse rápidamente a sus expectativas cambiantes. Los miembros de la organización deben ser alentados a poner al cliente en el centro de todas las decisiones y acciones.

Para Cuenca-Fontbona et al. (2020) desarrollar un plan integral de comunicación y capacitación es fundamental para difundir la visión y los valores digitales en toda la organización, garantizando que todos los empleados comprendan la importancia y la manera en que pueden contribuir a la implementación de dicho plan.

- **Talleres y sesiones de capacitación.** Estas actividades ofrecen la oportunidad de educar a los empleados sobre los conceptos clave relacionados con la cultura digital y cómo se relacionan con la visión y los valores de la organización. Los talleres pueden incluir ejercicios prácticos, estudios de casos y discusiones grupales para fomentar la comprensión y el compromiso.
- **Campañas de comunicación interna.** Para generar conciencia y mantener a todos los empleados informados sobre la visión y los valores digitales. Esto puede implicar el desarrollo de mensajes claros y consistentes, la

difusión de noticias y actualizaciones a través de los canales de comunicación interna de la organización, como boletines electrónicos, intranet o reuniones regulares.

- **Materiales educativos.** Se pueden crear materiales educativos, como guías, manuales o infografías, que resuman y expliquen la visión y los valores digitales, que sean atractivos y de fácil acceso. Estos materiales se pueden distribuir a todos los empleados y utilizar como referencia para reforzar los mensajes clave.
- **Programas de mentoría y coaching.** Establecer programas de mentoría y coaching puede ser beneficioso para respaldar a los empleados en su comprensión y adopción de la cultura digital. Los mentores y *coaches* pueden brindar orientación personalizada, compartir experiencias y ayudar a los empleados a aplicar los valores digitales en su trabajo diario.
- **Evaluación y seguimiento.** Es fundamental realizar evaluaciones periódicas para medir el impacto del plan de comunicación y capacitación. Esto puede incluir encuestas de retroalimentación, entrevistas individuales o análisis de indicadores clave de desempeño relacionados con la cultura digital. Con base en los resultados, se pueden realizar ajustes y mejoras continuas en el plan.

Al desarrollar un plan integral de comunicación y capacitación, es importante considerar la diversidad de la organización, adaptando los mensajes y las actividades a las necesidades y preferencias de los diferentes grupos de empleados.

En consecuencia, es imprescindible la participación activa de los líderes y gerentes, ya que su compromiso y ejemplo son fundamentales para fomentar una cultura digital en toda la organización (Llanes et al., 2021). Promover una cultura digital en la organización que sea ágil, innovadora y adaptable requiere fomentar la colaboración y la experimentación. Para implementar prácticas y estructuras que promuevan estos aspectos se recomienda considerar lo siguiente:

- **Equipos multidisciplinarios.** Formar equipos multidisciplinarios con miembros de diferentes departamentos y áreas funcionales permite un enfoque integral y diverso para abordar desafíos y proyectos. Estos

equipos pueden colaborar en iniciativas específicas relacionadas con la transformación digital, compartiendo conocimientos, experiencias y perspectivas diferentes.

- Asignación de recursos para proyectos de innovación. Destinar recursos específicos, como tiempo, presupuesto y tecnología, para proyectos de innovación fomenta la experimentación y el desarrollo de nuevas ideas. Estos recursos permiten a los empleados probar soluciones creativas, explorar nuevas tecnologías y aprender de los éxitos y fracasos.
- Eventos para la generación de ideas. Organizar eventos regulares, por ejemplo, sesiones de lluvia de ideas o *hackathons*, para estimular la generación de alternativas de acción y soluciones innovadoras. Estos eventos proporcionan un espacio para que los empleados compartan perspectivas, colaboren entre sí y desarrollen soluciones creativas para desafíos específicos.
- Plataformas de colaboración. Implementar plataformas y herramientas digitales que faciliten la colaboración en línea, como herramientas de gestión de proyectos, espacios de trabajo compartidos y redes sociales internas. Estas plataformas permiten una comunicación fluida y un intercambio de ideas en tiempo real, sin importar la ubicación física de los empleados.
- Cultura de aprendizaje continuo. Fomentar una cultura que valore y promueva el aprendizaje continuo. Esto puede incluir la organización de programas de capacitación y desarrollo, la creación de comunidades de práctica donde los empleados compartan conocimientos y experiencias, y el establecimiento de sistemas de reconocimiento y recompensas que valoren el aprendizaje y la experimentación.

Discusión

En este trabajo se presenta la perspectiva de investigadores que fundamentan la dinámica organizacional en el contexto digital, encontrando coincidencias en destacar la urgencia imperante provocada por los avances tecnológicos en la comunicación.

De acuerdo con García-Madurga et al. (2021), la evaluación y adaptación continua emergen como elementos fundamentales en el proceso de transformación de la cultura organizacional. La incorporación de enfoques ágiles, como los sistemas de Scrum, para el logro de los objetivos institucionales, junto con la implementación de flujos de comunicación adecuados para respaldar la toma de decisiones basadas en datos, como propone Fierro-Moreno (2021), facilita la adaptación y el progreso estructural de la empresa. Además, los valores, creencias y crucialmente la visión corporativa influye en las estrategias adoptadas para la toma de decisiones y la adopción de este entorno dinámico digital.

El planteamiento de Barrios (2014) es que existe un segmento de individuos que pueden expresar reservas respecto a la totalidad de los atributos inherentes a las tecnologías emergentes, manifestando una resistencia al cambio de métodos y prácticas arraigadas en la tradición y la experiencia acumulada a lo largo de los años. No obstante, resulta imperativo reconocer que, en el contexto contemporáneo, caracterizado por la rápida evolución tecnológica y la interconexión global, la omisión de participación en los avances pertinentes puede conducir inevitablemente a la obsolescencia y, en última instancia, a la exclusión social y profesional. Sobre esto último, García-Cabrera et al. (2011) en el estudio relacionado con la resistencia al cambio de las organizaciones, ratifican la influencia de factores como los valores culturales, la disposición hacia el cambio, la percepción de beneficios y la autoestima en la manifestación de comportamientos de resistencia frente a las iniciativas de cambio. Además, se evidencia la capacidad de la autoestima laboral para modular el impacto de los valores culturales en la resistencia del empleado. Este análisis ofrece implicaciones prácticas pertinentes para los líderes organizacionales en la gestión efectiva de procesos de cambio.

Fierro-Moreno (2021) plantea la teoría de la contingencia que enfatiza en la necesidad de que las organizaciones sean adaptables debido a la constante evolución del entorno dinámico; considera necesario que las organizaciones elaboren estrategias continuas para hacer frente a estos cambios atraídos por la estrategia principal que consiste en mantener la estabilidad; a su vez, reconoce esta necesidad de transformación en el momento pertinente. Un ejemplo claro es lo ocurrido con la última pandemia que se presentó de manera sorpresiva y que implicó cambios para muchas organizaciones, obligándolas a adoptar estrategias improvisadas para hacerle frente. En ese proceso se tuvo que impulsar el cambio de forma inmediata, cultivar agentes de cambio internos y fomentar el compromiso del personal. Como consecuencia, las organizaciones lograron adaptarse con éxito a la colaboración virtual, la transformación digital y la agilidad organizacional.

Precisamente, este estudio resalta la importancia de la gestión del cambio en la implementación eficaz de estrategias inmediatas. Aquellas organizaciones que no pueden ajustarse a los cambios ambientales corren el riesgo de volverse obsoletas (Fierro-Moreno, 2021). Aun, contemplando el peso de la cultura organizacional para el desarrollo de estrategias organizacionales en el entorno digital, las empresas deben fomentar la motivación como un elemento crucial que influye en el comportamiento de los colaboradores, facilitando así el logro de objetivos establecidos, como bien lo indican García et al. (2017). Asimismo, es necesario que los procesos de producción se dirijan hacia la consecución de metas innovadoras y significativas, partiendo de conocimientos previos para abordar conflictos actuales de manera eficaz (García et al., 2017).

Por último, la propuesta clave para la incorporación de un método general de diagnóstico organizacional corresponde a Gonzáles-Limas et al. (2018), quienes sustentan que la inexistencia de un único modelo, que pueda ser universalmente aplicado para diagnosticar la cultura organizacional en las empresas trae como consecuencia que el diagnóstico de dicha cultura se lleve a cabo mediante la aplicación de instrumentos de evaluación que muchas veces no se alinean con la realidad de la organización y sus necesidades específicas relacionados a su cultura y contexto. Ante esta

situación, se presenta una propuesta, basada en los estudios de González-Limas et al. (2018) que involucra la realización de un diagnóstico adaptable sobre las particularidades organizacionales en relación con su entorno contextual y cultura.

Conclusiones

La cultura organizacional y la estrategia son elementos clave en el entorno digital empresarial actual, y su interacción puede generar ventajas competitivas sostenibles para las organizaciones.

Una cultura arraigada en prácticas y creencias tradicionales puede dificultar la adaptabilidad y la innovación en el entorno digital, mientras que una cultura que promueva la innovación, la experimentación y el aprendizaje continuo puede favorecer la adaptabilidad y la capacidad de respuesta.

La ejecución efectiva de la estrategia en el entorno digital requiere una cultura organizacional fuerte y coherente que facilite la alineación de objetivos, la agilidad y la colaboración en todos los niveles de la organización.

Las dimensiones culturales identificadas por Hofstede proporcionan un marco útil para comprender cómo la cultura organizacional puede influir en la toma de decisiones estratégicas y en la movilización de recursos en el contexto digital.

Para abordar el problema identificado de la interacción entre la cultura organizacional y la estrategia en el entorno digital, se propone una estrategia de acción que incluye el diagnóstico de la cultura existente, la identificación de brechas de áreas de mejora, la definición de una visión, valores digitales, un plan de comunicación y capacitación, el fomento de la colaboración, la experimentación, la evaluación y ajuste continuo.

La aplicación de esta estrategia de acción conlleva el potencial de contribuir con las entidades organizativas en su habilidad de adecuarse con eficacia al entorno digital, capitalizando las perspectivas emergentes y solventando las vicisitudes propias de un ámbito empresarial en evolución constante.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

Los datos presentados en este trabajo son originales; no se ha plagiado, inventado, manipulado o distorsionado la información.

Referencias

- Agudelo-Orrego, B. (2019). Formación del talento humano y la estrategia organizacional en empresas de Colombia. *Entramado*, 15(1), 116-137. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5383>
- Barrios, A. (2014). El comunicador en el entorno digital. *Cuadernos.info*, (34), 165-181. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.34.519>
- Béjar-Tinoco, V., Valenzo-Jiménez, M., Madrigal-Moreno, F., Madrigal-Moreno, S., & Montesinos-López, O. (2022). Comercio electrónico y hábitos de los consumidores durante la pandemia por COVID-19 en México. *Innovar*, 32(86), 119-134. <https://doi.org/10.15446/innovar.v32n86.104665>
- Bortoluzzi, A., Anzilago, D., & Lunkes, R. (2019). La influencia de la cultura organizacional en la relación entre estrategia y sistema de control gerencial. *Estudios y perspectivas en turismo*, 28(3), 675-695. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6973385>
- Carrasco, S. (2019). Implementación de mecanismos de participación ciudadana en los gobiernos locales en Chile: el caso del municipio de Santiago. *Revista iberoamericana de estudios municipales*, (19), 59-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-17902019000100059>
- Cuenca-Fontbona, J., Matilla, K., & Compte-Pujol, M. (2020). Transformación digital de los departamentos de relaciones públicas y comunicación de una muestra de empresas españolas. *Revista de Comunicación*, 19(1), 75-92. <https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A5>
- Escobar, H., Mendoza, E., Cedeño, B., & Calero, M. (2023). Transformación digital y habilidades del profesional de administración de empresas: Digital transformation and professional business administration skills. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 100-114. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.597>
- Fierro-Moreno, E. (2021). La gestión del cambio, la colaboración virtual y la agilidad estratégica organizacional de empresas mexicanas ante los impactos por el COVID-19. *Nova scientia*, 13(número especial). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-07052021000300205&script=sci_abstract
- García, F., Boom, E., & Molina, J. (2017). Habilidades del gerente en organizaciones del Sector Palmicultor en el Departamento Del Cesar - Colombia. *Visión de futuro*, 21(2). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-87082017000200001&script=sci_abstract
- García-Cabrera, A., Álamo-Vera, R., & García-Barba, F. (2011). Antecedentes de la resistencia al cambio: factores individuales y contextuales. *CEDE Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 14(4), 231-246. <https://doi.org/10.1016/j.cede.2011.02.007>
- García-Madurga, M., Grilló-Méndez, A., & Morte-Nadal, T. (2021). La adaptación de las empresas a la realidad COVID: una revisión sistemática. *RETOS Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 11(21), 55-70. <https://doi.org/10.17163/ret.n21.2021.04>

- Gavín, O., López-Barajas, D. M., & García-Martínez, I. (2020). Relationship between life satisfaction, burnout and emotional intelligence among professionals who work directly with people with intellectual disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(52), 425-446. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3080>
- González-Limas, W., Bastidas-Jurado, C., Figueroa-Chaves, H., Zambrano-Guerrero, C., & Matabanchoy-Tulcán, S. (2018). *Revisión sistemática de las concepciones de cultura organizacional*. *Universidad y Salud*, 20(2), 200-214. <https://doi.org/10.22267/rus.182002.123>
- Herrera, R., & Hidalgo, A. (2019). Dinámica de la gestión de la innovación de servicios y co-creación en empresas del sector economía digital. *Contaduría y Administración*, 64(1), 1-20. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2018.1802>
- Koprowski, S., Mazzioni, S., Magro, C., & Rosa, F. (2021). National Culture and Corporate Social Responsibility. *FECAP Revista Brasileira De Gestão De Negócios*, 23(3), 488-502. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v.23i3.4115>
- Llanes, J., Méndez-Ulrich, J., & Montané, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XX1*, 24(1), 45- 68. <https://www.redalyc.org/journal/706/70666127002/html/>
- Mena, D. (2019). La cultura organizacional, elementos generales, mediaciones e impacto en el desarrollo integral de las instituciones. *Pensamiento & Gestión*, (46), 11-47. <https://doi.org/10.14482/pege.46.1203>
- Morales-Inga, S., & Morales-Tristán, O. (2020). Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5>
- Ocampo-López, O., Mendoza-Correa, V., & Serna-López, M. (2021). Identificación de brechas en gestión de la innovación en empresas de Alimentos y Bebidas en Caldas. *Entramado*, 17(2), 110-128. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/7810>
- Pedraza, N. (2020). El clima y la satisfacción laboral del capital humano: factores diferenciados en organizaciones públicas y privadas. *Innovar*, 30(76), 9-23. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n76.85191>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., & Partida, J. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Reyes-Ramírez, L., Leyva-DelToro, C., Vilariño-Corella, C., & Pérez, R. (2022). Componentes estratégicos y mecanismos para dinamizar la cultura organizacional en telecomunicaciones. *Ingeniería Industrial*, 43(2), 59-67. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362022000200059
- Rodríguez-Sánchez, J. (2020). Acciones necesarias para mejorar la relación causa-efecto entre la inversión en prácticas de gestión de recursos humanos y la motivación en la empresa. *Información tecnológica*, 31(2), 207-220. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000200207>
- Rojas-Sánchez, M., Rosas-González, E., Xequé-Morales, Á., García-Rodríguez, I., & Padrón-Méndez, N. (2022). Estilo de liderazgo y clima organizacional en profesionales de enfermería de un hospital público, México. *SANUS Revista de Enfermería*, 7, e296. <https://doi.org/10.36789/revsanus.vi1.296>
- Rueda-Barrios, G., Gonzalez-Bueno, J., Rodenes, M., & Moncaleano, G. (2018). La cultura organizacional y su influencia en los resultados de innovación en las pequeñas y medianas empresas. *Espacios*, 39(42), 1-16. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n42/18394236.html>
- Saavedra, L. A., Saavedra, J. G., & Saavedra, J. M. (2021). Cultura organizacional y herramientas de medición: una aproximación teórica. *Conrado*, 17(82), 171-177. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500171

- Siqueiros-Quintana, M., & Vera-Noriega, J. (2022). Cultura organizacional en instituciones de educación superior: conceptualización, medidas y variables asociadas. *RIES Revista iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 181-199. <https://doi.org/10.22201/ries.20072872e.2022.36.1190>
- Townsend, J., & Figueroa, J. (2022). Los modelos de transformación digital en la gestión de las empresas comerciales. *Cooperativismo y Desarrollo*, 10(2), 407-429. <http://scielo.sld.cu/pdf/cod/v10n2/2310-340X-cod-10-02-407.pdf>
-

Juan Javier Ruiz Santamaria

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú.

Magíster en Organización y Dirección de Personas (ESAN), licenciado en Psicología Clínica-Organizacional (USMP) con especialización en gestión europea de recursos humanos (Group ESC Clermont, Francia). Experto en transformación digital (MIT), people analytics y design thinking. Amplia experiencia en desarrollo organizacional, gestión del talento y comportamiento laboral. Socio Director en EEA y consultor senior en múltiples sectores, además de expositor y docente a nivel de posgrado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4097-4462>

ruizsantamaria@gmail.com

El apoyo de favorecidos en las protestas de desfavorecidos: análisis de las causas

The support of the favored in the protests of the disadvantaged: analysis of the causes

Enver L. Terrazas Nuñez

Correspondencia: eterrazas@cientifica.edu.pe
Universidad Científica del Sur, Perú

Recibido: 15 de febrero de 2024

Aceptado: 06 de mayo de 2024

Resumen

El apoyo de favorecidos en las protestas de desfavorecidos es un fenómeno social que amerita explorar analizando factores como la identificación grupal, las emociones frente a la injusticia social, así como el contexto donde se produce el mencionado apoyo. Uno de los argumentos recae en lo que se podría denominar desventaja social, presente entre las personas favorecidas, lo que genera mayor apoyo a una protesta como compensación a la vergüenza por su condición privilegiada. Durante la evaluación se les entregó al total de las participantes (estadounidenses caucásicas) un texto sobre la discriminación racial que sufren los afroamericanos en el mercado laboral; luego de leerlo respondieron a las preguntas de un cuestionario; adicionalmente, al 50% de las participantes se le entregó un artículo sobre la discriminación de género en el mercado laboral, destacando en el texto una desventaja en común. La identificación con el grupo favorecido fue un predictor negativo de apoyo y vergüenza,

Para citar este artículo:

Terrazas, E. L. (2024). El apoyo de favorecidos en las protestas de desfavorecidos: análisis de las causas. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 87-130. <https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



y la vergüenza un predictor positivo de apoyo. Se concluye que la identificación feminista es un predictor positivo de apoyo y vergüenza; además, las diversas identificaciones y emociones como la vergüenza, moldean el apoyo de grupos favorecidos a la protesta de grupos desfavorecidos.

Palabras clave: acción colectiva, identificación endogrupal, identidad grupal común, vergüenza, apoyo a la protesta.

Abstract

The support of the favored in the protests of the disadvantaged is a social phenomenon that deserves to be explored by analyzing factors such as group identification, emotions in the face of social injustice, as well as the context where the aforementioned support occurs. One of the arguments lies in what could be called social disadvantage, present among favored people, which generates greater support for a protest as compensation for the shame due to their privileged condition. During the evaluation, the participants (Caucasian Americans) were given a text about the racial discrimination suffered by African Americans in the labor market; after reading it, they answered the questions in a questionnaire; but, half of the participants were also given an article about gender discrimination in the labor market, highlighting a common disadvantage in the text. Identification with the advantaged group was a negative predictor of support and shame, and shame was a positive predictor of support. It is concluded that feminist identification is a positive predictor of support and shame; furthermore, diverse identifications and emotions, such as shame, shape the support of advantaged groups for the protest of disadvantaged groups.

Keywords: collective action, ingroup identification, common group identity, shame, support for protest.

Los privilegios sociales, como no ser discriminado, tener mayores ingresos y acceso a mejores servicios de educación, salud, etc., suelen observarse en grupos favorecidos. Estas condiciones socioeconómicas son percibidas por miembros de grupos desfavorecidos, pero también por algunos miembros de grupos favorecidos, por lo que apoyan y participan en protestas para evidenciar la injusticia y reducirla; en cambio otros, de este mismo sector que tienen ventajas socioeconómicas, no apoyan las protestas porque consideran legítima esta condición (Hässler, 2019). En función de este contexto, surge la pregunta ¿qué es lo que motiva a algunos miembros del grupo favorecido a manifestar su apoyo a una protesta del grupo desfavorecido?

En las investigaciones de Teixeira et al. (2020) y Heinrich (2019) se identifican posibles causas para que los miembros de grupos favorecidos apoyen las protestas de los grupos desfavorecidos, una de ellas es el nivel de identificación endogrupal. Así, Teixeira et al. (2020) encuentra que los participantes altamente identificados con el grupo apoyan más las acciones colectivas normativas que las no normativas; además señalan que los altamente identificados muestran menos apoyo a las protestas no normativas porque esto daña la imagen social y los hace ver como perpetradores de injusticias. Heinrich (2019), por su parte, encuentra que las personas con alta identificación apoyan la protesta (normativa) más que las personas con baja identificación cuando se les recuerda que también podrían ser parte de un grupo desfavorecido (p. ej., ser mujer). En el estudio, este apoyo, fue visible en las actitudes hacia la protesta y no se extendió a las intenciones de comportamiento; incluso, a los participantes altamente identificados se les recordó que formaban parte del grupo desfavorecido y también mostraron más vergüenza hacia sus privilegios sociales (Heinrich, 2019). Hallazgos que cuestionan si el apoyo mostrado por los altamente identificados es auténtico, en la medida que se reconoce más sensibilidad a las preocupaciones por la imagen en los miembros de este grupo (Teixeira et al., 2020).

En la presente investigación, el objetivo es lograr una mayor comprensión de estos resultados replicándolos en un contexto intergrupar y en un país diferente, con mayor análisis estadístico y examinando las posibles causas de este fenómeno social.

¿Qué es una protesta y qué papel desempeñan en ella los miembros favorecidos?

En la segunda mitad del siglo pasado investigadores como Toch (1965) y Tajfel (1981) se referían a la protesta como un movimiento social destinado a resolver un problema en común del grupo. Estas acciones colectivas y los resultados que de ellas se generan pueden ocurrir en el corto plazo o largo plazo (Stekelenburg & Klandermans, 2010). Estas protestas ponen en relieve la injusticia social y la necesidad de cambio; ante lo cual el grupo se identifica con una causa específica o varias, como el acoso sexual, el calentamiento global, la violencia y el feminicidio, entre otras que merecen obtener justicia. Por ello, utilizan diferentes métodos, por ejemplo, difusión de información, protesta en espacios públicos, etc. (Buenrostro et al., 2007). Según lo propone Wright (1997), los métodos se clasifican en dos categorías: *normativas*, acciones que actúan conforme a las normas sociales, y *no normativas*, acciones disruptivas que actúan en contra de las normas sociales.

En general, las personas que participan en protestas son víctimas o testigos de la injusticia social, pertenecen a grupos menos favorecidos, que no tienen poder o capacidad para hacerse escuchar, por lo que no logran la repercusión deseada y, por tanto, sus demandas no son atendidas, de modo que el apoyo de otros grupos sociales es muy útil y adquiere trascendencia (Iyer & Leach, 2010; Satell & Popobic, 2017; Subašić et al., 2008). De hecho, el poder económico y político que ostentan los miembros de los grupos favorecidos podría ser esencial para lograr los objetivos esperados mediante la protesta, pero no todos los individuos de estos grupos están dispuestos, ya que algunos niegan la presencia de desigualdad o perciben estas brechas como estados legítimos (Hässler, 2019). También, algunos consideran que apoyar las causas de las protestas puede significar una amenaza y sus recursos o su imagen se verían afectadas si las condiciones cambian (Teixeira et al., 2020). En síntesis, un individuo puede considerar que una protesta implica una amenaza para sí mismo, mientras otro no. En este sentido, el enfoque de la identidad social es importante para analizar las razones de una posición u otra.

Identificación endogrupal en personas de grupos favorecidos

Tajfel (1978), psicólogo social, propone la teoría de la identidad social (TIS), que se refiere a la relación entre el individuo y los grupos, la pertenencia y el apego emocional con cada grupo, la influencia que estos grupos sociales tienen sobre cada persona, diseñando y modificando sus comportamientos. La identidad grupal se basa en atributos compartidos entre los miembros del grupo y se vuelve saliente dependiendo del contexto social (Abrams et al., 2005). Como refiere Spears (2011), un individuo utiliza diferentes procesos para formar una identidad grupal: «categorización social», el proceso para clasificar a las personas en función de características similares; «identificación social», internalización de la identidad grupal como parte de uno mismo; y «comparación social», evaluar el propio grupo comparándolo con otros grupos. Dicho de otra manera, los miembros de un grupo intentan distinguirse positivamente de otros grupos con características favorables de sus miembros y características desfavorables de otros grupos, produciendo una sensación de satisfacción con su identidad social. Esto refleja el deseo de una distinción positiva del grupo al compararse con otro grupo, y la necesidad de mantener una autoestima positiva a través de tales comparaciones intergrupales (Abrams & Hogg, 1988).

Pero, ¿cuál es la implicancia de la identidad social en las relaciones intergrupales sobre si y cómo los grupos favorecidos apoyan a los grupos desfavorecidos? y específicamente, ¿cómo podría relacionarse la identificación endogrupal con el apoyo a las protestas de los grupos desfavorecidos desde la perspectiva de los grupos favorecidos? Lo que se espera, es que las participantes, de este estudio, con alta identificación endogrupal muestren menos apoyo porque sienten que no pertenecen a un grupo desfavorecido y están motivadas en proteger los intereses de su grupo.

Como señalan Teixeira et al. (2020) y Heinrich (2019), los grupos favorecidos con una alta identificación endogrupal muestran menos apoyo a las protestas de los grupos desfavorecidos que aquellos con una baja identificación. Ya que la identificación se relaciona negativamente con el apoyo a la protesta no normativa cuando atrae la atención mundial por las malas acciones del grupo (Teixeira et al., 2020). Vale decir, se protegen de las consecuencias de la protesta que pueden afectar sus privilegios (protesta

no normativa) y su imagen social (atención mundial potencialmente negativa). ¿Significa que los grupos favorecidos nunca apoyarían el reclamo de los desfavorecidos por las condiciones en las que deben vivir? Se analizan las consideraciones a continuación.

La importancia de una desventaja en común en el grupo favorecido

Otro aspecto del enfoque de la identidad social es que la identidad del grupo puede cambiar dependiendo del contexto social. Por ejemplo, un estudiante peruano de psicología en Países Bajos podría categorizarse como peruano, como estudiante, como psicólogo o en función de su identidad de género. La teoría de la autocategorización (TAG) afirma que la saliencia de las identidades sociales puede variar según un contexto social y una jerarquía de inclusión (Turner et al., 1987). La identidad social tiene diferentes niveles de categorización que varían: (a) ser humano, (b) ser miembro de grupos sociales y (c) ser un individuo único (Horsey, 2008; Turner et al., 1987). Estos niveles se vuelven relevantes dependiendo del contexto que enfrenta una persona, haciendo que una identidad social particular o una autocategoría destaque.

Para que un individuo haga que una categoría social destaque se produce un *ajuste*, que indica cómo el individuo percibe que la categoría social refleja la realidad social (Bosak et al., 2008; Oakes, 1987). Además, un individuo tiene múltiples identidades sociales que dependen de la saliencia o destaque en un contexto y momento específico (Jackson & Hogg, 2010), y es producto de la *accesibilidad* de esa categorización social y del contexto en que el individuo se encuentra (Oakes, 1987; Spears, 2011). En el presente estudio, se considera como participante de un grupo favorecido (ser caucásicos), porque no sufre discriminación laboral; mientras que el participante afroamericano no tiene ventaja (accesibilidad). Es decir, se crea un contexto de grupos favorecidos versus grupos desfavorecidos (ajuste). Y, en la condición destacada, se indica la desventaja de ser mujer; el grupo de caucásicas también pertenece a un grupo en desventaja (ajuste), mientras los hombres no (accesibilidad). Por lo tanto, se demuestra el potencial para construir en los participantes diferentes identidades sociales a pesar de pertenecer a un mismo grupo racial y sexual (caucásicas y mujeres); al

mostrar que las mujeres están en desventaja, creando el potencial para una autocategoría compartida (los desfavorecidos) con los afroamericanos.

Concerniente a lo expuesto, Ufkes et al. (2016) demostraron cómo la saliencia de la identidad podría cambiar intenciones y actitudes en diferentes condiciones y momentos. Transue (2007) analizó la identidad grupal general (ser estadounidense) y dual (ser afro o latinoamericano) y encontró que cuando aumentaba la saliencia de una identidad general, los participantes eran menos propensos a apoyar una protesta de su grupo étnico que cuando su identidad étnica se destacó; resaltando que una identidad social general en diferentes grupos generaría una respuesta favorable en áreas como la política; por ejemplo, las personas que se identificaban como estadounidenses (identidad social amplia) estaban más a favor de apoyar el aumento de impuestos que las personas que se identificaban con su origen étnico (ser afro o caucásico). Unsworth y Fielding (2014) consideran la identidad política (de derecha o de izquierda) y su implicancia en los proyectos proambientales, determinando que las personas tienden a apoyar menos tales políticas cuando su identidad política se destaca (ser de derecha o de izquierda).

Además si una identidad grupal se destaca en lugar de otra, puede producir resultados diferentes (desfavorables), como cuando los participantes con una identidad religiosa destacada tenían más sentimientos antinmigrantes con una religión diferente, que los participantes con una identidad étnica destacada hacia los inmigrantes con una etnia diferente (Ben-Nun et al., 2015).

Basado en la información detallada y el deseo por replicar cómo se destacó la identidad de los participantes de Heinrich (2019), me centraré en tres puntos: (1) hacer que la identidad caucásica destaque como un grupo favorecido, (2) destacar la identidad hacia las mujeres, y (3) la inclusión de mujeres y afroamericanos como parte de una categoría superior que incluye a ambos (ambos se conocen como desfavorecidos). Así, en la condición destacada, las participantes sentirán que pertenecen a un grupo desventajado, por lo que podrían apoyar la protesta de otro grupo desventajado.

El apoyo de los grupos favorecidos

De acuerdo al Social Identity Model of Collective (SIMCA) o Modelo de Identidad Social de la Acción Colectiva, los grupos favorecidos se involucran de manera diferente en una protesta del grupo desfavorecido porque la injusticia social no los afecta directamente (van Zomeren, 2013). La motivación moral, que evoca emociones grupales (en los desfavorecidos), es el factor principal que explicaría por qué los favorecidos deciden participar en una protesta de miembros desfavorecidos. Para experimentar motivación moral, los participantes deben sentir que se cometieron violaciones morales, lo que generaría actitudes fuertes sobre temas moralizados; en consecuencia, deben defender el estándar moral (Tetlock, 2002). Además, como lo señala Skitka et al. (2005), las convicciones morales pueden desarrollarse dentro de un individuo, lo que significa que la motivación moral ocurre cuando personas de diferentes grupos (en este caso personas de grupos favorecidos) son testigos de la injusticia social.

Como se mencionó, el nivel de identificación de los individuos con ventajas o de grupos favorecidos juega un papel esencial en las decisiones de estos; por ejemplo, el individuo de un grupo favorecido que se identifica más con su grupo apoya más a las protestas normativas que a las no normativas; dependerá también si la acción colectiva daña su imagen social (Teixeira et al., 2020). Sin embargo, hay condiciones para que las preocupaciones sobre la imagen social del grupo favorecido adquieran importancia en la decisión de apoyar una protesta del grupo desfavorecido. En este aspecto, un hallazgo fortuito de Heinrich (2019) demostró que los miembros favorecidos con una alta identificación con el endogrupo dieron un mayor apoyo a la protesta de un grupo desfavorecido y sintieron mayor vergüenza por su estatus privilegiado cuando se les recordó que también sufren una desventaja social, a diferencia de los participantes con alta identificación endogrupal a quienes no se les recordó. Por lo tanto, los participantes a quienes se les recordó una desventaja social pueden ser más conscientes de sus privilegios, así como de la injusticia que sufren las personas de grupos no privilegiados. Al considerar que su imagen social se expone negativamente frente a las personas desfavorecidas sienten vergüenza de su condición, y para mantener su imagen social positiva pueden aumentar su actitud de apoyo a la protesta.

Por lo tanto, el objetivo es comprender el papel de esta emoción cuando los miembros de un grupo sienten que el comportamiento de algunos otros afecta negativamente a la imagen social del grupo (Johns et al., 2005). Los estudios de van Zomeren et al. (2008a), Leach et al. (2008) y Teixeira et al. (2020) permiten establecer que en sujetos con alta identificación endogrupal, la amenaza a su imagen social es más relevante porque están más preocupados por su imagen social, mientras que los identificadores bajos están más centrados en sus intereses. En la misma línea, los estudios de Lickel et al. (2011) permiten señalar que los sujetos que se sienten avergonzados porque un miembro de su grupo hace algo negativo, están más motivados a adoptar un comportamiento que mantenga una imagen social positiva. En consecuencia, los miembros favorecidos con una alta identificación grupal (sabiendo que comparten una desventaja similar con los miembros que protestan) sienten vergüenza porque su imagen social se ve empañada; en compensación por proteger su imagen social, brindan un mayor apoyo actitudinal a la protesta de grupos desfavorecidos (Heinrich, 2019).

La propuesta, en este caso, es que los participantes pertenecientes a un grupo étnico específico con ventajas sociales muestran comportamientos esperados a favor de su grupo en un contexto social si tienen altos niveles de identificación endogrupal (Heinrich, 2019; Teixeira et al., 2020). Es decir, no apoyan una protesta de un grupo desfavorecido para proteger su imagen social. Sin embargo, si se destaca otra identidad social que comparte una desventaja similar en el mismo contexto, los participantes con una alta identificación endogrupal mostrarían más apoyo actitudinal a la protesta que los participantes con una alta identificación a quienes no se les recordó esa identidad (Heinrich, 2019). Por tanto, la accesibilidad de una desventaja común (la discriminación laboral contra las mujeres) haría que las participantes sintieran que comparten una identidad con los desfavorecidos (nos enfrentamos a dificultades laborales como los afroamericanos). Esta nueva identidad les permitiría notar que su distinción ya no es positiva y sentirían vergüenza de sus privilegios; en consecuencia, mostrarán una actitud positiva hacia el apoyo a la protesta de los desfavorecidos como compensación (Heinrich, 2019).

En resumen, de acuerdo con hallazgos anteriores (Heinrich, 2019; Teixeira et al., 2020), los miembros favorecidos altamente identificados muestran

menos apoyo a una protesta de grupos desfavorecidos que los miembros favorecidos con menor identificación. Sin embargo, Heinrich (2019) demostró que este apoyo aumentaba en miembros favorecidos altamente identificados si se les recordaba que comparten una desventaja común con los miembros desfavorecidos. Además, la vergüenza (por la ventaja ilegítima de su grupo favorecido) medió este resultado.

Se plantea la siguiente pregunta: ¿recordar a los miembros favorecidos con una alta identificación endogrupal una desventaja común genera activamente preocupaciones sobre su imagen social y, en consecuencia, genera un mayor apoyo actitudinal a la protesta como compensación?

Se espera que los participantes con una alta identificación endogrupal y con una desventaja común destacada muestren más apoyo a la protesta que aquellos a quienes no se les recordó su desventaja. Además, se plantea que la vergüenza mediará en esta relación.

Descripción general del presente estudio

Con base en la literatura y en función del problema formulado, se plantean las hipótesis:

- Destacar la pertenencia a un grupo desfavorecido entre los miembros favorecidos provoca un mayor respaldo hacia la protesta en comparación con el grupo que no recibe la misma condición.

¿La visibilidad de esta desventaja en común generará un aumento en el sentimiento de vergüenza entre los participantes del grupo destacado?

- Los participantes favorecidos –ser caucásicos– con identidad desfavorecida –ser mujer en el mercado laboral– compartida con un grupo desfavorecido –afroamericano en el mercado laboral– apoyarán una protesta del grupo desfavorecido, y esa relación será mediada por la vergüenza.

Se espera que los participantes más identificados con su grupo, y que comparten una desventaja con los miembros desfavorecidos experimenten una mayor vergüenza y muestren un mayor apoyo actitudinal hacia la protesta.

Método

Participantes

La incorporación de participantes se realizó mediante la agencia Prolific Academic, que tiene a su disposición perfiles de personas verificadas de diferentes países que cumplen con los requisitos para la realización de trabajos de investigación, en este caso se solicitó mujeres caucásicas, de nacionalidad estadounidense, quienes recibieron la invitación y un pago por su participación. De acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión, de 353 participantes iniciales se retiraron a las que no se identificaron como mujer ($N = 2$) o como caucásica ($N = 2$) y quien no completó la encuesta ($N = 1$). La muestra quedó constituida por 348 mujeres caucásicas de EE. UU. ($M_{\text{edad}} = 35.44$; $SD = 13.33$; $M_{\text{orientación política}} = 5.54$; $SD = 2.335$). Aunque la muestra tenga una validez interna por el número de participantes, no es posible afirmar que dichos resultados reflejen una muestra aleatoria de mujeres caucásicas de EE. UU.

Instrumentos

- *Escala de Identificación Grupal* (Leach et al., 2008). Para medir la identificación con su grupo favorecido se adaptaron cinco ítems de la escala. Se obtuvo una consistencia interna alta ($\alpha = .87$). Los participantes indicaron su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems planteados, mediante una escala Likert de siete puntos: desde 1 = totalmente en desacuerdo, hasta 7 = totalmente de acuerdo. Por ejemplo: ¿Me siento solidario con mi grupo étnico? (en el Apéndice A se presentan las indicaciones y todos los ítems).
- *Control de manipulación*. Todas las participantes resumieron el artículo que leyeron y respondieron cinco preguntas de opción múltiple (tres opciones); por ejemplo: ¿Cuántos blancos reconocen la discriminación contra los afroamericanos en las tiendas? (en el Apéndice B se presentan todas las preguntas). Además, en la condición destacada, los participantes respondieron tres preguntas relacionadas con el cuadro informativo que presenta la desigualdad salarial de las mujeres. Una de las preguntas es la siguiente: ¿Cuándo es el Día de la Igualdad Salarial de este año? (en el Apéndice C se presentan todas las preguntas).

- **Escala de apoyo a la acción colectiva** (Teixeira et al., 2020). Para medir las actitudes de apoyo a la protesta de grupos desventajados se utilizaron siete ítems; por ejemplo: Apoyo el reclamo de «igualdad de oportunidades laborales ahora» para los afroamericanos (en el Apéndice D se presentan todos los ítems). La evaluación se realizó mediante una escala Likert de siete puntos, que va desde muy de acuerdo a en total desacuerdo, con un coeficiente de consistencia interna alta ($\alpha = .856$). Para medir las intenciones de apoyo a la protesta se utilizaron siete ítems, en una escala Likert de siete puntos, que va desde 1 = muy de acuerdo, hasta 7 = muy en desacuerdo. Se obtuvo un coeficiente de consistencia interna muy alta ($\alpha = .929$). Una de las preguntas es la siguiente: ¿Ayudas a difundir la protesta en tu ciudad iniciando/compartiendo el evento en las redes sociales e invitas a tus amigos? (en el Apéndice E se presentan todas las preguntas).
- **Escala de Emociones** (Harth et al., 2008; Iyer et al., 2003; Leach et al., 2006). Mediante un análisis factorial se redujo a cinco emociones para explicar el 65% de la variabilidad de los ítems, acompañados de sus respectivos valores de consistencia interna: ira ($\alpha = .789$), simpatía ($\alpha = .881$), culpa ($\alpha = .799$), vergüenza ($\alpha = .901$) e indignación ($\alpha = .661$), en una escala Likert de siete puntos, desde 1 = nada a 7 = mucho. Para cada emoción los participantes respondieron a la pregunta siguiente: ¿Hasta qué punto sientes las emociones declaradas cuando piensas en la ventaja de los caucásicos en relación con los afroamericanos en el mercado laboral?
- **Escala de discriminación personal percibida** (Dambrun, 2017). Se compone de tres ítems, una de las preguntas es la siguiente: ¿He sido frecuentemente objeto de discriminación? (en el Apéndice F se presentan todos los ítems); en una escala de 7 puntos que va desde 1 = totalmente en desacuerdo, hasta 7 = totalmente de acuerdo. Alcanzó un valor de consistencia interna alta ($\alpha = .884$).
- **Escala de identificación con las mujeres** (Doosje et al., 1995). Se evaluó el grado de identificación femenina mediante cuatro ítems; por ejemplo: Ser mujer es una parte importante de cómo me veo a mí misma (en el Apéndice G se presentan todos los ítems). Se utilizó una escala de Likert de siete puntos que van desde 1 = muy en desacuerdo, hasta 7 = muy de acuerdo. Alcanzó un nivel de consistencia interna alto ($\alpha = .899$).

- *Escala de identificación con el feminismo* (van Breen et al., 2017). Se evaluó la identificación feminista con los mismos ítems de identificación con las mujeres, cambiando la palabra *mujeres* por *feminista*; por ejemplo: Ser feminista es una parte importante de cómo me veo a mí misma (en el Apéndice H se presentan todos los ítems). Se utilizó la Escala de Likert de 7 puntos que va desde 1 = totalmente en desacuerdo, hasta 7 = muy de acuerdo. Alcanzó un nivel de consistencia interna muy alto ($\alpha = .97$).

Diseño y procedimiento

Este estudio tiene dos variables independientes; (a) identificación con el grupo favorecido (una variable continua) y (b) una condición grupal (una variable manipulada/moderadora); se midieron sus efectos sobre las variables dependientes continuas (apoyo actitudinal e intencional de la protesta), a través de la variable mediadora continua, emociones hacia la injusticia social. Por tanto, es un estudio cuantitativo de diseño cuasiexperimental, ya que analiza cómo la condición grupal (ser o no ser desfavorecido) tiene un efecto sobre la variable independiente (identificación con los favorecidos) y las variables dependientes (apoyo actitudinal e intencional de la protesta de los desfavorecidos), por medio de las emociones. Para incrementar la validez interna del estudio, se controlaron las variables orientación política, identificación femenina y feminista y discriminación personal percibida.

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias Sociales y Comportamentales de la Universidad de Groninga, en los Países Bajos. El procedimiento se inicia con la invitación online para formar parte del estudio. A las participantes se les informó sobre los propósitos y mecanismos de evaluación y cada una brindó su consentimiento informado y sus datos sociodemográficos generales como edad, género, etnia y orientación política; para luego, completar el cuestionario de identificación grupal o etnicidad, como caucásicas, ya que, en esta investigación, es el grupo favorecido. Se dividió aleatoriamente a las participantes en dos grupos/condiciones: Saliencia de la pertenencia a un grupo desfavorecido común vs. No saliencia de la pertenencia a un grupo desfavorecido común. Luego, leyeron un artículo de periódico sobre la discriminación contra los afroamericanos (grupo desfavorecido) en el mercado laboral, con información sobre la dificultad que enfrentan para conseguir un trabajo debido a la discriminación en

comparación con los miembros favorecidos (estadounidenses caucásicos); el texto describe un movimiento (ficticio) que lucha contra esta desigualdad. En la condición destacada, las participantes leyeron un cuadro de información adicional sobre cómo las mujeres también sufren discriminación laboral (se les paga menos que a los hombres debido a su género); mediante este cuadro se recordó a las participantes que ellas también pertenecen a un grupo desfavorecido. Seguido ambos grupos elaboraron un resumen de lo que leyeron y respondieron a una prueba de manipulación, y completaron las escalas de las variables del estudio. Se culminó describiendo los objetivos de la investigación y agradeciendo la participación.

Análisis de datos

En la fase exploratoria, primero se correlacionó todas las variables de estudio con las variables dependientes para identificar su fuerza y dirección de asociación; segundo, se aplicó la regresión lineal múltiple moderado, debido a que hay una condición grupal, para medir su interacción de las variables independientes sobre la dependiente. Para todo el proceso se usó SPSS Vrs. 21.

Resultados

Análisis preliminar

En el análisis de correlación se detectan covariables relevantes y se exploran las relaciones de identificación con el grupo favorecido con las variables de estudio. En la Tabla 1 se pueden ver las correlaciones significativas de identificación grupal con etnia/estadounidenses caucásicas con las siguientes variables: identificación dentro del grupo, actitud de apoyo a la protesta de grupos desfavorecidos, intención conductual de apoyo a la protesta de grupos desfavorecidos, vergüenza, ira, culpa, simpatía, indignación.

La identificación endogrupal se correlaciona significativamente con la identificación de mujer, la identificación feminista y orientación política.

Además, las siguientes variables (identificación femenina, identificación feminista y orientación política) se correlacionaron con las variables dependientes. La identificación de las mujeres se correlacionó con actitud de apoyo, intención de apoyo, vergüenza y simpatía (pero no se correlacionó significativamente con indignación, culpa e ira). La identificación feminista se correlacionó con actitud de apoyo, intención de apoyo, vergüenza, ira, culpa, simpatía e indignación.

Además, las variables identificación femenina, identificación feminista y orientación política se correlacionan con las variables dependientes. La identificación de las mujeres se correlaciona con actitud de apoyo, intención de apoyo, vergüenza y simpatía (pero no se correlaciona significativamente con indignación, culpa e ira). La identificación feminista se correlaciona con actitud de apoyo, intención de apoyo, vergüenza, ira, culpa, simpatía e indignación. La orientación política se correlaciona con actitud de apoyo, intención de apoyar, vergüenza, ira, culpa, simpatía e indignación.

Tabla 1
Correlaciones significativas de identificación grupal

Variable	<i>M</i>	<i>DS</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identificación intragrupal	3.38	1.35										
Actitud de apoyo	6.14	.88	-.30**									
Intención de apoyo	4.85	1.56	-.26**	.65**								
Vergüenza	3.85	1.83	-.20**	.49**	.60**							
Ira	3.13	1.54	-.25**	.29**	.37**	.56**						
Culpa	2.87	1.68	-.12*	.33**	.47**	.65**	.36**					
Simpatía	5.62	1.39	-.16	.57**	.48**	.43**	.21**	.25**				
Indignación	4.22	1.72	-.34**	.51**	.54**	.63**	.58**	.42**	.43**			
Identificación de la mujer	5.83	1.13	.28**	.13*	.19**	.18**	.01	.10	.21**	.07		
Identificación feminista	4.24	1.93	-.17**	.49**	.61**	.45**	.29**	.40**	.38**	.42**	.32**	
Orientación política	5.60	2.37	.43**	-.59**	-.55**	-.42**	-.29**	-.32**	-.38**	-.47**	-.03	-.63**

Nota. *M* = media; *DS* = desviación estándar. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Con estas correlaciones se considera la identificación de las mujeres, la identificación feminista y la orientación política como covariables. Por lo tanto, para reducir el sesgo en la estimación del efecto de la interacción entre la identificación endogrupal y la condición del grupo, se incluyen estas covariables y sus interacciones con la condición del grupo en el análisis. Si no controlaran las covariables y su interacción con la condición del grupo, se presentaría resultados con efectos parciales de los predictores (Yzerbyt et al., 2004).

Identificación con el grupo favorecido

Actitud e intención de apoyar al grupo desfavorecido

Se examina si la condición destacada modera el efecto de la identificación endogrupal sobre la actitud y la intención de apoyar la protesta. Primero, la interacción no es significativa para la actitud de apoyo, $B = .0292$, IC [-.0361, .0945], $t(347) = .8792$, $p = .3799$. Pero la identificación endogrupal es un predictor negativo significativo, $B = -.0727$, IC [-.138, -.0074], $t(347) = -2.19$, $p = .0292$, y la condición del grupo no es significativa, $B = -.0207$, IC [-.2796, .2383], $t(347) = -1.571$, $p = .08753$. Además, las siguientes covariables son significativas: identificación de la mujer, $B = .0777$, IC [.0025, .1528], $t(347) = 2.03$, $p = .0428$; identificación feminista, $B = .0786$, IC [.0246, .1325], $t(347) = 2.86$, $p = .004$; orientación política, $B = -.1583$, IC [-.2035, -.1131], $t(347) = -6.89$, $p < .001$.

Para la intención de apoyo, se encuentra que la interacción con la identificación con la interacción de la condición grupal no es significativa, $B = .0776$, IC [-.0324, .1876], $t(347) = 1.3874$, $p = .1662$. Sin embargo, la identificación endogrupal es un predictor negativo significativo, $B = -.1508$, IC [-.2608, -.0408], $t(347) = -2.69$, $p = .0074$, y la condición del grupo no es significativa, $B = .2055$, IC [-.2306, .6417], $t(347) = .9271$, $p = .3545$. Además, las siguientes covariables son significativas: identificación de la mujer, $B = .134$, IC [.0074, .2605], $t(347) = 2.08$, $p = .038$; identificación feminista, $B = .3412$, IC [.2504, .432], $t(347) = 7.3904$, $p < .001$; orientación política, $B = -.1545$, IC [-.2306, -.0784], $t(347) = -3.99$, $p < .001$.

Vergüenza

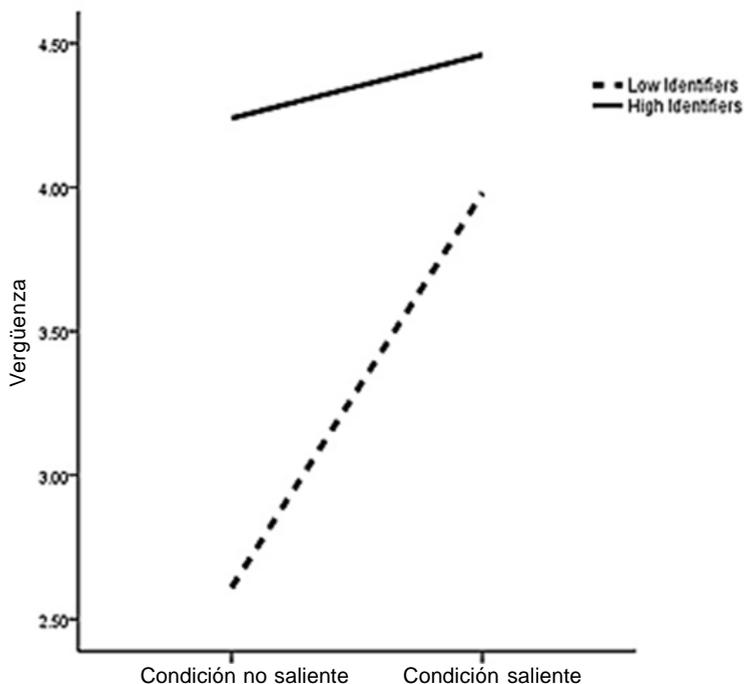
Se encuentra que la interacción entre la identificación grupal y la condición del grupo no es significativa para la vergüenza, $B = .1161$, IC $[-.0326, .2647]$, $t(347) = 1.5355$, $p = .1256$. Además, la identificación endogrupal no es un predictor significativo, $B = -.1415$, IC $[-.2902, .0071]$, $t(347) = -1.87$, $p = .062$, y ninguna condición de grupo, $B = -.3638$, IC $[-.2256, .9532]$, $t(347) = 1.214$, $p = .2256$. Sin embargo, las siguientes covariables e interacciones son significativas: identificación de la mujer, $B = .2201$, IC $[.0491, .3911]$, $t(347) = 2.53$, $p = .0118$; identificación feminista, $B = .2477$, IC $[.125, .3705]$, $t(347) = 3.9705$, $p = .0001$; orientación política, $B = -.1667$, IC $[-.2696, -.0639]$, $t(347) = -3.189$, $p = .0016$; la interacción entre identificación feminista y condición de grupo, $B = -.1352$, IC $[-.2579, -.0125]$, $t(347) = -2.1672$, $p = .0309$.

Los resultados indican que las covariables explican mejor esta emoción que la identificación grupal. A mayor identificación femenina y feminista, mayor presencia de vergüenza, en cuanto a orientación política, ser más de izquierda y democrático se relaciona con sentir más vergüenza (relación negativa). Curiosamente, la interacción entre la identificación feminista y la condición de grupo afecta la presencia de vergüenza (relación negativa) de manera contraria.

Utilizando PROCESS Macro 3.5, se coloca la identificación feminista como variable independiente y su interacción con la condición de grupo, y se descubre que existe una relación positiva entre la identificación feminista y la vergüenza en la condición no destacada, $B = .3829$, IC $[.21, .5559]$, $t(347) = 4.355$, $p < .001$, y un efecto no significativo en la condición destacada, $B = .1125$, IC $[-.0616, .2867]$, $t(347) = 1.2708$, $p = .2047$. Por lo tanto, se infiere que los participantes en la condición no destacada sintieron más vergüenza que los participantes en la condición destacada. Específicamente, en la Figura 1 se aprecia que las participantes con alta identificación sintieron casi el mismo nivel de vergüenza en ambas condiciones. Por el contrario, los identificadores bajos muestran un aumento de la vergüenza en la condición destacada. Por lo tanto, las participantes con baja identificación feminista muestran más vergüenza en la condición destacada en comparación con la condición no destacada.

Figura 1

Efecto de la interacción entre la condición de grupo y la identificación feminista sobre los niveles de vergüenza



Culpa

La interacción entre la identificación grupal y la condición destacada no es significativa para la culpa, $B = -.0093$, IC $[-.1536, .135]$, $t(347) = -.127$, $p = .899$. Además, la identificación endogrupal es un predictor no significativo, $B = -.0383$, IC $[-.1826, .1061]$, $t(347) = -.5215$, $p = .6024$, al igual que la condición destacada, $B = .2799$, IC $[-.3242, .884]$, $t(347) = .9115$, $p = .3627$. La única covariable significativa es la identificación feminista, $B = .2889$, IC $[.1698, .4081]$, $t(347) = 4.7701$, $p < .001$. Se infiere que, a mayor identificación feminista, mayor presencia de culpa.

Ira

Se encuentra que la interacción entre la identificación grupal y la condición destacada no es significativa para la ira, $B = .032$, IC [-.1029, .1669], $t(347) = .467$, $p = .6408$. Sin embargo, la identificación endogrupal es un predictor negativo significativo, $B = -.2196$, IC [-.3545, -.0847], $t(347) = -3.2022$, $p = .0015$, mientras que la condición destacada no es significativa, $B = -.01$, IC [-.5747, .5546], $t(347) = -.0349$, $p = .9722$. La única covariable significativa es la identificación feminista, $B = .1684$, IC [.057, .2797], $t(347) = 2.9738$, $p = .0032$.

Indignación

Se encuentra que la interacción entre la identificación grupal y la condición destacada no es significativa para la indignación, $B = -.0336$, IC [-.1712, .104], $t(347) = -.4802$, $p = .6314$. Pero la identificación endogrupal es un predictor negativo significativo, $B = -.2897$, IC [-.4273, -.1522], $t(347) = -4.14$, $p < .001$, mientras que la condición destacada no es significativa, $B = .3059$, IC [-.27, .8818], $t(347) = 1.0447$, $p = .2969$. La única covariable significativa es la identificación feminista, $B = .1817$, IC [.0682, .2953], $t(347) = 3.1474$, $p = .0018$.

Simpatía

Se encuentra que la interacción entre la identificación grupal y la condición destacada no es significativa para la simpatía, $B = .046$, IC [-.0708, .1629], $t(347) = .7752$, $p = .4388$. Además, la identificación endogrupal es un predictor no significativo, $B = -.0742$, IC [-.191, .0426], $t(347) = -1.249$, $p = .2124$, al igual que la condición de grupo, $B = -.1096$, IC [-.5987, .3794], $t(347) = -.441$, $p = .6595$. Sin embargo, las siguientes covariables son significativas: identificación de la mujer, $B = .2188$, IC [.0844, .3531], $t(347) = 3.2024$, $p = .0015$; identificación feminista, $B = .1188$, IC [.0223, .2152], $t(347) = 2.4221$, $p = .016$; orientación política, $B = -.1322$, IC [-.213, -.0513], $t(347) = -3.2167$, $p = .0014$. Los resultados indican que las covariables son significativas, explican mejor esta emoción. Cuanto mayor es la identificación de la mujer y feminista, mayor simpatía y, por orientación política, ser más de izquierda/democrático se relaciona con sentir más simpatía.

Las emociones como variables independientes

Vergüenza

Actitud e intención de apoyar. Se examina si la condición destacada modera el efecto de la vergüenza sobre la actitud y la intención de apoyar la protesta. Primero, se encuentra una interacción no significativa entre la vergüenza y la condición destacada para el apoyo actitudinal, $B = -.0026$, IC [-.0479, .0427], $t(347) = -.1142$, $p = .9092$. Pero la vergüenza es un predictor positivo significativo, $B = .1263$, IC [.081, .1716], $t(347) = 5.4864$, $p < .001$, y la condición del grupo no, $B = -.0641$, IC [-.3171, .1889], $t(347) = -.4982$, $p = .6187$. La única covariable significativa es la orientación política, $B = -.1375$, IC [-.1816, -.0933], $t(347) = -6.1231$, $p < .001$.

Para la intención de apoyo, se encuentra que la interacción entre la vergüenza y la condición destacada no es significativa, $B = -.0465$, IC [-.1188, .0259], $t(347) = -1.2637$, $p = .2072$. Sin embargo, la vergüenza es un predictor positivo significativo, $B = .3096$, IC [.2373, .3819], $t(347) = 8.4212$, $p < .001$, pero la condición del grupo no, $B = .1381$, IC [-.2659, .542], $t(347) = .6724$, $p = .5018$. Además, las siguientes covariables son significativas: identificación feminista, $B = .2582$, IC [.1728, .3436], $t(347) = 5.9502$, $p < .001$; orientación política, $B = -.1066$, IC [-.1771, -.0361], $t(347) = -2.9729$, $p = .0032$.

Culpa

Actitudes e intenciones de apoyo. Se examina si la condición destacada modera el efecto de la culpa sobre la actitud y la intención de apoyar la protesta. Primero, se encuentra una interacción no significativa entre la culpa y la condición del grupo para la actitud de protesta, $B = -.0262$, IC [-.0742, .0218], $t(347) = -1.0726$, $p = .2842$. Pero la culpa es un predictor positivo significativo, $B = .0634$, IC [.0153, .1114], $t(347) = 2.5954$, $p = .0099$, y la condición del grupo no, $B = -.0243$, IC [-.2823, .2337], $t(347) = -1.0726$, $p = .2842$. La única covariable significativa es la orientación política, $B = -.155$, IC [-.2, -.1099], $t(347) = -6.7669$, $p < .001$.

Para el apoyo intencional, la interacción entre la culpa y la condición destacada no es significativa, $B = -.0363$, IC [-.1146, .0419], $t(347) = -.9133$,

$p = .3617$. Sin embargo, la culpa es un predictor positivo significativo, $B = .2214$, IC [.1432, .2996], $t(347) = 5.5664$, $p < .001$, pero la condición destacada no, $B = .1673$, IC [-.2528, .5875], $t(347) = .7834$, $p = .4339$. Además, las siguientes covariables son significativas: identificación feminista, $B = .2738$, IC [.1834, .3641], $t(347) = 5.9611$, $p < .001$; orientación política, $B = -.1394$, IC [-.2128, -.0661], $t(347) = -3.7384$, $p < .001$.

Ira

Actitud e intención de apoyar. Se examina si la condición destacada modera el efecto de la ira sobre la actitud y la intención de apoyar la protesta. Primero, se encuentra una interacción no significativa entre la ira y la condición destacada para el apoyo actitudinal, $B = .0153$, IC [-.0397, .0703], $t(347) = .5475$, $p = .5844$. Pero la ira es un predictor positivo significativo, $B = .0742$, IC [.0192, .1292], $t(347) = 2.6554$, $p = .0083$, y la condición destacada no es significativa, $B = -.0365$, IC [-.2942, .2213], $t(347) = -.2782$, $p = .781$. Las siguientes covariables son significativas: orientación política, $B = -.1531$, IC [-.1981, -.1082], $t(347) = -6.6959$, $p < .001$; identificación feminista, $B = .0655$, IC [-.011, .12], $t(347) = 2.3635$, $p = .0187$.

Para el apoyo intencional se encuentra que la interacción entre la ira y la condición destacada no es significativa, $B = -.0268$, IC [-.1181, .0644], $t(347) = -.5782$, $p = .5635$. Sin embargo, la ira es un predictor positivo significativo, $B = .1946$, IC [.1034, .2859], $t(347) = 4.1947$, $p < .001$, pero la condición destacada no, $B = .1882$, IC [-.2395, .6159], $t(347) = .8654$, $p = .3875$. Además, las siguientes covariables son significativas: identificación feminista, $B = .3042$, IC [.2137, .3946], $t(347) = 6.6132$, $p < .001$; orientación política, $B = -.1435$, IC [-.2182, -.0689], $t(347) = -3.7812$, $p < .001$.

Indignación

Actitudes e intenciones de apoyo. Se examina si la condición destacada modera el efecto de la indignación sobre la actitud y la intención de apoyar. Primero, se encuentra una interacción no significativa entre la indignación y la condición destacada para el apoyo actitudinal, $B = -.0461$, IC [-.0947, -.0024], $t(347) = -1.8694$, $p = .0624$. Mientras que la indignación es un predictor positivo significativo, $B = .1372$, IC [.0887, .1857], $t(347) = 5.5604$, $p < .001$, y

la condición destacada no, $B = .0009$, IC [-.2518, .2535], $t(347) = .0067$, $p = .9947$. Las siguientes covariables son significativas: orientación política, $B = -.1347$, IC [-.1789, -.0906], $t(347) = -6.0053$, $p < .001$; identificación feminista, $B = .0525$, IC [.003, .1048], $t(347) = 1.9765$, $p = .0489$.

Para la intención de apoyo, encontramos una interacción no significativa entre la indignación y la condición destacada para el apoyo intencional, $B = -.0695$, IC [-.1502, -.0112], $t(347) = -1.693$, $p = .0914$. Mientras que la indignación fue un predictor significativo, $B = .2626$, IC [.1818, .3433], $t(347) = 6.3986$, $p < .001$, y la condición destacada no, $B = .2272$, IC [-.193, .6475], $t(347) = 1.0636$, $p = .2883$. Además, las siguientes covariables son significativas: identificación feminista, $B = .2918$, IC [.2049, .3788], $t(347) = 6.4356$, $p < .001$; orientación política, $B = -.1086$, IC [-.182, -.0352], $t(347) = -2.9102$, $p = .0039$.

Simpatía

Actitudes e intenciones de apoyo. Se examina si la condición destacada modera el efecto de la simpatía sobre la actitud y la intención de apoyar la protesta. Primero, se encuentra una interacción no significativa entre la simpatía y la condición destacada para el apoyo actitudinal, $B = -.0009$, IC [-.0553, .0536], $t(347) = -.0308$, $p = .9755$. Pero la simpatía es un predictor positivo significativo, $B = .2399$, IC [.1855, .2944], $t(347) = 8.665$, $p < .001$, y la condición destacada no, $B = -.031$, IC [-.2692, .2072], $t(347) = -.2561$, $p = .798$. Las siguientes covariables son significativas: orientación política, $B = -.1266$, IC [-.1682, -.0851], $t(347) = -5.9936$, $p < .001$; identificación feminista, $B = .0501$, IC [.0008, .0993], $t(347) = 1.988$, $p = .0464$.

Para el apoyo intencional se encuentra que la interacción entre simpatía y condición destacada no es significativa, $B = -.0058$, IC [-.103, .0913], $t(347) = -.1183$, $p = .9059$. Sin embargo, la simpatía es un predictor significativo, $B = .2736$, IC [.1764, .3707], $t(347) = 5.5379$, $p < .001$, y la condición destacada no, $B = .1974$, IC [-.2275, .6224], $t(347) = .9139$, $p = .3614$. Además, las siguientes covariables son significativas: identificación feminista, $B = .3086$, IC [.2207, .3965], $t(347) = 6.9075$, $p < .001$; orientación política, $B = -.1183$, IC [-.1924, -.0442], $t(347) = -3.1388$, $p < .0018$.

Análisis adicional

Brecha entre actitud e intención de apoyo como variable dependiente

Otro problema por considerar en el apoyo a una protesta es la *brecha* entre el apoyo actitudinal e intencional de una protesta en las personas de grupos favorecidos. La *brecha* se conoce como discrepancia entre hablar y actuar (hablar es barato), porque se observó que en algunas personas existe una existencia paralela de dos posiciones; por un lado, afirman estar de acuerdo en crear un mundo social justo para todos, sin embargo, por otro lado, están en contra de cualquier acción que pueda reducir la desigualdad intergrupala (Taylor & Parcel, 2019). Es probable que consideren que sus recursos y privilegios se verían afectados al no existir esa desigualdad.

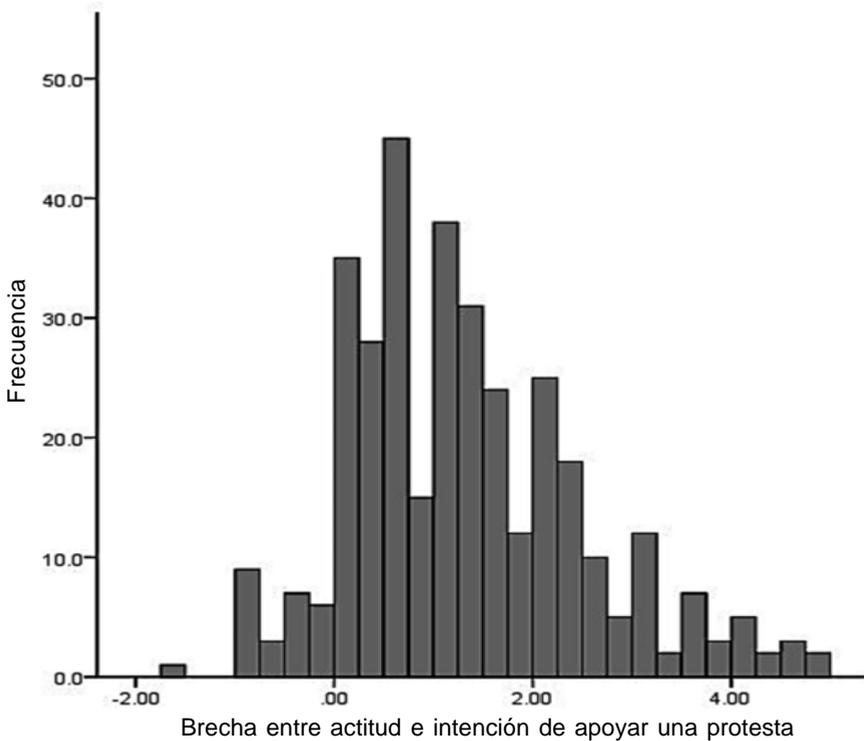
Aquí, es importante mencionar lo que Teixeira et al. (2019) denominan «dilema de privilegios», las protestas representan recursos ilegítimos para las personas favorecidas y se colocan en una situación en la que deben enfrentarse a este dilema. La protesta evidencia una imagen social negativa entre los sujetos con ventajas y en el afán por presentar una imagen social positiva muestran apoyo a temas de igualdad; quieren preservar sus recursos, pero demuestran lo contrario creando un *dilema*. Por ello, las personas que pertenecen a los grupos favorecidos pueden estar en contra de la desigualdad en el afán de proteger su imagen social (charla); pero no hacen nada para reducir la desigualdad al considerar que afecta directamente sus recursos (acción). En línea con lo mencionado, un estudio encontró que los participantes mostraban actitudes más positivas hacia la protesta que intenciones de apoyarla. Para las protestas normativas centradas en recursos, los participantes aumentaron sus actitudes positivas y disminuyeron sus intenciones de apoyar la protesta (Teixeira et al., 2019).

Por tanto, para crear la variable *brecha*, se tuvo que restar los promedios de actitud e intención de apoyar la protesta. Si los participantes tienen un valor positivo, significa que tienen más actitud que intención para apoyar una protesta. Si el número es negativo, presentan más intención que actitud para apoyar una protesta (ver Tabla 2). Seguido, se realizó una regresión múltiple moderada con cada variable independiente: identificación con el grupo favorecido, y emociones con su interacción con la condición grupal.

Además, se incluyó covariables y su interacción con la condición del grupo para reducir el sesgo. Antes de mostrar los resultados, se trazó un histograma (ver Figura 2) y una tabla de frecuencia (ver Tabla 2) para saber cómo se distribuyó la *brecha*.

Figura 2

Histograma de la brecha entre actitud e intención de apoyar una protesta



Se establece que la mayoría de los participantes presentan más actitud que intención de participar en una protesta (valores mayores que cero). Por lo tanto, se considera que estos próximos resultados son esenciales para comprender cómo los predictores afectaron la brecha.

En la Tabla 2 se presenta un recuento de cuántas personas mostraron más actitud que intención de apoyar una protesta (valores mayores que cero

= 297), quiénes mostraron más intención que actitud de apoyar (valores menores que cero = 26) y quiénes mostraron el mismo nivel de actitud e intención de apoyar una protesta (valores iguales a cero = 25).

Tabla 2

Recuento de personas que mostraron más actitud que intención de apoyar una protesta

	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>%</i>
1. Valores mayores que cero	297	1.57	85.3
2. Valores iguales a cero	25	0	7.2
3. Valores inferiores a cero	26	-.58	7.5

Identificación intragrupal

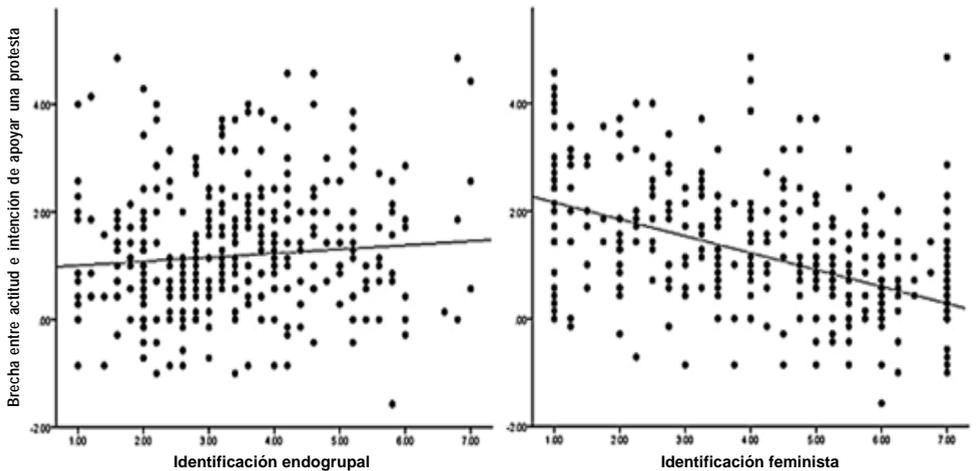
Brecha. Se encuentra una interacción no significativa entre la identificación grupal y la condición destacada para la brecha, $B = -.0484$, IC [-.1478, .051], $t(347) = -.958$, $p = .3388$. Además, la identificación endogrupal es un predictor no significativo, $B = .078$, IC [-.0213, .1774], $t(347) = 1.5449$, $p = .1233$, al igual que la condición destacada, $B = -.2262$, IC [-.6202, .1677], $t(347) = -1.1296$, $p = .2595$. La única covariable significativa es la identificación feminista, $B = -.2626$, IC [-.3446, -.1806], $t(347) = -6.2976$, $p < .001$. Es decir, las participantes con más identificación feminista tienen menos brecha entre actitud e intención, mostrando más disposición a participar en una protesta (acto) en lugar de simplemente hablar en contra de ella. En la Figura 3 se muestra que la identificación feminista tiene una tendencia evidente mientras que la identificación con el grupo favorecido no (ver Figura 3).

Vergüenza

Brecha. Se encuentra una interacción no significativa entre la vergüenza y la condición del grupo para la brecha, $B = .0486$, IC [-.0197, .1169], $t(347) = 1.3986$, $p = .1628$. Sin embargo, la vergüenza es un predictor negativo significativo, $B = -.1883$, IC [-.2567, -.12], $t(347) = -5.4227$, $p < .001$, mientras que la condición del grupo no es significativa, $B = -.1708$, IC [-.5338, .1922], $t(347) = -.9257$, $p = .3553$. La única covariable significativa es la identificación feminista, $B = -.2073$, IC [-.2882, -.1265], $t(347) = -5.0442$, $p < .001$.

Figura 3

Relaciones entre la brecha como variable de resultado y la identificación endogrupal y la identificación feminista como predictores

**Culpa**

Brecha. Se encuentra una interacción no significativa entre la culpa y la condición del grupo para la brecha, $B = .0109$, IC $[-.0612, .0829]$, $t(347) = .2973$, $p = .7664$. Sin embargo, la culpa es un predictor negativo significativo, $B = -.1593$, IC $[-.2314, -.0873]$, $t(347) = -4.35$, $p < .001$, y la condición destacada no, $B = -.1116$, IC $[-.4734, .2502]$, $t(347) = -.6067$, $p = .5445$. La única covariable significativa es la identificación feminista, $B = -.211$, IC $[-.294, -.1281]$, $t(347) = -5.0064$, $p < .001$.

Enojo

Brecha. Se encuentra una interacción no significativa entre la ira y la condición del grupo para la brecha, $B = .0489$, IC $[-.0331, .131]$, $t(347) = 1.1726$, $p = .2418$. Sin embargo, la ira es un predictor negativo significativo, $B = -.129$, IC $[-.211, -.0469]$, $t(347) = -3.0912$, $p = .0022$, mientras que la condición destacada no, $B = -.167$, IC $[-.5349, .2008]$, $t(347) = -.8932$, $p = .3724$. La única covariable significativa es la identificación feminista, $B = -.2335$, IC $[-.3158, -.1512]$, $t(347) = -5.5828$, $p < .001$.

Indignación

Brecha. Encontramos una interacción no significativa entre la indignación y la condición del grupo para la brecha, $B = .0305$, IC [-.0438, .1049], $t(347) = .8073$, $p = .4201$. Sin embargo, la indignación es un predictor negativo significativo, $B = -.132$, IC [-.2063, -.0576], $t(347) = -3.4903$, $p = .0005$, y la condición destacada no, $B = -.1644$, IC [-.5429, .2141], $t(347) = -.8545$, $p = .3935$. La única covariable significativa es la identificación feminista, $B = -.2343$, IC [-.316, -.1525], $t(347) = -5.6372$, $p < .001$.

Simpatía

Brecha. Se encuentra una interacción no significativa entre la simpatía y la condición de grupo para la brecha, $B = .0103$, IC [-.0812, .1019], $t(347) = .2223$, $p = .8242$. Además, la simpatía es un predictor no significativo, $B = -.0397$, IC [-.1313, .0519], $t(347) = -.8528$, $p = .3943$, y ninguna condición destacada, $B = -.157$, IC [-.5344, .2203], $t(347) = -.8185$, $p = .4136$. La única covariable significativa es la identificación feminista, $B = -.2535$, IC [-.3362, -.1708], $t(347) = -6.0287$, $p < .001$.

Discusión

Se evalúa y analiza los efectos de la identificación en mujeres de grupos favorecidos que apoyan las protestas de grupos desfavorecidos cuando hay una desventaja social en común. Se plantean dos hipótesis: 1. Existe la actitud de apoyar una protesta de un grupo desfavorecido y 2. la vergüenza hacia su condición privilegiada es mayor en las participantes con una alta identificación endogrupal cuando la desventaja común se destaca. Las hipótesis no son respaldadas.

La condición destacada no funcionó debido a que el artículo principal sobre discriminación racial en el empleo contiene más texto que el presentado en el estudio de Heinrich (2019). Las participantes en la condición destacada probablemente se enfocaron en el artículo principal, ignorando o no prestando suficiente atención al artículo sobre discriminación de género. Por otra parte, el caso de George Floyd, en general, centra las críticas contra el sistema policial estadounidense (George

Floyd Death, s. f.). Cuando las participantes en la condición destacada leyeron el artículo sobre la discriminación racial posiblemente recordaron las consecuencias de este caso dejando de lado el artículo sobre género; dado que, todas las participantes en la condición destacada escribieron un resumen general o detallado sobre la discriminación racial y pocas mencionaron la discriminación de género.

Aunque la hipótesis no fue respaldada, porque la condición destacada no tuvo el efecto esperado como en el estudio de Heinrich (2019), se procedió a realizar un análisis exploratorio:

La identificación al grupo favorecido como predictor del apoyo actitudinal e intencional

Aunque la interacción entre la identificación con el grupo favorecido y la condición destacada en el apoyo a los desfavorecidos no es significativa, los resultados muestran que la identificación endogrupal (ser caucásica) fue un predictor negativo significativo del apoyo actitudinal e intencional de la protesta. Entendiendo que los participantes mostraron menor apoyo actitudinal e intencional cuando su identificación endogrupal era más fuerte. Se concuerda con los resultados de Teixeira et al. (2020), donde los participantes estadounidenses con una identidad aventajada más fuerte (estadounidenses caucásicos) demuestran menos apoyo a las protestas hispanas no normativas y una mayor sensación de amenaza a su imagen social. En el presente estudio, los participantes habrían experimentado una amenaza a su imagen porque presenciaron las protestas de George Floyd, a pesar de que se presentó una protesta normativa en el proceso; por lo que al leer el artículo sobre discriminación racial y protesta normativa posiblemente lo relacionaron con el caso de George Floyd, haciendo resaltar una amenaza a su imagen, lo que resultó en una correlación negativa con el apoyo a la protesta como en el estudio de Teixeira et al. (2020) e independientemente de la condición de grupo al que se les asignaron.

Dado que se analiza la actitud de apoyo y la intención de apoyar una protesta, el objetivo es conocer si la identificación con el grupo favorecido es un predictor significativo de la diferencia entre la actitud y la intención de apoyar una protesta; en referencia a la brecha entre «hablar y acción» a

favor de una protesta (Teixeira et al., 2019). Inesperadamente, se encuentra que la identificación con el grupo favorecido no es un predictor de la brecha. En cambio, se encuentra que la identificación feminista interactuaba con la brecha de tal manera que a menor identificación feminista mayor brecha (actitudes más fuertes que las intenciones) y mayor identificación menor brecha (intenciones que respaldaban sus actitudes). Como señalan Simon y Klandermans (2001), la identificación feminista es significativa porque es una identidad politizada lo que explica que las personas se identifican con un grupo que lucha por alcanzar la igualdad, porque saben que solo así reducirán la injusticia social. Las participantes del presente estudio con mayor identificación feminista demostraron más disposición a actuar contra la injusticia social en lugar de simplemente decir que estaban en contra de ella. Se sustenta porque la identificación feminista es una identidad politizada, que predice la participación en la acción colectiva (van Breen et al., 2017; van Zomeren et al., 2008b).

La identificación con el grupo favorecido como predictor de emociones sobre los privilegios de los participantes

La interacción de la identificación grupal y la condición destacada no tuvo un efecto significativo en las emociones, y esto estuvo ausente en la vergüenza por la posición ventajosa de sus grupos, como en el estudio de Heinrich (2019). Sin embargo, los resultados indican que la identificación grupal es un predictor negativo significativo de la indignación y el enojo por sus privilegios como caucásicos en relación con los afroamericanos. Mientras que en el estudio de Heinrich (2019), la indignación es un predictor positivo significativo.

Respecto al primer punto, se entiende que los participantes con alta identificación endogrupal están más preocupados por su imagen social. Por el contrario, aquellos con baja identificación endogrupal están posiblemente menos preocupados por su imagen social y más preocupados por sus intereses personales (Jiménez-Moya et al., 2015; Leach et al., 2008). Los participantes con baja identificación con el grupo favorecido pueden tener mayor facilidad para observar la injusticia de sus privilegios en comparación con los afroamericanos porque están menos preocupados por su imagen social. En consecuencia, sentirían mayor ira e indignación contra esta injusticia social.

Sin embargo, la identificación con el grupo favorecido no es un predictor significativo de culpa, simpatía y vergüenza. Sobre la base de lo planteado por Branscombe et al. (2002) en cuanto a la culpa, se entiende que los participantes no sienten que su grupo tenga una responsabilidad por la situación que sufren los grupos desfavorecidos; debido a que su interacción no tuvo efecto significativo sobre la culpa (Heinrich, 2019). Además, se observa que la culpa es un predictor débil cuando los miembros favorecidos son testigos de la inequidad intergrupala (Harth et al., 2008).

Al respecto, Lazarus (1991) plantea que la simpatía es el sentimiento que experimenta una persona por el sufrimiento de otra; una reacción que la motiva a ayudar, porque considera que es un castigo inmerecido (Thomas et al., 2009). La simpatía, además, implica intenciones de apoyar a grupos desfavorecidos (Harth et al., 2008). Por tanto, se considera que la identificación endogrupal no es predictiva porque la simpatía no está relacionada con la participación en protestas, sino con mostrar una actitud a favor de acciones que brinden igualdad social.

Por otro lado, la vergüenza es la emoción que sienten las personas de un grupo cuando un miembro realiza un acto que afecta su imagen social de forma negativa (Johns et al., 2005). Aunque no se encuentra ninguna interacción significativa como en el estudio de Heinrich, (2019), se asume que los participantes con alta identificación endogrupal en la condición saliente no sintieron que su grupo étnico cometiera un comportamiento inapropiado como en un estudio anterior (Heinrich, 2019). Por lo tanto, podría explicar por qué estos participantes no presentaron mayor apoyo actitudinal a la protesta que los identificadores altos en la condición no destacada. Además, la identificación endogrupal no es un predictor significativo, debido a las covariables como la identificación feminista, que explica mejor que la identificación con el grupo favorecido el sentimiento de vergüenza de sus privilegiados en relación con los afroamericanos.

De hecho, la identificación feminista tiene un efecto positivo significativo en todas las emociones. Así, la identificación feminista explica mejor las emociones hacia su situación que la identificación con el grupo favorecido.

En otras palabras, se observa que una mayor identificación feminista se asocia con emociones más elevadas. La interacción entre la identificación feminista y la condición de grupo también es significativa para la vergüenza, con un efecto positivo en el grupo no destacado, lo que indica que las participantes con mayor identificación feminista muestran mayor vergüenza en el grupo no destacado (ver Figura 1). Además, las participantes con mayor identificación feminista tienen altos niveles de vergüenza en ambas condiciones grupales. Por el contrario, las mujeres con menor identificación feminista muestran más vergüenza en la condición destacada que en la no destacada. Por lo tanto, parece que los participantes con una alta identificación feminista son crónicamente más conscientes y avergonzados de la injusticia, pero para las personas sin conciencia feminista, resaltar las desventajas comunes era necesario para que se sintieran avergonzadas.

Dados estos resultados para la identificación feminista, la pregunta es por qué es un mejor predictor que la identificación con el grupo favorecido (ser caucásicos) en las emociones sobre sus privilegios. Una razón es que la identidad feminista es una identidad politizada que refleja actitudes hacia una posición social de su grupo (Simon & Klandermans, 2001; van Breen et al., 2017). Es decir, las mujeres con mayor identificación feminista suelen cuestionar el sexismo que hay en la sociedad y los estereotipos de género, y tienen más probabilidades de participar en acciones colectivas (van Breen et al., 2017; van Zomeren et al., 2008b). Por lo tanto, los participantes con una mayor identificación feminista mostrarán más sensibilidad a la inequidad social y mayores emociones sobre sus privilegios, independientemente de la condición grupal en la que se encuentren presentes.

Sin embargo, ¿por qué la interacción entre la identificación feminista y la condición de grupo es significativa con la vergüenza? La explicación es que las mujeres con una alta identificación feminista son conscientes de su estatus privilegiado como personas blancas, independientemente de su estatus grupal. En contraste, las mujeres con menos identificación feminista tuvieron que leer el artículo sobre discriminación de género para darse cuenta de que sufren una desventaja social, lo que les hizo mostrar una mayor vergüenza por su estatus privilegiado.

Emociones sobre los privilegios de los participantes como predictores de apoyo actitudinal e intencional

Como parte del análisis exploratorio, se encuentra que las emociones como predictores fueron positivamente significativos para la actitud y la intención de apoyar, y el efecto es mayor para la intención que para la actitud. Por lo tanto, se entiende que los participantes que sintieron más emociones (vergüenza, simpatía, indignación, enojo y culpa) apoyarían más la protesta. Este resultado encaja con el SIMCA (van Zomeren, 2013) porque indica que la motivación emocional es esencial para que las personas consideren protestar. Además, la ira es una emoción fundamental durante las protestas (Carver & Harmon-Jones, 2009); tiene un papel esencial en las protestas normativas (Tausch et al., 2011); y es esencial para predecir las intenciones de protestar (Tausch & Becker, 2012).

Pero ¿por qué el efecto de las emociones es más fuerte en la intención que en la actitud hacia el apoyo? Según el modelo de vía dual para afrontar la desventaja colectiva de van Zomeren et al. (2012), las emociones grupales y las creencias (cogniciones) de eficacia grupal son dos rutas (factores) que explican las tendencias de acción colectiva (TAC). Cuando probaron ambas rutas, descubrieron que las emociones grupales eran un predictor más fuerte que la eficacia grupal en TAC. Por lo tanto, con este modelo se demuestra que las emociones son un factor más fuerte para predecir acciones colectivas y, en este caso, para predecir intenciones de apoyar una protesta.

Conclusiones

En esta investigación se explica cómo los grupos favorecidos perciben la protesta de un grupo desfavorecido y muestra el papel que podría jugar otra identidad. Se evidencia que los participantes con baja identificación con el grupo favorecido y más enojo e indignación, entre otras emociones hacia su condición privilegiada, presentan apoyo positivo hacia la protesta de un grupo desfavorecido. Además, se establece que otra identidad podría explicar mejor la identificación con el grupo favorecido (ser caucásica), como fue el caso de la identificación feminista. De hecho, ser feminista se considera como una identidad política de las participantes, en consecuencia, el feminismo permite la conexión política a las mujeres para empatizar con los afroamericanos que

sufren de una injusticia social en el mercado laboral. Se sugiere, en futuras investigaciones, explorar en cómo las identidades politizadas moldean el apoyo de los miembros de un grupo favorecido a una protesta de un grupo desfavorecido y cómo la brecha entre las actitudes y las intenciones de apoyar una protesta es una función de dicha identificación (feminista).

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales y Comportamentales de la Universidad de Groninga. Los participantes recibieron información detallada de los objetivos del estudio.

Agradecimiento

A los profesores Russell Spears y Catia P. Teixeira, asesores durante el proceso.

Referencias

- Abrams, D., & Hogg, M. (1988). Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination. *British Journal of Social Psychology, 18*(4), 317-344. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/ejsp.2420180403>
- Abrams, D., Frings, D., & Randsley de Moura, G. (2005). Group Identity and Self-Definition. In S. A. Wheelan (Ed.), *The Handbook of Group Research and Practice* (pp. 329-350). SAGE Publications.
- Ben-Nun Bloom, P., Arikan, G., & Courtemanche, M. (2015). Religious social identity, religious belief, and anti-immigration sentiment. *American Political Science Review, 109*(2), 203-221. <https://doi.org/10.1017/S0003055415000143>
- Bosak, K., Asbrock, F., & Meyer, B. (2008). Saliency of category. In T. Shackelford & V. Weekes-Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. Springer (pp. 179-193). Sage. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_2425-1
- Branscombe, N., Doosje, B., & McGarty, C. (2002). Antecedents and consequences of collective guilt. In D. M. Mackie & E. R. Smith (Eds.), *From prejudice to intergroup emotions. Differentiated reactions to social groups* (pp. 49-66). Psychology Press.
- Buenrostro, L., Dhillon, A., & Wooders, M. (2007). Protest and reputation. *International Journal of Game Theory, 35*, 353-377. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00182-006-0044-3>

- Carver, C., & Harmon-Jones, E. (2009). Anger is an approach-related affect: Evidence and implications. *Psychological Bulletin*, 135(2), 183-204. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0013965>
- Dambrun, M. (2017). Gender differences in mental health: The mediating role of perceived personal discrimination. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(5), 1118-1129. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00202.x>
- Doosje, B., Ellemers, N., & Spears, R. (1995). Perceived intragroup variability as a function of group status and identification. *J. Exp. Soc. Psychol.*, 31(5), 410-436. <https://doi.org/10.1006/jesp.1995.1018>
- George Floyd Death: News and Updates on Murder Investigation. (s. f.). *Mail Online*. <https://www.dailymail.co.uk/news/george-floyd/index.html>
- Harth, N., Kessler, T., & Leach, C. (2008). Advantaged group's emotional reactions to intergroup inequality: The dynamics of pride, guilt, and sympathy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(1), 115-129. <https://doi.org/10.1177/0146167207309193>
- Hässler, T. (2019). *Cooperation between advantaged and disadvantaged groups toward social change* [Tesis doctoral, University of Zurich, Switzerland].
- Heinrich, S. (2019). *Effect of multiple social identities on advantaged groups' support for protest by disadvantaged groups* [Unpublished bachelor's thesis, The University of Groningen].
- Iyer, A., & Leach, C. (2010). Helping disadvantaged out-groups challenge unjust inequality: The role of group-based emotions. In S. Stürmer & M. Snyder (Eds.), *The psychology of prosocial behaviour: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 337-353). Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781444307948.ch17>
- Iyer, A., Leach, C., & Crosby, F. (2003). White guilt and racial compensation: The benefits and limits of self-focus. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), 117-129. <https://doi.org/10.1177/0146167202238377>
- Jackson, R., & Hogg, M. (Eds.) (2010). *Encyclopedia of identity* (Vol. 1, pp. 370-372). SAGE Publications.
- Jiménez-Moya, G., Spears, R., Rodríguez-Bailón, R., & Lemus, S. (2015). By any means necessary? When a why low group identification paradoxically predicts radical collective action. *Journal of Social Issues*, 71(3), 517-535. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/josi.12126>
- Johns, M., Schmader, T., & Lickel, B. (2005). Ashamed to be an American? The role of identification in predicting vicarious shame for anti-arab prejudice after 9-11. *Self and Identity*, 4(4), 331-348. <https://doi.org/10.1080/15298860500145822>
- Leach, C., Iyer, A., & Pedersen, A. (2006). Anger and guilt ingroup advantage explain the willingness for political action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(9), 1232-1245. <https://doi.org/10.1177/0146167206289729>
- Leach, C. W., van Zomeren, M., Zebel, S., Vliek, M. L., Pennekamp, S. F., Doosje, B., Ouwerkerk, J. W., & Spears, R. (2008). Group-level self-definition and self-investment: a hierarchical (multicomponent) model of ingroup identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 144-165. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.1.144>
- Lickel, B., Steele, R., & Schmader, T. (2011). Group-based shame and guilt: Emerging directions in research. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(3), 153-163. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00340.x>
- Oakes, P. (1987). The salience of social categories. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher, & M. S. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. 117-141). Blackwell.
- Satell, G., & Popovic, S. (2017, 27 de febrero). How protests become successful social movements. *Harvard Business Review* [online]. <https://hbr.org/2017/01/how-protests-become-successful-social-movements>
- Simon, B., & Klandermans, B. (2001). Politicized collective identity: A social-psychological analysis. *American Psychologist*, 56(4), 319-331. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.4.319>
- Skitka, L., Bauman, C., & Sargis, E. (2005). Moral conviction: another contributor to attitude strength or something more? *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(6), 895-917. Doi: 10/1037/0022-3514.88.6.895

- Spears, R. (2011). Group Identities: The Social Identity Perspective. In S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 201-224). Springer Science + Business Media. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-1-4419-7988-9_9
- Subašić, E., Reynolds, K. J., & Turner, J. C. (2008). The Political Solidarity Model of Social Change: Dynamics of Self-Categorization in Intergroup Power Relations. *Personality and Social Psychology Review, 12*(4), 330-352. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1088868308323223>
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- Tausch, N., & Becker, J. C. (2012). Emotional reactions to success and failure of collective actions as predictors of future action intentions: A longitudinal investigation in the context of student protests in Germany. *British Journal of Social Psychology, 52*(3), 525-542. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8309.2012.02109.x>
- Tausch, N., Spears, R., Saab, R., Becker, J., Christ, O., Singh, P., & Roomana, S. (2011). Explaining radical group behaviour: developing emotion and efficacy routes to normative and non-normative collective action. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*(1), 129-148. <http://dx.doi.org/10.1037/a0022728>
- Taylor, A., & Parcel, T. (2019). Proximity and the principle-policy gap in white racial attitudes: Insight from views of student assignment policies in Wake County, North Carolina. *Social Science Research, 78*, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.12.014>
- Teixeira, C., Spears, R., & Leach, C. (2019). *Talk is cheap when acting is expensive: High-status groups' attitude-intention gaps in support of low status groups' protest* (Manuscript in preparation).
- Teixeira, C. P., Spears, R., & Yzerbyt, V. Y. (2020). Is Martin Luther King or Malcolm X the more acceptable face of protest? High-Status Groups' reactions to low-status groups' collective action. *Journal of Personality and Social Psychology, 118*(5), 919-944. <https://doi.org/10.1037/pspi0000195> [10.1037/pspi0000195](https://doi.org/10.1037/pspi0000195)
- Tetlock, P. (2002). Social functionalist frameworks for judgment and choice: Intuitive politicians, theologians, and prosecutors. *Psychological Review, 109*(3), 451-471. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.109.3.451>
- Thomas, E., McGarty, C., & Mavor, K. (2009). Transforming «apathy into movement»: The role of prosocial emotions in motivating action for social change. *Personality and Social Psychology Review, 13*(4), 310-333. <https://doi.org/10.1177/1088868309343290>
- Toch, H. (1965). *The social psychology of social movements*. Bobbs-Merrill Company.
- Transue, J. (2007). Identity salience, identity acceptance, and racial policy attitudes: American national identity as a uniting force. *American Journal of Political Science, 51*(1), 78-91. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2007.00238.x>
- Turner, J., Hogg, M., Oakes, P., Reicher, S., & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.
- Ufkes, E., Calcagno, J., Glasford, D., & Dovidio, J. (2016). Understanding how common ingroup identity undermines collective action among disadvantaged-group members. *Journal of Experimental Social Psychology, 63*, 26-35. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.11.006>
- Unsworth, K., & Fielding, K. (2014). It is political: How the salience of one's political identity changes climate change beliefs and policy support. *Global Environmental Change, 27*, 131-137. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2014.05.002>
- van Breen, J., Spears, R., Kuppens, T., & de Lemus, S. (2017). A multiple identity approach to gender: Identification with women, identification with feminists, and their interaction. *Original Research, 8*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01019>
- van Stekelenburg, J., & Klandermans, B. (2010). The social psychology of protest. *Current Sociology, 61*(5-6), 886-905. <https://doi.org/10.1177/0011392113479314>

- van Zomeren, M. (2013). Four core social-psychological motivations to undertake collective action. *Social and Personality Compass*, 7(6), 378-388. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/spc3.12031>
- van Zomeren, M., Leach, C., & Spears, R. (2012). Protesters as «Passionate Economist»: A dynamic dual pathway model of approach coping with collective disadvantage. *Personality and Social Psychology Review*, 16(2), 1-20. <https://doi.org/10.1177/1088868311430835>
- van Zomeren, M., Postmes, T., & Spears, R. (2008b). Toward an integrative social identity model of collective action: A quantitative research synthesis of three socio-psychological perspectives. *Psychological Bulletin*, 134(4), 504-535. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.4.504>
- van Zomeren, M., Spears, R., & Leach, C. (2008a). Exploring psychological mechanisms of collective action: Does the relevance of group identity influence how people cope with collective disadvantage? *British Journal of Social Psychology*, 47(2), 353-372. <http://dx.doi.org/10.1348/014466607X231091>
- Wright, S. (1997). Ambiguity, Social influence, and collective action: generating collective protest in response to tokenism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(12), 1277-1290. <https://doi.org/10.1177/01461672972312005>
- Yzerbyt, V. Y., Muller, D., & Judd, C. M. (2004). Adjusting researchers' approach to adjustment: on the use of covariates when testing interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(3), 424-431. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.10.001>
-

Enver L. Terrazas Nuñez

Universidad Científica del Sur, Perú.

Psicólogo docente de la Carrera de Psicología de la Universidad Científica del Sur. Con experiencia en poblaciones vulnerables urbanas de Lima en proyectos de responsabilidad social, adolescentes y niños con riesgo social en una casa de abandono, y evaluación y supervisión de adolescentes infractores con riesgo social en una institución pública.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8798-6989>

eterrazas@cientifica.edu.pe

APÉNDICES

Apéndice A

Ítems que miden la identificación con el grupo favorecido

Responda a estas preguntas considerando su propio grupo étnico. Al leer reemplace |su origen étnico| por su grupo étnico. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

Me identifico con |tu etnia| gente.

Me siento comprometido con |tu etnia| gente.

Me alegro de ser |tu etnia|.

Es agradable ser |de tu etnia|.

Siendo |tu etnia| es una parte importante de cómo me veo a mí mismo.

Apéndice B

Cuestionario de verificación de manipulación de condiciones salientes y no salientes

Por favor responda las siguientes preguntas:

- Pregunta 1. Según el artículo, ¿qué tipo de solicitantes son frecuentemente discriminados en los procedimientos de solicitud?
Afroamericano () Asiático () Hispano ()
- Pregunta 2. ¿En qué ciudad comenzó la protesta?
Nueva Orleans () Nueva York () Washington DC ()
- Pregunta 3. ¿Reunirán los activistas suficientes firmas para presentar formalmente sus demandas al Congreso?
Probablemente sí () Probablemente no ()
Definitivamente no ()
- Pregunta 4. ¿Cuántos blancos reconocen la discriminación contra los afroamericanos en las tiendas?
15% () 9% () 11% ()
- Pregunta 5. ¿Quién es más fácilmente considerado para un puesto de trabajo?
Blancos con antecedentes penales ()
Negros sin antecedentes penales ()
- Pregunta 6. Por favor, resuma brevemente el contenido del artículo.

Apéndice C

Cuestionario de verificación de manipulación de condiciones destacadas

Por favor responda las siguientes preguntas

- Pregunta 1. ¿Cuál es el tamaño de la brecha salarial en los Estados Unidos de América?

16 % () 23 % () 19 % ()

- Pregunta 2. ¿Cuándo es el Día de la Igualdad Salarial de este año?

31 de marzo () 30 de marzo () 28 de marzo ()

- Pregunta 3. ¿Dónde se ubica EE. UU. en la lista de mayores diferencias salariales de género en todo el mundo?

10 mejores () 5 mejores () 3 primeros ()

Apéndice D

Ítems que miden actitudes para apoyar una protesta de un grupo desfavorecido

Después de leer el artículo, ¿en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?:

1. Apoyo el reclamo de «igualdad de oportunidades laborales ahora» para los afroamericanos.
2. Creo que se debería escuchar a los afroamericanos sobre la cuestión de la igualdad de oportunidades laborales.
3. Creo que los afroamericanos deberían esforzarse por disminuir la desigualdad entre ellos y otros solicitantes.
4. Animo a los afroamericanos a luchar por sus derechos a la igualdad de oportunidades laborales.
5. Creo que la situación no es tan grave para los afroamericanos.
6. Creo que las autoridades responsables no deberían prestar atención a las quejas sobre procedimientos de solicitud desiguales.
7. Creo que la desigualdad mencionada es pequeña y la gente no debería reaccionar de forma exagerada.

Apéndice E

Ítems que miden las intenciones de apoyar una protesta de un grupo desfavorecido

Después de leer el artículo, ¿en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?:

1. Firmar la petición a favor de la implementación de procedimientos de solicitudes anónimas.
2. Unirse a una manifestación para luchar contra la discriminación en el mercado laboral de los afroamericanos.
3. Realizar una donación financiera a una organización sin fines de lucro que apoye los derechos de los afroamericanos en el mercado laboral.
4. Exponer públicamente a las empresas que practican la contratación discriminatoria contra los afroamericanos a través de las redes sociales.
5. Distribuir la petición compartiéndola en las redes sociales.
6. Ayuda a difundir la protesta en tu propia ciudad iniciando/ compartiendo el evento en las redes sociales e invita a tus amigos.
7. Conviértase en voluntario de una organización que defienda los procedimientos de solicitud anónimos.

Apéndice F

Ítems que miden la discriminación personal percibida

Por favor, indique ¿en qué medida está de acuerdo con estas afirmaciones?:

1. ¿Se sintió personalmente discriminado?
2. ¿Con qué frecuencia ha sido objeto de discriminación?
3. ¿Con qué frecuencia se ha sentido tratado injustamente?

Apéndice G

Artículos que miden la identificación de la mujer

Por favor, indique ¿en qué medida está de acuerdo con estas afirmaciones?:

1. Me identifico con las mujeres.
2. Tengo fuertes vínculos con las mujeres.
3. «Mujer» es una parte importante de mi autoimagen.
4. Ser mujer es una parte importante de cómo me veo a mí misma.

Apéndice H

Ítems que miden la identificación feminista

Por favor, indique ¿en qué medida está de acuerdo con estas afirmaciones?:

1. Me identifico con las feministas.
2. Tengo fuertes vínculos con las feministas.
3. El grupo feminista es una parte importante de mi autoimagen.
4. Ser feminista es una parte importante de cómo me veo a mí misma.

Tecnoestrés y autoeficacia académica en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en tiempos de COVID-19

Technostress and academic self-efficacy in teachers of the Faculty of Social Sciences and Humanities in times of COVID-19

Luís Alberto Palomino Berrios

Autor corresponsal: lpalomino@une.edu.pe
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Wilfredo Dionisio Cieza

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Silvia Aurora Sernaqué Romero

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Violeta Lucy Gonzales Agama

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Sara Marcelina Fátima Castellanos Sánchez

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Recibido: 23 de marzo de 2024

Aceptado: 15 de junio de 2024

Resumen

El objetivo de este estudio es establecer los grados de autoeficacia académica y tecnoestrés en docentes que imparten sus clases de manera virtual en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE «Enrique Guzmán y Valle». El diseño de la investigación es descriptivo correlacional no experimental, con una metodología cuantitativa. La técnica utilizada es la encuesta y los instrumentos son el Cuestionario de Tecnoestrés y el Cuestionario de Autoeficacia. El muestreo es no probabilístico y la muestra la constituyen 80 docentes. Para la aplicación de los instrumentos

Para citar este artículo:

Palomino, L. A., Dionisio, W., Sernaqué, S. A., Gonzales, V. L., & Castellanos, S. M. (2024). Tecnoestrés y autoeficacia académica en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en tiempos de COVID-19. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 131-148. <https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



se utilizó un formulario de Google. Entre los hallazgos, el tecnoestrés presenta un nivel de correlación media negativa (Rho $-.480$ y $-.402$ con p-valor $.000$ y $.000$, respectivamente, $< .05$) con la autoeficacia académica. Tanto en el nivel global como en las dimensiones la muestra presenta un bajo grado de tecnoestrés.

Palabras clave: tecnoestrés, autoeficacia académica, trabajo virtual.

Abstract

The objective of this study is to establish the degrees of academic self-efficacy and technostress in teachers who teach their classes virtually in the Faculty of Social Sciences and Humanities of the UNE Enrique Guzmán y Valle. The research design is descriptive correlational non-experimental correlational, with a quantitative methodology. The technique used is the survey and the instruments are the Technostress Questionnaire and the Self-Efficacy Questionnaire. The sampling was not probabilistic and the sample consisted of 80 teachers, who were evaluated through the application of the aforementioned instruments; a Google form was used for this purpose. Among the findings, technostress presents a negative mean correlation level (Rho $-.480$ and $-.402$ with p-value $.000$ and $.000$, respectively, $< .05$) with academic self-efficacy. Both at the global level and in the dimensions, the sample presents a low degree of technostress.

Keywords: technostress, academic self-efficacy, virtual work.

La aparición de la COVID-19 tuvo un impacto significativo en el mundo, modificó los estilos de vida, el trabajo y las actividades en general, incluyendo el sistema educativo. Estas circunstancias, en la educación, generaron la necesidad de hacer cambios para adaptarse de manera rápida y abrupta, utilizando para ello las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), optando por un trabajo sustancialmente virtual. En el ámbito de la educación universitaria, el uso de las TIC implicó que los profesores se adapten al empleo de herramientas, dispositivos y programas digitales específicos para impartir sus clases en línea. En muchos casos, los

docentes presentaron dificultades en el manejo de estos sistemas, que se sumó a la abrumadora carga de trabajo y a la falta de competencia tecnológica, desencadenando tecnoestrés, con síntomas como dolor de espalda y muscular, agotamiento, problemas visuales, tensión, ansiedad, etc. (Quezada et al., 2020).

Para Carlotto et al. (2017) el tecnoestrés es considerado un estado psicológico negativo relacionado a las TIC, que surge cuando las personas perciben problemas psicosociales negativos como consecuencia del uso de la tecnología, y que es prioritario tomar las medidas necesarias en la formación del docente universitario, así como organizar el trabajo académico. Por tanto, la planificación previa es importante, ya que la escasez de recursos adecuados y equilibrio entre el trabajo y la vida personal pueden generar tecnoestrés; ante lo cual, es recomendable que los líderes educativos conozcan sobre los efectos del tecnoestrés para crear entornos de trabajo más sostenibles (Hinojosa et al., 2021).

Efectivamente, para garantizar un entorno de aprendizaje seguro y productivo, las universidades deben reconocer y trabajar sobre los efectos del tecnoestrés, proporcionando a los profesores la formación necesaria y el apoyo continuo. Como señalan Alcas et al. (2019) es fundamental promover un balance entre el uso de la tecnología y el bienestar personal mediante la adquisición de medidas preventivas relacionadas a la hiperconectividad y sus consecuencias en la salud física y mental del profesorado; estos autores encuentran correlación entre el tecnoestrés de los profesores y la evaluación de la calidad del servicio educativo, haciendo hincapié en aspectos cruciales como los tangibles, la fiabilidad, la rapidez, la seguridad y la compasión.

No hay duda que la revolución tecnológica ha acelerado la adquisición de tecnologías novedosas en la educación, y que esto conlleva a la eficiencia, pero también ha creado graves problemas de adaptación tecnológica negativa, o lo que se denomina *tecnoestrés*.

En este sentido, se han efectuado investigaciones en los últimos años centradas en los efectos. Por ejemplo, Gonzáles y Pérez (2019) reconocen el indudable aporte de las TIC en la vida profesional y laboral de las personas;

sin embargo, observan que el uso excesivo, o una formación inadecuada, provoca problemas psicológicos y físicos; registran dolores físicos, deficiencias visuales, ansiedad, agotamiento y otros cambios emocionales como consecuencia del tecnoestrés en los profesores. Se torna esencial, entonces, poner en marcha medidas preventivas tanto a nivel organizativo como individual para enfrentar estos problemas. Asimismo, Gonzáles y Pérez (2019) sostienen que algunos profesores han tenido éxito fomentando el pensamiento positivo y las técnicas de relajación, como estrategias preventivas y de apoyo para garantizar el bienestar de los profesores y una enseñanza de alta calidad.

También, Gañán et al. (2021) identifican una serie de factores endógenos y exógenos que repercuten en la salud física y mental; el estrés asociado a la virtualidad se ve incrementado en gran medida por elementos como los retos tecnológicos, la falta de interacción presencial y la sobrecarga de trabajo; mientras que el malestar físico, los problemas de visión y los efectos secundarios psicológicos como la tensión y la ansiedad son algunos de los síntomas observados. Frente a ello, los profesores utilizan mecanismos de afrontamiento como actividades no tecnológicas y técnicas de adaptación personal para atenuar estos efectos. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de financiación y apoyo institucional suficientes para fomentar un entorno de trabajo virtual más sano y duradero.

Esta es una problemática que también la afrontan los alumnos, quienes al igual que sus maestros son susceptibles de sentirse ansiosos, cansados y sufrir otros trastornos relacionados con el estrés tecnológico; ante ello, las medidas preventivas e instructivas para atenuar los problemas psicológicos y físicos son necesarias, es preciso establecer políticas que apoyen el uso reflexivo y equilibrado de las TIC y así aprovechar plenamente las ventajas que estas ofrecen (Coppari, 2018). Sobre la población estudiantil, Véliz y Apocada (2012) realizaron una investigación en la que establecen la necesidad de contar con programas integrados de apoyo que mejoren la salud psicológica, la autoeficacia académica y el autoconcepto de los estudiantes; señalan que, para maximizar el rendimiento académico y emocional a lo largo del tiempo, es esencial poner en práctica intervenciones estandarizadas y personalizadas que tengan en cuenta las características únicas de cada disciplina y población estudiantil.

Asimismo, la autoeficacia académica es un tema abordado por investigadores en el área educativa por la trascendencia que tiene en la formación universitaria. Chemers et al. (2001), en una exploración donde participan estudiantes universitarios, concluyen que la mejora del rendimiento académico y una transición más fluida a la vida universitaria están relacionados positivamente con una elevada autoeficacia académica. Una mayor seguridad en sus capacidades académicas ayuda a los estudiantes a afrontar mejor los obstáculos, favoreciendo la adaptación y el logro de óptimos resultados académicos (Chemers et al., 2001). De esta manera, apoyar la autoeficacia académica mejora las vivencias del inicio de la etapa universitaria y el éxito de los estudiantes. La autoeficacia académica es un factor esencial para lograr el éxito académico; los estudiantes que tienen una fuerte inteligencia emocional y una alta autoeficacia académica suelen tener un mejor rendimiento académico y se adaptan a los obstáculos de la vida universitaria con mayor habilidad (Domenech et al., 2019). Estos resultados ponen de relieve lo crucial que es apoyar iniciativas educativas que potencien la autoconfianza en las capacidades de los estudiantes para mejorar tanto su rendimiento como su bienestar general.

Por otra parte, la autoeficacia general es un factor que influye en el compromiso laboral de los profesores universitarios, así lo sostienen Lozano y Reyes (2017), en su investigación, determinan que existe una correlación positiva entre mayores niveles de satisfacción y compromiso laboral entre los profesores y un mayor sentido de competencia personal. Esto implica que mejorar la autoeficacia de los profesores puede ser esencial para su bienestar laboral y, posiblemente, para su eficacia en un entorno académico, lo que pone de relieve la importancia de abordar la confianza personal de los profesores en su capacidad para afrontar retos en el trabajo, además de sus competencias técnicas y pedagógicas (Lozano & Reyes, 2017).

Sin embargo, la autoeficacia académica se ha visto muy afectada por los retos y ajustes relacionados con el aprendizaje a distancia (Cardoso et al., 2020). El teletrabajo puede llevar a que los profesores experimenten más estrés tecnológico (Hinojosa et al., 2021). Situación que requiere poner en marcha planes de apoyo para garantizar el progreso académico y el bienestar en entornos dinámicos y virtuales. El crecimiento de la autoeficacia tiene un impacto significativo en la resiliencia organizativa. Aumentar el

compromiso de los profesores con la educación y maximizar el proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de elevar su nivel de autoeficacia y controlar su estrés relacionado con la tecnología.

En consecuencia, el objetivo de este estudio es establecer los grados de autoeficacia académica y tecnoestrés en docentes que imparten sus clases de manera virtual en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE «Enrique Guzmán y Valle».

Método

El diseño de la investigación es descriptivo correlacional no experimental, con una metodología cuantitativa. En un muestreo de conveniencia no probabilístico se seleccionó a 80 profesores del área de Humanidades, tomando como criterio de inclusión su disposición para participar en el estudio. La técnica utilizada es la encuesta. Los instrumentos se presentaron a los participantes en formato digital para agilizar el proceso de recogida y distribución de las respuestas, reduciendo los errores de transcripción. Una vez obtenidos los resultados iniciales se pasó al análisis estadístico.

Los instrumentos utilizados son los siguientes:

- *Cuestionario de Tecnoestrés* (Salanova et al., 2017). Consta de cuatro dimensiones clave: escepticismo, referida a la duda de que la tecnología tenga ventajas; fatiga, referida al cansancio que produce el uso ininterrumpido de la tecnología; ansiedad, referida a la tensión y la angustia asociadas al uso de la tecnología; ineficacia, referida a la sensación de que no se utiliza la tecnología lo suficientemente bien. El objetivo es reconocer y abordar los problemas relacionados con la tecnología en el aula.
- *Cuestionario de Autoeficacia* (Navarro, 2007). Evalúa la percepción que tienen los profesores universitarios de su propia eficacia como docentes. Mediante su aplicación se exploran competencias importantes, como la buena comunicación de los profesores, la atención de las necesidades de los estudiantes y la búsqueda incesante de la excelencia docente. Para entender cómo valoran los profesores sus competencias y habilidades en el entorno académico de las universidades es necesario comprender estas dimensiones.

Resultados

Los resultados descriptivos se muestran de acuerdo con los niveles otorgados a las variables tecnoestrés y autoeficacia, según el informe del SPSS 28. El 73.8% de los participantes tiene un nivel bajo de tecnoestrés, el 20% un nivel medio y el 6.3% un nivel alto. Se confirma el bajo nivel de tecnoestrés en la muestra. El 86.3% de los participantes tiene un nivel alto de autoeficacia académica, el 12.5% un nivel medio y el 1.3% un nivel bajo. Se confirma un alto nivel de autoeficacia académica en la muestra.

Asimismo, se realizó la prueba de normalidad para establecer la contrastación de la hipótesis mediante la prueba Rho de Spearman, Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk.

Tabla 1
Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico Tecnoestrés	gl	Sig.	Estadístico Tecnoestrés	gl	Sig.
Tecnoestrés	.446	80	.000	.586	80	.000
Escepticismo	.455	80	.000	.558	80	.000
Fatiga	.428	80	.000	.614	80	.000
Ansiedad	.426	80	.000	.623	80	.000
Ineficacia	.507	80	.000	.415	80	.000
Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	.511	80	.000	.420	80	.000
Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)	.520	80	.000	.374	80	.000

Las dimensiones tecnoestrés y autoeficacia académica (en qué medida me siento) y (con qué frecuencia lo llevo a cabo) tienen valores p inferiores a .05, como se indica en la Tabla 1, en una muestra de 80 participantes. Un valor p de .000 indica que los datos presentan una distribución no normal, por lo que es conveniente usar una prueba no paramétrica. En este estudio, se empleó la prueba Rho de Spearman con el fin de determinar las correlaciones y abordar la prueba de hipótesis.

Tabla 2
Correlación del tecnoestrés y autoeficacia académica

			Tecnoestrés	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)
Rho de Spearman	Tecnoestrés	Coefficiente de correlación	1.000	-.480**	-.402**
		Sig. (bilateral)		.000	.000
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Coefficiente de correlación	-.480**	1.000	.641**
		Sig. (bilateral)	.000		.000
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)	Coefficiente de correlación	-.402**	.641**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.000	
		<i>N</i>	80	80	80

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Respecto al factor *en qué medida me siento* de la dimensión autoeficacia académica, en la Tabla 2 se muestra un coeficiente de correlación según la Rho de Spearman negativo de $-.480$ y $p = .000$. En cuanto al factor *con qué frecuencia lo llevo a cabo*, la correlación es de $-.402$ y $p = .000 < .05$. Dada la correlación en ambos factores, se concluye la aceptación de la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, las variables tecnoestrés y autoeficacia académica tienen una correlación media negativa; es decir, los profesores pueden mostrar una baja autoeficacia académica a la vez que tienen altos niveles de tecnoestrés.

Tabla 3
Correlación de la dimensión escepticismo y autoeficacia académica

			Escepticismo	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)
Rho de Spearman	Escepticismo	Coefficiente de correlación	1.000	-.247	-.141
		Sig. (bilateral)		.027	.214
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Coefficiente de correlación	-.247	1.000	.641
		Sig. (bilateral)	.027		.000
		<i>N</i>	80	80	80
Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)	Coefficiente de correlación	-.141	.641	1.000	
	Sig. (bilateral)	.214	.000		
	<i>N</i>	80	80	80	

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Respecto al factor *en qué medida me siento*, de la dimensión autoeficacia académica, en la Tabla 3 se muestra un coeficiente de correlación basado en la Rho de Spearman negativo de $-.247$ y $p = .027$. En cuanto al factor *con qué frecuencia lo llevo a cabo*, no existe correlación ya que su rho es de $-.141$ y $p = .214 > .05$. Basta con que un factor no presente correlación para concluir que se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, no existe relación entre la autoeficacia académica y la dimensión escepticismo.

Tabla 4
Correlación de la dimensión fatiga y autoeficacia académica

			Fatiga	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)
Rho de Spearman	Fatiga	Coefficiente de correlación	1.000	-.298	-.304
		Sig. (bilateral)		.007	.006
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Coefficiente de correlación	-.298	1.000	.641
		Sig. (bilateral)	.007		.000
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)	Coefficiente de correlación	-.304	.641	1.000
		Sig. (bilateral)	.006	.000	
		<i>N</i>	80	80	80

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Respecto al factor *en qué medida me siento* de la dimensión autoeficacia académica, en la Tabla 4 presentamos un coeficiente de correlación según la Rho de Spearman negativo de $-.298$ y $p = .007$. En cuanto al factor *con qué frecuencia lo llevo a cabo*, la correlación es de $-.304$ y $p = .000 < .05$. Dada la correlación en ambos factores, se concluye que se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, la dimensión fatiga y la autoeficacia académica tienen una correlación media negativa.

Tabla 5
Correlación de la dimensión ansiedad y autoeficacia académica

			Ansiedad	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)
Rho de Spearman	Ansiedad	Coefficiente de correlación	.000	-.421	-.430
		Sig. (bilateral)		.000	.000
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Coefficiente de correlación	-.421	1.000	.641
		Sig. (bilateral)	.000		.000
		<i>N</i>	80	80	80
Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)	Coefficiente de correlación	-.430	.641	1.000	
	Sig. (bilateral)	.000	.000		
	<i>N</i>	80	80	80	

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Respecto al factor *en qué medida me siento* de la dimensión autoeficacia académica, en la Tabla 5 presentamos un coeficiente de correlación según la Rho de Spearman negativo de $-.421$ y $p = .000$. En cuanto al factor *con qué frecuencia lo llevo a cabo*, la correlación es de $-.430$ y $p = .000 < .05$. Dada la correlación en ambos factores, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, la dimensión ansiedad y la autoeficacia académica tienen una correlación media negativa.

Tabla 6
Correlación de la dimensión ineficacia y autoeficacia académica

			Ineficacia	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)
Rho de Spearman	Ineficacia	Coefficiente de correlación	1.000	-.364	-.318
		Sig. (bilateral)		.001	.004
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Coefficiente de correlación	-.364	1.000	.641
		Sig. (bilateral)	.001		.000
		<i>N</i>	80	80	80
Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)	Coefficiente de correlación	-.318	.641	1.000	
	Sig. (bilateral)	.004	.000		
	<i>N</i>	80	80	80	

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Respecto al factor *en qué medida me siento* de la dimensión autoeficacia académica, en la Tabla 6 presentamos un coeficiente de correlación según la Rho de Spearman negativo de $-.364$ y $p = .001$. En cuanto al factor *con qué frecuencia lo llevo a cabo*, la correlación es de $-.318$ y $p = .004 < .05$. Dada la correlación en ambos factores, podemos concluir que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, la dimensión ineficacia y la autoeficacia académica tienen una correlación media negativa.

Discusión

Los investigadores Cahuaza y Silva (2020), en un estudio de diseño descriptivo transversal sobre tecnoestrés docente, encuentran que los profesores universitarios presentan niveles medios de tecnoestrés; en sus resultados 46.3% de los profesores tienen un nivel medio de tecnoestrés, 30% tienen un nivel bajo y 23.8% tienen un nivel alto; en cuanto a las dimensiones, 41.3% tiene un nivel medio de escepticismo y fátiga, 56.3% tiene un nivel

medio de ansiedad y 56.3% tiene un nivel medio de ineficacia. Resultados que difieren con los hallazgos de nuestra investigación, ya que encontramos en los profesores de nuestra muestra un nivel alto de autoeficacia, con seguridad en su propia capacidad para desempeñarse adecuadamente en sus labores profesionales. Estos hallazgos están alineados con los resultados del estudio de Lozano-Paz y Reyes-Bossio (2017), sobre la autoeficacia de los docentes de nivel superior, donde se destaca la capacidad para evaluar el propio entorno, las habilidades y el compromiso laboral.

Asimismo, Gonzáles y Pérez (2019), sobre tecnoestrés de docentes en entornos laborales, encuentran que estos experimentan diversos malestares, como ansiedad, agotamiento, dificultad para concentrarse, dolores de cabeza, dolor ocular y tensión muscular. Se evidencia, por consiguiente, la diferencia entre los resultados de los evaluados durante la primera etapa de la pandemia de la COVID-19, con niveles medios de tecnoestrés y los evaluados en una etapa posterior a los primeros años de pandemia con la crisis y la cuarentena. En nuestro estudio encontramos que los profesores se adaptaron mejor a la tecnología, ya que presentan niveles más bajos de ansiedad y agotamiento, en general, niveles bajos de tecnoestrés.

Además, Gañan et al. (2020) enfocados en el tecnoestrés ocupacional derivado de la exigencia de virtualidad como medida preventiva frente a la COVID-19 en Medellín, determinan las razones detrás de los síntomas, el proceso de adaptación, familiarización, habituación y mecanismos de defensa que utilizaron los empleados para disminuir el tecnoestrés ocupacional. En este sentido, establecieron que las causas del tecnoestrés pueden ser internas o externas al lugar de trabajo, por ejemplo, causas internas son los procesos adaptativos y los síntomas; en otros casos, el tecnoestrés está causado por el uso constante o insuficiente de las TIC.

Por otra parte, la autoeficacia académica no es practicada por los estudiantes hoy en día. Veliz-Burgos y Apodaca (2012) enfatizan la importancia de desarrollar un autoconcepto positivo y una alta autoeficacia académica para apoyar la salud socioemocional de los estudiantes en el entorno universitario. Con el objetivo de incrementar el bienestar general de los estudiantes y sacar el máximo provecho de su experiencia universitaria, subrayan la necesidad de poner en marcha intervenciones psicológicas e

iniciativas educativas que aumenten la percepción de competencia de los estudiantes y confianza en sus habilidades académicas.

Los docentes universitarios son capaces de completar su trabajo de curso y alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Frente a la COVID-19, Cardoso et al. (2020) destacan la importancia de evaluar la autoeficacia académica de los estudiantes. Sus hallazgos muestran el impacto de la crisis sanitaria y las dificultades y ajustes relacionados con el aprendizaje a distancia han afectado a la autoeficacia académica. También es necesario desarrollar estrategias de apoyo específicas para garantizar el éxito académico y bienestar de los estudiantes en entornos virtuales y dinámicos, reforzando su autoeficacia académica en tiempos de crisis.

Al respecto, García et al. (2016) señalan que una mayor autoeficacia académica se correlaciona positivamente con un autoconcepto más positivo en varias dimensiones, como la autoestima, la autoconfianza y la autoaceptación. Los profesores universitarios están capacitados para diseñar sus actividades docentes de manera eficaz. Del mismo modo, la mejora de la autoeficacia académica puede beneficiar a la autopercepción general de los educadores, lo que subraya la importancia de fomentar la autoconfianza en las capacidades académicas para mejorar el bienestar psicológico de los alumnos.

Coincidimos con Aquize y Cayo (2022) al destacar que los profesores que no están expuestos a la tecnología durante largos periodos de tiempo tienen mayores niveles de autoeficacia, y que mayores niveles de autoeficacia están asociados con menor nivel de tecnoestrés entre los profesores. Esto pone de relieve lo crucial que es potenciar la autoeficacia de los educadores para disminuir los efectos del estrés tecnológico en el aula. Se recomienda la puesta en marcha de intervenciones y programas de apoyo dirigidos a mejorar la autoeficacia de los profesores como medio para aumentar su bienestar y su capacidad de adaptación a los retos tecnológicos.

Efectivamente, en concordancia con Rodríguez y Vásquez et al. (2021), consideramos que los niveles de tecnoestrés de los profesores aumentaron a consecuencia de los cambios abruptos que se debieron afrontar por la pandemia, reemplazando la instrucción presencial por entornos virtuales

de aprendizaje. Estos resultados revelan la necesidad de poner en marcha planes de apoyo y formación para favorecer la reducción de tecnoestrés en los educadores, y promover su bienestar general en tiempos de crisis como la pandemia. Asimismo, se subraya la importancia de adoptar un enfoque global para abordar los problemas tecnológicos y fomentar un entorno de trabajo positivo en la enseñanza superior.

Conclusiones

- El tecnoestrés tiene un nivel de correlación negativo medio (Rho -0.480 y -0.402 con un valor $p = .000$ y $.000$, respectivamente, $< .05$) con la autoeficacia académica. La baja autoeficacia académica persistirá mientras el tecnoestrés se mantenga elevado.
- La autoeficacia académica y el escepticismo no están relacionados debido a un componente del escepticismo (frecuencia de aplicación) que muestra un Rho de -0.141 y un valor $p = .214 > .05$. Una baja autoeficacia académica persistirá mientras el escepticismo sea alto.
- Existe una correlación negativa media entre la autoeficacia académica y la fatiga (Rho -0.298 y -0.304 con valores $p = .007$ y $.006$, respectivamente). La baja autoeficacia académica persistirá mientras la fatiga sea alta.
- Existe una correlación negativa de nivel medio (Rho -0.421 y -0.430 con valores $p = .000$ y $.000$ respectivamente) entre la ansiedad y la autoeficacia académica. La baja autoeficacia académica persistirá mientras la ansiedad sea alta.
- La autoeficacia académica y la ineficacia están correlacionadas en un grado medio (Rho -0.364 y -0.318 , con valores $p = .001$ y $.004$ respectivamente). La autoeficacia académica será baja siempre que la ineficacia sea alta.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en la presente investigación.

Responsabilidad ética

Los datos presentados en esta investigación son originales; no se ha plagiado, inventado, manipulado o distorsionado la información.

Contribución de autoría

LAPB: redacción, diseño de investigación, resultados, discusión, conclusiones, revisión final.

WDC: redacción, elaboración de tablas, resultados e interpretación.

SASR: análisis de datos, resultados, discusión, revisión final.

VLGA: redacción de manuscrito, evaluación de datos, revisión final.

SMFCS: análisis de datos, resultados, discusión, revisión final.

Referencias

- Alcas, N., Alarcón, H., Venturo, C., Alarcón, M., Fuentes, J., & López, T. (2019). Tecnostress Docente y Percepción de la Calidad de Servicio en una Universidad Privada de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 240-248. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.388>
- Aquize, C. M., & Cayo, E. (2022). *Relación entre la percepción de la autoeficacia y el tecnoestrés en docentes del nivel primario de la educación básica regular de las instituciones de la UGEL Arequipa Norte* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica San Pablo]. Departamento de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12590/17262>
- Cahuaza, M., & Silva, A. E. (2020). *Análisis del tecnoestrés en los docentes de una universidad privada de la zona nor oriental del Perú* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/4685/Marguit_Tesis_Licenciatura_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Cardoso, E. O., Cortés, J. A., & Cerecedo, M. T. (2020). Autoeficacia académica del alumnado de los posgrados en administración en tiempos del COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e567. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567>
- Carlotto, M., Wendt, G., & Jones, A. (2017). Technostress, Career Commitment, Satisfaction with Life, and Work-Family Interaction Among Workers in Information and Communication Technologies. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 91-102. <https://doi.org/10.15517/ap.v31i122.22729>
- Coppari, N. (Ed.). (2018). *Tecnoestrés, entre lo Delfico y lo Demónico: Las TICs y su impacto en los jóvenes*. Conacyt. https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/upload_editores/u294/TECNOESTRES.pdf
- Chemers, M., Hu, L., & García, B. (2001). Autoeficacia académica y rendimiento y ajuste de los estudiantes universitarios de primer año. *Revista de Psicología Educativa*, 93(1), 55. <https://psicologiacientifica.com/autoeficacia-estudiantes-universitarios-rendimiento-academico/>
- Domenech, B. D., Monteagudo, M. C. M., Rodríguez, J. R., & Sánchez, R. E. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Gestión de las personas y tecnología*, 12(35), 46-60.

- Gañan, A., Correa, J., Ochoa, S., & Orejuela, J. (2020). Tecnoestrés laboral derivado de la virtualidad obligatoria por prevención del covid-19 en docentes universitarios de Medellín (Colombia). *Trabalho*, (e021003), 1-23. https://www.researchgate.net/publication/349705853_Tecnoestres_laboral_derivado_de_la_virtualidad_obligatoria_por_prevencion_del_Covid-19_en_docentes_universitarios_de_Medellin_Colombia
- García, J. M. G., Inglés, C. J., Díaz, Á., Lagos, N., Torregrosa, M. S., & González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre educación*, 30, 31-50. <https://doi.org/10.15581/004.30.31-50>
- González, S. B., & Pérez, S. F. (2019). Tecnoestrés docente: el lado opuesto de la utilización de las nuevas tecnologías por los Docentes del Nivel Medio. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8(1), 21-35. <https://doi.org/10.26885/rcei.8.1.21>
- Hinojosa, J. I., Salas, M. I., & Reyna, M. A. (2021). Teletrabajo y tecnoestrés en organizaciones educativas: aprendizajes ante la pandemia por la COVID-19 en México. *Contaduría & Administración*, 66(5), e291. <http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2021.3305>
- Lozano-Paz, C., & Reyes-Bossio, M. (2017). Docentes universitarios: Una mirada desde la autoeficacia general y engagement laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 134-148. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.503>
- Navarro, L. P. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente* (Vol. 15). Narcea Ediciones.
- Quezada, M., Castro, M., Oliva, J. M., Gallo, C. I., & Quezada, G. A. (2020). Características del docente virtual: retos de la universidad peruana en el contexto de una pandemia. *Revista Inclusiones*, 7(número especial), 119-136. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/3076>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Nogareda, C. (2017). *NTP 730: Tecnoestrés: concepto, medida e intervención psicosocial*. https://www.insst.es/documents/94886/327446/ntp_730.pdf/55c1d085-13e9-4a24-9fae-349d98deeb8a
- Veliz-Burgos, A., & Apodaca, P. M. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3(2), 131-150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742469002>

Luís Alberto Palomino Berrios

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Magíster en psicología con mención en intervención psicológica e investigación. Docente universitario de posgrado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9549-766X>

Autor corresponsal: lpalomino@une.edu.pe

Wilfredo Dionisio Cieza

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1809-997X>

wdionisio@une.edu.pe

Silvia Aurora Sernaqué Romero

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6712-4097>

sernaque@une.edu.pe

Violeta Lucy Gonzales Agama

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5487-0445>

vgonzales@une.edu.pe

Sara Marcelina Fátima Castellanos Sánchez

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5546-7033>

scastellanos@une.edu.pe

Rasgos de personalidad psicopatológicos en adolescentes de la comunidad de Lima Sur

Psychopathological Personality Traits in adolescents from the community of Lima Sur

César Augusto Eguia Elias

Correspondencia: ceguiae@cientifica.edu.pe
Grupo de investigación "Raymond Catell",
Carrera de Psicología de la Universidad Científica del Sur, Perú

Recibido: 08 de marzo de 2024

Aceptado: 21 de mayo de 2024

Resumen

En esta investigación descriptiva, de diseño transversal, se plantea como objetivo identificar los rasgos de personalidad psicopatológicos en adolescentes de la comunidad de Lima Sur. El muestreo es probabilístico y participan 359 adolescentes. La técnica es la encuesta y el instrumento de evaluación es el Inventario Clínico para Adolescentes de Millon (MACI), adaptación psicométrica. Los resultados en prototipos de personalidad muestran en 3 de cada 10 alta preocupación en los rasgos inhibición, rudeza, conformismo, histrionismo, egocentrismo y tendencia límite; problemático: introversión, sumisión, oposicionismo y autopunitividad. Preocupaciones expresadas, alta preocupación como discordancia familiar, difusión de identidad y desvalorización de sí mismo; problemático: desagrado de su cuerpo, la incomodidad hacia el sexo, abuso en la infancia, inseguridad con los iguales e insensibilidad social; síndromes clínicos alta preocupación como

Para citar este artículo:

Eguia, C. A. (2024). Rasgos de personalidad psicopatológicos en adolescentes de la comunidad de Lima Sur. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 149-164. <https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



propensión a la impulsividad y abuso de sustancias; problemático: tendencia al suicidio, 5 de cada 10 afecto depresivo. Se concluye que los adolescentes presentan rasgos psicopatológicos vinculados a los componentes patrones de personalidad, preocupantes expresadas y síndromes clínicos; además, se evidencia mayor preocupación a la aparición de síndromes clínicos en mujeres.

Palabras clave: rasgos, personalidad, síndromes clínicos, patrones, preocupaciones expresadas.

Abstract

The objective of this descriptive, cross-sectional research was to identify psychopathological personality traits in adolescents in the community of Lima Sur. The sampling was probabilistic; 359 adolescents participated; the technique used was the survey; the instrument used was the Millon Clinical Inventory for Adolescents, psychometric adaptation. The results in personality prototypes show 3 out of 10 high concern in the traits inhibition, rudeness, conformism, histrionism, egocentrism and borderline tendency; problematic: introversion, submissiveness, oppositionism and self-punitiveness. Concerns expressed high concern as family discordance, identity diffusion and self devaluation; problematic: body dislike, discomfort with sex, childhood abuse, insecurity with peers, social insensitivity. Clinical syndromes high preoccupation as propensity to impulsivity and substance abuse; problematic: suicidal tendency, 5 out of 10 depressive affect. It is concluded that adolescents present psychopathological traits linked to the components personality patterns, expressed worries and clinical syndromes; in addition, there is evidence of greater concern for the appearance of clinical syndromes in females.

Keywords: traits, personality, clinical syndromes, patterns, concerns expressed.

Introducción

En la actualidad, la cifra en aumento de la casuística de adolescentes que presentan trastornos de personalidad y comportamiento representa una gran alarma. La salud mental en adolescentes es una problemática visible en la sociedad, lo que requiere la acción preventiva de las instituciones sanitarias y autoridades de salud pública.

Los diversos problemas de salud mental en la población tienen alta incidencia y llegan a más de 800 000 muertes por cada año (Villar-Cabeza et al., 2018). Ante ello, el análisis evaluativo psicológico es una acción científica que permite explorar los indicadores psicopatológicos en el desajuste de la estructura de la personalidad; estos trastornos se toman como una condición de vulnerabilidad y riesgo psicosocial.

En el ámbito internacional, diversos estudios se enfocan en la problemática de la salud mental. Así, Castañeda (2013), sobre la base de información de la Organización Mundial de la Salud (OMS), da cuenta de cifras preocupantes: uno de cada siete jóvenes de 10 a 19 años padece algún trastorno mental; uno de estos trastornos representa el 13% de la carga mundial de morbilidad en este grupo etario y no reciben atención oportuna por la falta de recursos, sobre todo en los países en vías de desarrollo; además, en esta etapa, 20% desarrollan un tipo de trastorno mental asociado al estado de ánimo, depresión, conductas suicidas y consumo de sustancias. También, se registran trastornos de tipo alimentario, en los que se ubican perfiles de personalidad caracterizados por conformismo, egocentrismo e histrionismo en los casos de anorexia, y en los casos de bulimia, rebeldía, sumisión o límite (Barajas et al., 2017).

En el Perú, la realidad de la salud mental requiere de atención urgente de los gobiernos y la sociedad en general, como se verifica en uno de los establecimientos más importantes y de mayor cobertura, como es el Instituto Nacional de Salud Mental «Honorio Delgado-Hideyo Noguchi» (INSM «HD-HN»). En 2017, Vásquez, jefe del programa de prevención del suicidio del INSM «HD-HN», ya advertía la ocurrencia de cinco intentos de quitarse la vida por día, con mayor cantidad de casos atendidos en pacientes con edades entre 18 a 30 años; con una tasa que se incrementaba por año de 20% a 30%, sobre todo en trastornos de ansiedad, depresión o consumo de

drogas; con mayor proporción en mujeres, principalmente en temas vinculados a problemas con la pareja o la familia.

En este contexto, la labor de los profesionales psicólogos, entre otras, radica en evaluar las características de poblaciones vulnerables en riesgo psicosocial, en este caso, adolescentes que experimentan un periodo de búsqueda de identidad y autonomía personal y que, en cierta manera, sucumben a la estructura normalizada de personalidad, dando lugar progresivamente a síntomas clínicos que alteran significativamente su esfera social, personal, familiar y educativa. Por ello, es importante que los psicólogos cuenten con técnicas y herramientas de medición objetivas de rasgos de personalidad, fundamentadas en estudios de estandarización, con procesos de validez y confiabilidad para su generalización en el uso con poblaciones similares.

Por ello, en este trabajo, se propicia un espacio científico para el análisis de los rasgos de personalidad psicopatológicos sobre la base de los estudios de Millon y la adaptación y estandarización del Inventario Clínico para Adolescentes de Millon, en una muestra de adolescentes de Lima Sur. De esta manera, se puede contar con elementos que sustenten la implementación de acciones de prevención en poblaciones de adolescentes. Además, la obtención del perfil psicopatológico de personalidad en la población de adolescentes es relevante en el diseño de estrategias y decisiones que deben tomar las entidades de salud pública; por ejemplo, en la promoción de estilos de vida saludables, para reducir el riesgo de conductas desadaptativas y nocivas en el desarrollo psicológico de los menores (Villar, 2018).

En el marco histórico del estudio de la personalidad y sus patologías, se puede mencionar que en 1968 la difusión de información era limitada, pero años después ya se le consideraba en la publicación del Manual de Diagnósticos Psiquiátricos DSM-II, en el capítulo 5: Trastornos de la personalidad y otros trastornos psíquicos no psicóticos; en el que se describen diversos trastornos: paranoide, esquizoide, compulsivo, obsesivo compulsivo, antisocial, histérico y la categoría residual de otros tipos (Sánchez, 2003).

En 1969, Theodore Millon postula un modelo teórico basado en la perspectiva biosocial, que se consolida en un modelo evolucionista de la

personalidad en la década de los 90 (Vinet, 2010). Desde el *modelo biosocial* se concibe a la personalidad en función de tres dimensiones polarizadas: 1. placer-dolor, una dimensión orientada a promover la supervivencia y de evitar las situaciones dolorosas que pongan en peligro a las personas; 2. la pasividad-actividad, orientada a la adaptación y acomodación, como también a la actitud de adecuar las situaciones a las necesidades de la persona; 3. la dimensión enfocada a sí mismo-otros, tendiente a la satisfacción personal, como también a satisfacer o reforzar a otras personas (Vinet, 2010).

El modelo evolucionista destaca el orden en la evolución y desarrollo de la especie humana y el estudio del comportamiento patológico conlleva a explicar los trastornos de la personalidad, sobre la base de criterios tipificados en manuales psiquiátricos con énfasis en el Eje II del Manual de Trastornos Psiquiátricos DSM III, que propone explicaciones clínicas de la personalidad, es así, que también se diferencian la gravedad en los niveles propuestos que fluctúan entre leve a grave; es decir, a mayor intensidad de la patología se eleva y se acentúa los estilos psicopatológicos en la persona (Sánchez, 2003).

El modelo actual de personalidad propuesto por Millon (como se cita en Montaña et al., 2009) es una síntesis de diversas perspectivas en ámbitos de manifestación de la personalidad, que son los siguientes: mecanismos de defensa, representaciones objétales, autoimagen, estilo cognitivo, comportamiento interpersonal y estado de ánimo/temperamento, el punto céntrico se basa en una teoría integradora, que busca oponerse al eclecticismo que se ha desarrollado en la psicología, buscando una unión entre dos o más orientaciones previamente discordantes. Este procedimiento tiene un valor añadido al conjugar la evaluación con la intervención al caso. Al identificar los defectos o desequilibrios en estas tres dimensiones, es factible deducir los trastornos de personalidad según la clasificación elaborada por Millon (Aparicio & Sánchez-López, 1999).

Vinet y Salvo (2005) aplicaron el MACI en un estudio con adolescentes chilenos, en edades entre 14 y 18 años, no-consultantes y normalmente escolarizados; en sus resultados describen las características psicológicas de dicha población y señalan que si estas se intensifican pueden desencadenar en problemas de desarrollo o trastornos psicopatológicos. En el grupo se identificaron 150 adolescentes que, a pesar de no mostrar problemas

emocionales o comportamiento notables, obtuvieron puntajes extremos en las escalas del MACI. Posteriormente, Vinet et al. (2014) reconocieron al MACI como una herramienta clínica para evaluar los desajustes psicológicos en adolescentes, en población americana o iberoamericana, siendo un instrumento con propiedades psicométricas replicables y óptimo en su proceso de interpretación clínica de los rasgos de personalidad.

Asimismo, Morales (2013) realiza un estudio sobre el comportamiento antisocial persistente y limitado en la adolescencia, en infractores institucionalizados, tomando de base la teoría taxonómica del desarrollo de la conducta antisocial que propuso Moffitt, quien clasifica la conducta antisocial en dos categorías: una que comienza antes de la adolescencia y persiste a lo largo de la vida, y otra que surge durante la adolescencia y se limita a este período. En tanto, Morales (2013) sugiere que el MACI es una herramienta útil para evaluar el riesgo de reincidencia, lo que a su vez permitiría ofrecer un régimen personalizado según las necesidades de riesgo criminal de hombres adolescentes varones bajo supervisión judicial en el Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima. También, determina que aquellos que comenzaron con comportamientos antisociales a una edad temprana obtienen puntuación más elevada en la prueba, mientras que los que lo hicieron en la adolescencia tienen puntajes más bajos en las escalas asociadas teóricamente con el comportamiento antisocial adolescente. Posteriormente, Moscoso (2016) encuentra en un grupo de adolescentes varones infractores de 14 a 18 años rasgos de personalidad con un prototipo conformista 27%, sumiso 19% y rudo con 18%, siendo consumidores de drogas y pertenecientes a entornos sociales violentas donde prolifera las drogas, robo y el pandillaje.

Por otra parte, Zavaleta (2017), en un grupo de adolescentes, encuentra características de la personalidad: rudo, conformistas, opositorista, tendencia al abuso de sustancias y sentimientos de ansiedad, que se asocian con factores predisponentes como el consumo de sustancias psicoactivas, convirtiéndose en síndromes clínicos de riesgo.

En consecuencia, los adolescentes perciben el mundo de manera cambiante, al que deben adaptarse rápidamente, aunque muchas veces no lo consiguen hacer. Por este motivo, las escalas clínicas con una

heterogeneidad consistente tienen la capacidad de proporcionar una serie de indicadores clínicos que constituyen los patrones de la personalidad particular, regido por las experiencias y por las situaciones de vulnerabilidad social (Benítez et al., 2015).

Se destaca la metodología científica en la evaluación de los rasgos de personalidad psicopatológicos, que trasciende el campo de la psicología y la labor educativa, social, clínica y forense, en donde las interpretaciones del inventario MACI describen a los adolescentes que tienen rasgos con tendencia estable y, en algunos casos, con una predisposición a la anormalidad, tales como los comportamientos psicopáticos con un perfil de funcionamiento estable transgresores y despiadados, además de rebeldes y opositoristas como patrón de personalidad, que incluyen las conductas de desinhibición sexual, frialdad y/o manipulación interpersonal, orientados a los conflictos familiares como preocupaciones expresadas, habiendo características notables asociadas a trastornos del abuso de sustancias, impulsividad y escasa ansiedad (Vinet & Salvo, 2005).

Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es identificar los rasgos predominantes de personalidad psicopatológicos en adolescentes de la comunidad de Lima Sur. Los objetivos específicos son los siguientes: adaptar el MACI a una muestra de adolescentes de la comunidad de Lima Sur, conocer los rasgos predominantes en las dimensiones de personalidad psicopatológicas, y describir los rasgos predominantes de personalidad psicopatológicos en adolescentes, según sexo, edad y grupo etario.

Método

Este estudio es de tipo básico y de nivel descriptivo, con un enfoque cuantitativo; utiliza un diseño no experimental y de corte transversal. El investigador no manipula las variables de estudio directamente, es un observador de la ocurrencia del fenómeno, y lo realiza en un determinado tiempo (Hernández & Mendoza, 2018).

Se utilizó el método probabilístico aleatorio simple, considerando el cálculo estadístico para estimar la cantidad de la muestra representativa (Spigel, 1978). Se respetaron criterios éticos como confidencialidad y

anonimato (Sumiacher & Enríquez, 2014). La muestra la conforman 359 adolescentes que residen en la zona de Lima Metropolitana Sur, con edades entre 13 y 18 años.

La técnica empleada es la encuesta, según Quezada (2021) es la más apropiada para la recopilación de información. El instrumento es el Inventario Clínico para Adolescentes de Millon (MACI) elaborado por Theodore Millon en el año 1993, en Estados Unidos; luego fue publicado al español por TEA ediciones en 2004, y adaptado por Aguirre (2003).

El inventario MACI es un instrumento que evalúa las características de personalidad y síndromes clínicos en los adolescentes. Se fundamenta en los modelos teóricos del aprendizaje biosocial y evolutivo de Millon (1993) y en las sugerencias de los diagnósticos del Manual de Diagnósticos Psiquiátricos DSM V. Para la investigación se realizó en el año 2018 el análisis psicométrico en una muestra piloto de 350 adolescentes de instituciones educativas de nivel secundario de la zona de Lima Sur, se destaca en la validez de constructo un análisis factorial exploratorio con un KMO = .000 aceptándose el modelo y con una homogeneidad mayor del 50%, se confirmó los tres componentes que integró a los 160 ítems de la estructura original del inventario, en tanto, los cálculos de confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente de Kuder Richardson, demostraron una consistencia interna alta en las dimensiones (en general $\alpha = .918$ y por dimensiones alcanzó al .965) con normas percentiles de calificación del puntaje global, como en las dimensiones. El cuestionario de la prueba tiene 160 ítems organizados en 31 escalas, con 27 de significación clínica, tres escalas de control modificadoras y una escala de validez, con alternativas de respuesta dicotómicas: sí y no. Se agrupa en tres dimensiones: patrones de personalidad, preocupaciones expresadas y síndromes clínicos.

Para iniciar el procedimiento de las evaluaciones, se entregó un documento de consentimiento informado a los apoderados de los adolescentes y a las autoridades de los centros educativos explicando detalladamente los objetivos del estudio. Luego, se aplicó el instrumento a los participantes, y una vez obtenidas sus respuestas, se procedió a la calificación. Las respuestas codificadas se ingresaron a una base de Excel

para analizarlas en el programa estadístico SPSS IBM versión 24. Los datos a nivel descriptivo se trasladaron a tablas y figuras, describiendo en frecuencias y porcentajes las características principales de la muestra (Córdova, 2018). Los puntajes tuvieron una distribución no normal, considerando los valores de las medidas de tendencia central y dispersión (media y desviación estándar), y su interpretación.

Resultados

Se precisa como cálculo de la media de las puntuaciones de la prueba un mayor promedio ($X = 27.78$; $DT = 5.169$) en el rasgo de personalidad autopunitivo.

En cuanto a los rasgos de personalidad clínicos en cada dimensión se analiza de la siguiente manera:

- Dimensión prototipo de personalidad (ver Tabla 1). En la categoría principalmente preocupación predominan los rasgos ($n = 122$; 34%) inhibido, ($n = 110$; 31%) conformista, ($n = 106$; 30%) histriónico, ($n = 105/104$; 29%) egocéntrico y tendencia límite, ($n = 102$; 28%) rudo y ($n = 96$; 27%) autopunitivo. Asimismo, en la categoría área problemática se acentúan rasgos ($n = 111$; 31%) introvertido, ($n = 105/104$; 29%) sumiso y opositorista, ($n = 98$; 27%) autopunitivo. Seguidamente, en la categoría ligeramente problemático predominan rasgos ($n = 97$; 27%) pesimista y rebelde.
- Dimensión preocupaciones expresadas (ver Tabla 2). En la categoría principalmente preocupación destacan los rasgos: discordancia familiar ($n = 117$; 33%), difusión de identidad ($n = 107$; 30%) y desvalorización de sí mismo ($n = 102$; 28%). En cuanto a la categoría área problemática se evidencian los rasgos desagrado por su propio cuerpo ($n = 114/113/115$; 32%), incomodidad respecto al sexo y abusos en la infancia, inseguridad con los iguales e insensibilidad social ($n = 110$; 31%) y difusión de la identidad ($n = 107$; 30%).

Tabla 1

Descripción de los rasgos psicopatológicos en la dimensión prototipos de personalidad, en la muestra de adolescentes (N = 359)

Rasgos	Indicador nulo		Ligeramente problemático		Área problemática		Principalmente preocupación	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Introverso	80	22%	74	21%	111	31%	94	26%
Inhibido	75	21%	83	23%	79	22%	122	34%
Pesimista	81	23%	97	27%	91	25%	90	25%
Sumiso	83	23%	71	20%	105	29%	100	28%
Histriónico	83	23%	84	23%	86	24%	106	30%
Egocéntrico	74	21%	78	22%	102	28%	105	29%
Rebelde	81	23%	97	27%	87	24%	94	26%
Rudo	68	19%	97	27%	92	26%	102	28%
Conformista	70	20%	103	29%	76	21%	110	31%
Oposicionista	89	25%	71	20%	104	29%	95	27%
Autopunitivo	84	23%	81	23%	98	27%	96	27%
Tendencia límite	88	25%	84	23%	83	23%	104	29%

Tabla 2

Descripción de los rasgos psicopatológicos en la dimensión preocupaciones expresadas, en la muestra de adolescentes (N = 359)

Rasgos	Indicador nulo		Ligeramente problemático		Área problemática		Principalmente preocupación	
	<i>F</i>	(%)	<i>F</i>	(%)	<i>F</i>	(%)	<i>F</i>	(%)
Difusión de la identidad	86	24%	59	16%	107	30%	107	30%
Desvalorización de sí mismo	80	22%	96	27%	81	23%	102	28%
Desagrado por el propio cuerpo	78	22%	100	28%	114	32%	67	19%
Incomodidad respecto al sexo	80	22%	72	20%	113	32%	94	26%
Inseguridad con los iguales	66	18%	85	24%	110	31%	98	27%
Insensibilidad social	74	21%	85	24%	110	31%	90	25%
Discordancia familiar	82	23%	80	22%	80	22%	117	33%
Abusos en la infancia	70	20%	84	23%	115	32%	90	25%

- Dimensión síndromes clínicos (ver Tabla 3). En la categoría principalmente preocupación predominan los rasgos propensión a la impulsividad ($n = 116$; 32%) e inclinación al abuso de sustancias ($n = 105$; 29%). En la categoría área problemática se identifican los rasgos afecto depresivo ($n = 189$; 53%) y con tendencia al suicidio ($n = 104$; 29%).

Tabla 3

Descripción de los rasgos psicopatológicos en la dimensión de síndromes clínicos, en la muestra de adolescentes (N = 359)

Rasgos	Indicador nulo		Ligeramente problemático		Área problemática		Principalmente preocupación	
	F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)
Trastorno de la alimentación	68	19%	104	29%	101	28%	86	24%
Inclinación al abuso de sustancias	83	23%	82	23%	89	25%	105	29%
Predisposición a la delincuencia	69	19%	110	31%	74	21%	106	30%
Propensión a la impulsividad	80	22%	85	24%	78	22%	116	32%
Sentimientos de ansiedad	79	22%	100	28%	81	23%	99	28%
Afecto depresivo	88	25%	82	23%	189	53%		
Tendencia al suicidio	82	23%	72	20%	104	29%	101	28%

En los cálculos de las dimensiones de los rasgos de personalidad: prototipo de personalidad tuvo mayor promedio, $X = 258.01$; $DS = 54.65$, que lo ubica en la categoría ligeramente problemático; preocupaciones expresadas tiene un promedio de $X = 138.89$; 28.44 , que lo ubica en la categoría de área problemática; y síndromes clínicos tiene el menor promedio, $X = 128.70$; 27.15 , que lo ubica en la categoría ligeramente problemático. En la descripción de las dimensiones de los rasgos de personalidad: se evidenció alta preocupación por su prototipo de personalidad ($n = 92$; 26%) y por la expresión de sus preocupaciones, además, el ($n = 91$; 25%) manifiesta síndromes clínicos.

En lo que respecta a rasgos de personalidad en función al sexo, la mayoría de las adolescentes mujeres evidenciaron principalmente preocupación como prototipos de personalidad ($n = 220$; 28.6%), a diferencia de los hombres ($n = 139$; 20.9%). Esta situación se repite en las preocupaciones expresadas en mujeres ($n = 220$; 27.7%), y en las preocupaciones expresadas en hombres ($n = 139$; 20.9%). En los síndromes clínicos, las mujeres adolescentes muestran principalmente preocupación ($n = 220$; 28.2%), resultado que difiere con los que obtienen los hombres ($n = 139$; 20.9%).

Discusión

La problemática por la que atraviesa la salud mental de los adolescentes en el mundo es de gran preocupación, más aún en los países en vías de desarrollo, donde las cifras de trastornos como la ansiedad y la depresión aumentan cada año. En el Perú, las acciones son limitadas y la investigación científica es insuficiente. Asimismo, la labor preventiva de parte de las instituciones de la salud pública del Estado, la crisis socioeconómica, cultural y familiar, son principalmente las causas por las que jóvenes en la etapa de la adolescencia deben sobrellevar síntomas clínicos sin la atención y asesoría familiar que se requiere en estos casos, primando la vulnerabilidad al riesgo de situaciones psicosociales nocivas y desestructuración de la personalidad en estas poblaciones.

En este estudio, con una muestra representativa de 359 adolescentes con edades entre 13 y 18 años, de ambos sexos de la zona de Lima Sur, se planteó como objetivo principal identificar los rasgos de personalidad psicopatológicos mediante la exploración con el MACI.

Se establece el análisis psicométrico sostenido mediante la validez de constructo y confiabilidad global del MACI, mediante un valor de .918 demostrando una alta y significativa fiabilidad. Cabe señalar, que se elaboró un baremo en una muestra de adolescentes de la comunidad de Lima Sur en el año 2018. Al respecto, Morales (2013) precisa que el MACI como instrumento es fiable para evaluar rasgos de personalidad psicopatológicos, siendo usados en diversos contextos y muestras, entre ellas, las poblaciones de jóvenes antisociales.

En el análisis descriptivo se destaca un mayor promedio en los rasgos de personalidad: autopunitivo, opositor, sentimientos de ansiedad, sumisión, histrionismo, introvertido, desvalorización de sí mismo, insensibilidad social, inhibición, egocentrismo, conformismo, incomodidad respecto al sexo e inclinación al abuso de sustancias, y en la dimensión prototipo de personalidad. Al respecto, Millon (como se cita en Sánchez, 2003) establece que, cuando la patología se incrementa, los niveles de estilos patológicos se acentúan con más intensidad.

Por otro lado, se evidencia en la dimensión prototipos de personalidad rasgos problemáticos en los indicadores inhibición, conformismo, histriónico, egocéntrico, tendencia límite, autopunitivo, rudo, introvertido, sumiso y opositor. En ese sentido, se coinciden con los hallazgos encontrados por Zavaleta (2017), quién en su estudio precisó en grupo de adolescentes características de personalidad asociadas a las conductas de rudeza, opositorismo y conformismo. Por su parte, Moscoso (2016) demostró en jóvenes infractores que residen en entornos violentos rasgos psicopatológicos de conformismo, sumisión y rudeza.

En la dimensión preocupaciones expresadas se encuentran rasgos problemáticos en los indicadores difusión de identidad, desvalorización de sí mismo, discordancia familiar, desagrado por el propio cuerpo, incomodidad respecto al sexo, abuso en la infancia, inseguridad con los iguales e insensibilidad social. Concerniente a ello, Aguirre (2009) destaca el MACI como una herramienta idónea para evaluar en adolescentes con o sin patología las tendencias a preocupaciones consigo mismo y en su entorno social familiar.

En la dimensión síndromes clínicos se encuentra rasgos problemáticos en los indicadores de propensión a la impulsividad, afecto depresivo, tendencia al suicidio e inclinación al abuso de sustancias. Datos que concuerdan con lo destacado por Castañeda (2013): 20% de los jóvenes desarrollan un tipo de trastorno mental asociado al estado de ánimo, como la depresión, conductas suicidas y consumo de sustancias. En general, se encuentra mayor problemática en la dimensión prototipo de personalidad. Vásquez (2017) menciona que los intentos de suicidio se han incrementado, cinco casos por cada día, con una tasa de incidencia en jóvenes de 18 años,

con mayor propensión en mujeres. En concordancia con Zavaleta (2017) quien señala a la adolescencia como un periodo de riesgo social vinculado con la inclinación al abuso de sustancias o drogas.

Finalmente, en rasgos de la dimensión prototipo de personalidad, las mujeres, a diferencia de los hombres, tienen mayor preocupación en sus rasgos introversión, inhibido, pesimismo, sumiso, histriónico, egocéntrico, rebelde, rudo, conformista, opositorista, autopunitivo y tendencia límite.

Conclusiones

En la muestra de adolescentes residentes en la zona de Lima Sur se evidencian rasgos psicopatológicos preocupantes en el componente patrones de personalidad, como inhibición, conformismo, histrionismo, egocentrismo y tendencia límite, rudeza y autopunidad; además, en el componente preocupaciones expresadas hacia la discordancia familiar, difusión de identidad y desvaloración de sí mismo; y en la dimensión síndromes clínicos hacia la impulsividad y abuso de sustancias, con dificultades afectivas-depresiva y tendencia al suicidio. Asimismo, se encuentra en los adolescentes la formación de un prototipo de personalidad con rasgos psicopatológicos. En el grupo de mujeres es donde se ubica mayor preocupación por la aparición de síndromes clínicos.

Conflicto de intereses

El autor del presente estudio declara no tener conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

Se ha respetado los principios éticos básicos de la investigación y los que rige el quehacer profesional del Colegio de Psicólogos del Perú, en especial el de la autonomía, transparencia, confidencialidad, no maleficencia, integridad y responsabilidad.

Referencias

- Aguirre, G. (2009). *Inventario Clínico para Adolescentes de Millon* (Adaptación al español). TEA ediciones.
- Aparicio, M., & Sánchez-López, M. (1999). Los estilos de personalidad: su medida a través del inventario Millon de estilos de personalidad. *Anales de Psicología*, 15(2), 191-211. https://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/06v98_19pilars3.PDF
- Barajas-Iglesias, B., Jáuregui-Lobera, I., Laporta-Herrero, I., & Santed-Germán, M. Á. (2017). Trastornos de la conducta alimentaria durante la adolescencia: perfiles de personalidad asociados a la anorexia y a la bulimia nerviosa. *Nutrición Hospitalaria*, 34(5), 1178-1184. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.1037>
- Benítez, M., Sánchez, E., & Ramírez, M. (2015). Indicadores clínicos de personalidad en la adolescencia. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 235-253. <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/11/miscelaneas42390.pdf>
- Castañeda, A. (2013). *Autoestima, claridad de autoconcepto y salud mental en adolescentes de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5094>
- Córdova, I. (2018). *Instrumentos de investigación*. Editorial San Marcos.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1.ª ed.). McGraw Hill.
- Millon, T. (1993). *Manual of Millon Adolescent Clinical Inventory*. NCS.
- Montaño, M., Palacios, J., & Gantiva, C. (2009). Teorías de la Personalidad. Un Análisis Histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 81-107. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225531007.pdf>
- Morales, H. (2013). *Comportamiento antisocial persistente y limitado a la adolescencia entre infractores institucionalizados* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5102>
- Moscoso, K., & Rottier, M. (2015). *Prototipos de personalidad en adolescentes infractores institucionalizados según el inventario clínico Millon (MACI)* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/2590>
- Quezada, L. (2021). *Metodología de la Investigación*. Marcombo.
- Sánchez, R. O. (2003). Theodore Millon, Una teoría de la personalidad y su patología. *Psico-USF*, 8(2), 163-173. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicouf/v8n2/v8n2a08.pdf>
- Spigel, N. R. (1987). *Teoría y problemas de probabilidad y estadística*. McGraw-Hill.
- Sumiacher, D., & Enríquez, A. (2014). *Ética*. Pearson.
- TEA ediciones (2004). *Inventario Clínico de Millon para Adolescentes*. TEA. https://web.teaediciones.com/Ejemplos/Muestra_eperfil_Maci.pdf
- Vásquez, F. (2017, 13 de setiembre). 5 Casos de intento suicida por día atiende el Instituto Nacional de Salud Mental. *Sala de Prensa Virtual* (Nota de Prensa N.º 036). <http://www.insm.gob.pe/oficinas/comunicaciones/notasdeprensa/2017/036.html>
- Villar-Cabeza, F., Esnaola-Letemendía, E., Blasco-Blasco, T., Prieto-Toribio, T., Vergé-Muñoz, M., Vila-Grifoll, M., & Castellano-Tejedor, C. (2018). Análisis dimensional de la personalidad del adolescente con conducta suicida. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 46(3), 104-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6455706>

- Vinet, E. V. (2010). Relativismo cultural del modelo de personalidad de Millon en América Latina: un estudio con adolescentes. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 27(1), 23-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18014748003>
- Vinet, E., Barrera-Herrera, A., & Salinas-Oñate, N. (2014). El MACI en Chile: desarrollo culturalmente pertinente de un test para Adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 37(1), 123-145. <https://psycnet.apa.org/record/2015-17787-006>
- Vinet, E., Salvo, S., & Forns, M. (2005). Adolescentes no consultantes en riesgo: una evaluación a través del MACI. *Anuario de Psicología*, 36(1), 83-97. <https://www.redalyc.org/pdf/970/97017363004.pdf>
- Zavaleta, A. (2017). *Personalidad, Afrontamiento y consume de sustancias psicoactivas entre adolescentes infractores no provados de la Libertad* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8591>
-

Cesar Augusto Eguía Elías

Grupo de investigación "Raymond Catell".

Carrera de Psicología de la Universidad Científica del Sur.

Psicólogo con amplia experiencia en investigación, docencia y gestión académica en el ámbito de la psicología. Docente investigador en la Universidad Científica del Sur y miembro del comité de ética. Publicador de artículos psicológicos y conferencista nacional e internacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6499-9971>

ceguiae@cientifica.edu.pe

Psicoterapia Gestalt y conducta agresiva en la adolescencia: una revisión sistemática

Gestalt psychotherapy and aggressive behavior in adolescence: A systematic review

Geywin Bladimir Rodriguez Barranzuela

Correspondencia: psic.bladimir@gmail.com
Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú

Recibido: 30 de abril de 2024

Aceptado: 10 de junio de 2024

Resumen

La presente revisión sistemática tiene como objetivo brindar conceptos actuales sobre la psicoterapia Gestalt y su campo de aplicación frente a las conductas agresivas en adolescentes. Para ello, se seleccionaron cuatro fuentes confiables, bases de datos de revistas: SciELO, Dialnet, EBSCO y Scopus. De estas bases de datos se tomaron 25 artículos que cumplen con los criterios de inclusión establecidos para el estudio: son de fácil acceso y de modo gratuito, las revistas están indexadas a las bases de datos mencionadas, se presentan en idioma inglés, portugués y español, se publican entre los años 2018 y 2024. Se encuentra convergencia de ideas sobre las dificultades que la agresividad en la adolescencia puede acarrear, con problemas de sociabilidad y bajo rendimiento escolar; además, que el modelo de crianza es un factor importante en el comportamiento del adolescente. En este sentido, la psicoterapia Gestalt cuenta con un conjunto amplio de técnicas terapéuticas que pueden ayudar al adolescente a sentirse protagonista de su propia conducta, siendo responsable de sí mismo y asumiendo las consecuencias

Para citar este artículo:

Rodriguez, G. B. (2024). Psicoterapia Gestalt y conducta agresiva en la adolescencia: una revisión sistemática. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 165-179. <https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



de sus acciones, ya que se trabaja en un espacio de respeto y que no juzga, y co-creando un ambiente cálido para el trabajo terapéutico.

Palabras clave: conductas agresivas, psicoterapia Gestalt, revisión sistemática.

Abstract

The objective of this systematic review is to provide current concepts on Gestalt psychotherapy and its field of application in addressing aggressive behaviors in adolescents. For the study, four journal databases were selected as reliable sources: SciELO, Dialnet, EBSCO, and Scopus. From these databases, 25 articles that meet the established inclusion criteria for the study were taken: they are easily accessible and free of charge, the journals are indexed in the mentioned databases, they are presented in English, Portuguese, and Spanish, and they were published between 2018 and 2024. There is a convergence of ideas regarding the difficulties that aggression in adolescence can cause, including problems with sociability and low academic performance; furthermore, the parenting model is an important factor in adolescent behavior. Gestalt psychotherapy has a wide range of therapeutic techniques that can help adolescents feel like protagonists of their own behavior, being responsible for themselves and taking responsibility for their actions, as it is conducted in a respectful space, without judgment, and co-creating a warm environment for therapeutic work.

Keywords: aggressive behaviors, Gestalt psychotherapy, systematic review.

Introducción

La conducta agresiva en los adolescentes es uno de los fenómenos que en la actualidad requieren de atención y tratamiento adecuado, dado el incremento y la diversidad de sus manifestaciones como insultos, golpes, uso de la tecnología y redes sociales para generar malestar en su contexto social, con relaciones conflictivas con sus padres, compañeros, profesores, etc., donde incluso se muestran desafiantes frente a figuras de autoridad.

Perez et al. (2019) indican que el 25.6% de adolescentes suelen ejercer conductas agresivas.

Silva et al. (2021) observan que el índice de agresividad en adolescentes es alto: 33% (a los 12 años aproximadamente el porcentaje es mayor), sobre todo del tipo impulsivo; en este grupo se identifica a los que se mantienen distantes afectivamente. En cuanto a la conducta agresiva ejercida, Perez et al. (2019) registran que el 25.6% de adolescentes suelen mostrar estas conductas erráticas. Los adolescentes agresores muestran mayor predisposición para ejercer conductas agresivas contra sus pares, según Bobbio y Arbach (2019); lo que va en ascenso en la población infantojuvenil (Silva et al., 2021).

Además, de acuerdo a los hallazgos de Larico y Quispe (2023), existe una relación significativa entre los estilos de crianza y el nivel de conductas agresivas en adolescentes; conclusión a la que llegan luego de un estudio en Juliaca con una población de 796 adolescentes, mujeres y hombres, en edades entre 14 y 17 años. Coinciden en este punto Dámaso y Serpa (2022) al afirmar que los estilos de crianza son importantes, ya que un bajo nivel de involucramiento de la familia puede generar niveles importantes de agresividad y resentimiento en los adolescentes; como resultado de una evaluación a 766 estudiantes con edades entre los 11 y 18 años.

En consecuencia, el nivel de afectividad y cercanía del adolescente con sus padres tiene relación y es un importante predictor de las conductas agresivas. Poquioma et al. (2023) consideran que la agresividad que se desencadena en el ámbito familiar y social puede deberse a factores aprendidos. También, la expectativa que los padres manifiestan en esta etapa de vida, respecto a lo que debe y no debe hacer el adolescente, puede favorecer las respuestas disfuncionales de este, sobre todo cuando hay violencia y exigencias mayores en el entorno, lo que puede generar en el adolescente estrés, irritabilidad y conductas erráticas como forma de protegerse (Harmiardillah et al., 2022).

Debe considerarse que la adolescencia tiende a ser un periodo caótico envuelto por dificultades narcisistas (entendiéndose el narcisismo como la apreciación de la imagen propia frente al entorno y al sí mismo), así como dificultades en la estima, sensibilidad y valía personal, siendo el adolescente aquel que encuentra un intenso deseo de independencia y a la vez nostalgia

de dependencia por la protección que puedan proporcionarle sus cuidadores (Abella, 2020). Por tanto, es necesario contar con un soporte psicoterapéutico para aprender a gestionar la energía agresiva de los adolescentes, por lo que la psicoterapia Gestalt muestra índices importantes al momento de trabajar sobre la emocionalidad y las actitudes de esta población. Como indica Rodrigues (2020), es fundamental contemplar las necesidades de los adolescentes y favorecer un entorno seguro en la relación terapéutica considerando las singularidades y puntos en común de esta etapa; además, enfocarse en el contacto, dado que sin este contacto no habría posibilidad de intervención.

Ahora bien, la psicoterapia Gestalt data su desarrollo desde 1930, integrando la perspectiva holística, la fenomenología y el pragmatismo americano, y toma dos conceptos centrales, la perspectiva del campo y el concepto del sí mismo (Francesetti, 2021). Los aportes epistemológicos de la psicoterapia Gestalt a la práctica clínica infantojuvenil son la importancia que se le da a la observación, el no juicio y la descripción de lo obvio (Maes, 2020). Se aplican según el método fenomenológico, el enfoque dialógico, dando énfasis a la importancia de la relación terapéutica y la co-construcción de la misma; la teoría organísmica, brindando una visión comprensiva del síntoma, siendo esta comprendida y no aniquilada para dar apertura a nuevos ajustes creativos y la teoría de campo (Maes, 2020).

En cuanto a las conductas agresivas, la psicoterapia Gestalt tiene como principal premisa facilitar la expresión desde una comunicación no violenta, respetando los límites propios y del entorno, favoreciendo la responsabilidad en los adolescentes por sus propias acciones; enfatizando en la importancia de la conciencia, los sentimientos y aquellas necesidades que puedan aparecer para ser satisfechas y dando apertura a una mirada empática y menos violenta (Spinola et al., 2021). Y, es que, cuando se impide la espontaneidad y la búsqueda de nuevas formas de establecer contacto, aparece la disfuncionalidad; desde este punto, es necesario que la intervención se centre en recuperar la espontaneidad y brindar un espacio de confianza para restablecer el equilibrio en el adolescente (Rocha & Polito, 2022).

Dentro de las estrategias para el manejo de las conductas agresivas, se resalta que la intervención por medio de grupos ha mostrado modificaciones

en la conducta y la expresión emocional en adolescentes, en virtud que estos encuentros favorecen la confianza entre los miembros del grupo (Austin & Austin, 2022). Además del vínculo que se establece dentro del grupo, son importantes la estrategia y la técnica que se apliquen para la reducción de las conductas agresivas, siendo la más icónica la técnica de la *silla vacía*, que tiene como objetivo promover el diálogo entre partes desintegradas para favorecer la integración (Poza et al., 2023).

Asimismo, Borda y Calvo (2021) consideran que el uso del cuerpo en el proceso terapéutico es relevante, dado que muchos adolescentes tienden a mostrar desequilibrio en este sentido. Por ejemplo, la danza es útil como un medio de expresión corporal porque facilita la apertura, la integración y el contacto; es decir, se favorece la corporalidad y lo sensorial como un soporte en la experiencia y la novedad en la consciencia, dando énfasis a la relación afectiva con el sí mismo y el entorno (Domingues & Botelho, 2021).

Es pertinente señalar que las investigaciones en el tema de psicoterapia Gestalt y su aplicación en las conductas agresivas de los adolescentes son escasas, de allí la importancia de llevar a cabo una revisión sistemática desde la perspectiva de este modelo que tiene su enfoque puesto en el crecimiento y desarrollo personal, así como en el principio del aquí y ahora, y la homeostasis o autorregulación orgánica. Por lo tanto, el principal aporte de la presente revisión es brindar conceptos actuales sobre la psicoterapia Gestalt y su campo de aplicación frente a las conductas agresivas en adolescentes, tanto en la intervención individual como grupal, ya que esta propuesta terapéutica cuenta con una diversidad de estrategias como el arte, el trabajo corporal, el diálogo, las actividades lúdicas vivenciales y el collage; además cuenta con estrategias que estimulan la creatividad del adolescente con buenos resultados en la estima y el sano desarrollo social del adolescente (Dos Santos et al., 2019).

Método

Es una revisión sistemática de estudios de tipo teórico que contienen información relacionada con la psicoterapia Gestalt y las conductas agresivas en adolescentes. Se hace una búsqueda de información de interés y se analizan los datos encontrados (Manterola et al., 2013). Por su diseño, de

revisión sistemática, no se manipulan variables y se analizan los estudios científicos que presentan conceptos vinculados a las variables de estudio; esto, favorece el registro y el análisis de la información (Ato et al., 2013).

En principio, se seleccionaron cuatro bases de datos de revistas: SciELO, Dialnet, EBSCO y Scopus, que son fuentes confiables. En la búsqueda de artículos se utilizaron palabras clave: conductas agresivas, conductas agresivas en adolescentes, violencia en adolescentes, conductas agresivas infantojuveniles, psicoterapia Gestalt, terapia Gestalt, adolescencia y Gestalt y programas de intervención en violencia; también, en idioma inglés para facilitar la obtención de artículos. Como criterios de inclusión del material se consideró que sean de fácil acceso y de modo gratuito, revistas indexadas a las bases de datos que se presenten en idioma inglés, portugués y español, publicadas entre los años 2018 y 2024. Como criterios de exclusión, que sean tesis, tesinas o documentos relacionados con baja relevancia en el tema, que no cumplan con el rango del tiempo estipulado y de difícil acceso a su lectura y revisión.

Resultados

Son 25 artículos contenidos en las bases de datos de revistas SciELO, Dialnet, EBSCO y Scopus. En la Tabla 1 se presenta el número de referencias y el porcentaje.

Tabla 1
Bases de datos consultadas para la revisión sistemática

Base de datos	Número de referencias	Porcentaje
EBSCO	10	40%
Scopus	4	16%
SciELO	3	12%
Dialnet	8	32%
Total	25	100%

En la Tabla 2 se visualiza la relación de los artículos, los datos correspondientes a autor o autores, año, título de la investigación y, de manera breve, los principales hallazgos como producto del análisis en la revisión sistemática.

Tabla 2
Artículos consultados en la revisión sistemática

Autores y año de la publicación	Título de la investigación	Principales hallazgos
Collado y Matalinares (2019)	Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana	La privación emocional y los esquemas maladaptativos tempranos pueden ser factores que predisponen al adolescente a mostrar conductas agresivas.
López et al. (2019)	Distintos estilos del sentido del humor y su relación con las conductas agresivas, físicas y verbales en adolescentes argentinos	El humor agresivo predice positivamente las conductas agresivas en general, tanto verbales como físicas, mientras que el estilo de humor de mejoramiento personal mitiga las conductas agresivas evaluadas en general y las conductas agresivas verbales.
Socastro y Jiménez (2019)	Agresividad impulsiva y proactiva, moldes mentales y rasgos de personalidad en adolescentes	El porcentaje de adolescentes con algún tipo de agresividad en la muestra es de 40.5%, del cual un 73.3% son mujeres y 26.7% son hombres. El tipo de agresividad más empleado en la muestra es aquel en el que utilizan la agresividad impulsiva y la proactiva indistintamente (46.7%), seguido del tipo impulsivo (33.3%) y por último el tipo proactivo (20%).
Silva et al. (2021)	Caracterización de la conducta agresiva y de variables psicosociales en una muestra de adolescentes de la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana	Existe un alto índice de agresividad en adolescentes, sobre todo del tipo impulsivo (33%), además las edades con mayor índice de agresividad e impulsividad tiende a ser cercana a los 12 años.
Perez et al. (2019)	Prácticas parentales y su relación con conductas prosociales y agresivas en niños, niñas y adolescentes de instituciones educativas	En la conducta agresiva ejercida se percibe que el 25.6% de adolescentes suelen mostrar estas conductas erráticas.

Autores y año de la publicación	Título de la investigación	Principales hallazgos
Bobbio y Arbach (2019)	Autocontrol y estilos de apego: su influencia en la conducta delictiva y en la agresión física de adolescentes argentinos	Los adolescentes agresores muestran mayor predisposición para ejercer conductas agresivas contra sus pares.
Larico y Quispe (2023)	Estilos de crianza parental y conductas agresivas en adolescentes de una institución educativa pública, Juliaca	Existe una relación significativa entre los estilos de crianza y el nivel de conductas agresivas en adolescentes.
Dámaso y Serpa (2022)	Modelo explicativo del rendimiento académico asociado a estilos de crianza, agresión y resentimiento en adolescentes peruanos	Los estilos de crianza son importantes, ya que un bajo nivel de involucramiento de la familia puede generar niveles importantes de agresividad y resentimiento en los adolescentes.
Poquioma et al. (2023)	Sistemática family violence and its connection in the teenage behavior: a systemic review	El nivel de afectividad y la cercanía que puede tener el adolescente frente a sus congéneres parece ser un importante predictor de las conductas agresivas.
Harmiardillah et al. (2022)	Correlation between parental verbal violence behaviour and the aggressiveness of adolescents	Cuando hay violencia y sobreexigencias de parte del entorno, puede generarle al adolescente estrés, irritabilidad y conductas erráticas como medio de protección.
Abella (2020)	Sugestión y seducción en psicoterapia adolescente: un problema ético	La adolescencia tiende a ser un periodo caótico envuelto por dificultades narcisistas, entendiéndose el narcisismo como la apreciación de la imagen propia frente al entorno y al sí mismo, así como dificultades en la estima, sensibilidad y valía personal.
Chacón et al. (2018)	Conductas agresivas, victimización y uso problemático de videojuegos en escolares de Educación Primaria de la provincia de Granada	El uso de dispositivos de pantalla se relaciona sobremedida con los niveles de agresividad y victimización en escolares, revelando la importancia de realizar un consumo adecuado, así como fomentar conductas prosociales desde diferentes estamentos para paliar esta problemática.
Rodríguez (2020)	Posibilidades en la práctica clínica con adolescentes desde la perspectiva de la terapia Gestalt	La psicoterapia Gestalt muestra índices importantes al momento de trabajar sobre la emocionalidad y las actitudes de esta población.

Autores y año de la publicación	Título de la investigación	Principales hallazgos
Francesetti (2021)	La perspectiva de campo en la psicopatología contemporánea y la psicoterapia Gestalt	La psicoterapia Gestalt toma dos conceptos centrales, siendo estos la perspectiva del campo y el concepto del sí mismo, ambos importantes en el trabajo adolescente.
Maes (2020)	El aporte de las bases epistemológicas de la terapia Gestalt a la práctica clínica infantil	Los aportes epistemológicos de la psicoterapia Gestalt a la práctica clínica infantojuvenil son la importancia que se le da a la observación, el no juicio y la descripción de lo obvio.
Spindola et al. (2021)	As Aproximações Teórico-Práticas Entre a Gestalt-Terapia E a Comunicação Não-Violenta	La psicoterapia Gestalt tiene como principal premisa facilitar la expresión desde una comunicación no violenta, respetando los límites propios y del entorno, favoreciendo la responsabilidad en los adolescentes.
Rocha y Polito (2022)	As Polaridades Controle E Confiança Na Sociedade Contemporânea a Partir Da Gestalt-Terapia	Cuando se impide la espontaneidad y la búsqueda de nuevas formas de establecer contacto, aparece la disfuncionalidad; desde este punto, es necesario que la intervención se centre en recuperar la espontaneidad y brindar un espacio de confianza.
Austin y Austin (2022)	Gestalt Applications to Group Work	Para el manejo de las conductas agresivas, se puede notar que la intervención a través de grupos ha mostrado modificaciones en cuanto a la conducta y la expresión emocional en adolescentes.
Poza et al. (2023)	Silla Vacía: La Realidad Proyectada	Es importante la estrategia y técnica que se aplique para la reducción de las conductas agresivas, siendo la más icónica la técnica de la silla vacía.
Borda y Calvo (2021)	Reflexiones desde la mirada de la terapia Gestalt sobre la danza urbana y la corporalidad	El uso de la danza como un medio de expresión corporal facilita la apertura, integración y el contacto.
Domingues y Botelho (2021)	La terapia Gestalt y Daniel Stern: diálogo sobre la relevancia de la corporeidad y la dimensión afectiva en psicoterapia	Se favorece la corporalidad y lo sensorial como un soporte en la experiencia y la novedad en la consciencia, dando énfasis a la relación afectiva con el sí mismo y el entorno.

Autores y año de la publicación	Título de la investigación	Principales hallazgos
Dos Santos et al. (2019)	«Negritud» y afroperspectivismo en psicoterapia: desafíos para el enfoque Gestalt	Esta propuesta terapéutica cuenta con una diversidad de estrategias en su abordaje como es el arte, el trabajo corporal, el diálogo, las actividades lúdicas vivenciales y el collage.
Rivera y Arias (2020)	Factores asociados a la violencia contra los adolescentes dentro del hogar en el Perú	Las mujeres adolescentes y los adolescentes que viven en hogares donde hay continuas peleas o discusiones entre los padres o los adultos que ahí viven tienen un mayor riesgo de violencia.
Rodríguez e Imaz (2020)	Agresividad y conducta violenta en la adolescencia	Los problemas de conducta pueden estar vinculados a los malos resultados educativos, a la falta de asistencia a la escuela, a largo plazo de desempleo, a las malas relaciones interpersonales y a las dificultades en la crianza de los hijos en la edad adulta.

Discusión

Son escasos los estudios referidos a las estrategias de intervención de la psicoterapia Gestalt en las conductas agresivas de adolescentes, por tanto, una revisión sistemática permite recabar mayor información y, a la vez, aportar con resultados producto del análisis acerca de conceptos actuales sobre este tema. Al ser la adolescencia una etapa donde se evidencian índices altos de rebeldía e impulsividad es de utilidad, en el desarrollo socioemocional del adolescente, contar con diversas alternativas terapéuticas (Perez et al., 2019; Silva et al., 2021).

De acuerdo con Silva et al. (2021), en el adolescente son más evidentes las respuestas o conductas agresivas, y también la distancia afectiva con sus padres o su grupo familiar. Al respecto, Collado y Matalinares (2019) sostienen que la privación emocional es un factor relacionado significativamente con las conductas agresivas de los adolescentes. En este sentido, los estilos de crianza van a establecer diferencias en el comportamiento. El vínculo con los padres, la comunicación, el contacto y la sana expresión emocional son fundamentales en la formación emocional (Larico & Quispe, 2023).

De esta manera, cuando la familia no proporciona al adolescente el soporte necesario para el sano desarrollo psicoemocional, en la incertidumbre tiende a buscar medios alternativos para resolver sus necesidades de atención social; usando lo que puede conseguir con facilidad, como los dispositivos electrónicos y medios digitales. Esto es un problema de magnitud los últimos años, ya que cada vez pasan más tiempo con los dispositivos digitales sin control de ningún tipo, con contenidos que los pueden llevar a estados emocionales inadecuados; por ejemplo, cuando no logra el nivel esperado en los videojuegos se estresa y responde de manera explosiva contra los demás (Chacón et al., 2018). Además, como la sociabilidad es pobre y las relaciones con otros es complicada, por lo general, la frustración la dirigen hacia la discusión y enfrentamiento con sus padres (Rivera & Arias, 2020).

Como sostienen Poquioma et al. (2023), estas conductas agresivas se aprenden en la convivencia familiar o grupo en el que crecen, ya sea de padres o cuidadores. Posteriormente, estas respuestas agresivas del adolescente, ocurren también en los ambientes educativos con sus compañeros, con los maestros y con las figuras de autoridad, de manera verbal y física (López et al., 2019). La convivencia, por tanto, se vuelve caótica para todos los responsables de la formación de los adolescentes, que muchas veces no encuentran la información y los recursos para afrontar situaciones, controlarlas y darle solución; por lo que un modelo de intervención dirigido por profesionales, que preparen a los padres, maestros y al propio adolescente a transitar esta etapa de manera saludable, es relevante.

En este sentido, la psicoterapia Gestalt es un modelo de intervención con elementos para que, en el trabajo terapéutico, el adolescente se reconstruya a sí mismo. Las investigaciones relativas a las conductas agresivas en el adolescente muestran resultados favorables, dado que cuenta con diversas estrategias como el uso del arte, el dialogo, el juego vivencial, el collage como medio expresivo y el trabajo corporal. Durante el proceso se canaliza la creatividad del adolescente para que exprese sus incomodidades, desacuerdos, necesidades; de esa manera se libera de la energía impulsiva (Dos Santos et al., 2019).

Ahora bien, como lo afirma Abella (2020), la adolescencia es un periodo de confusión, que acarrea dificultades en los jóvenes, en muchos casos se

manifiesta con baja autoestima y menosprecio por su propia imagen. Además, el adolescente en circunstancias familiares o educativas puede sentir presión e incomprensión de su medio social, pensar que no le brindan el soporte que él espera, percibir que las exigencias son altas y que debe asumir responsabilidades que no sabe cómo manejar, por lo que reacciona de manera errática para protegerse (Harmiardillah et al., 2022). Por ello, es fundamental contemplar las necesidades de los adolescentes y favorecer un entorno seguro en la relación terapéutica, observando las singularidades de esta etapa, poniendo énfasis en el contacto y la espontaneidad (Rocha & Polito, 2022).

Es válido mencionar, en este punto, la importancia de los estilos de crianza, que como indican Dámaso y Serpa (2022), es un factor importante al momento de la intervención con esta población, ya que un desarrollo socioemocional con déficit en la comunicación y los afectos puede favorecer la agresividad y el resentimiento. Por ello, Spinola et al. (2021) consideran necesario brindar un espacio de calidez para el adolescente, en el cual pueda desenvolverse y expresarse sin miedo a ser juzgado; favoreciendo así la comunicación interpersonal y el contacto con sus padres, compañeros y maestros.

Por consiguiente, la psicoterapia Gestalt, mediante sus técnicas de abordaje, puede reducir las conductas agresivas en personas con problemas para controlar o canalizar sus reacciones desbordadas, sobre todo en la adolescencia (Rodrigues, 2020).

En cuanto al campo práctico clínico infantojuvenil, la psicoterapia Gestalt se enfoca en la observación y no en el juicio, como sostiene Maes (2020), lo que favorece la relación psicoterapéutica y también la co-creación de un espacio seguro para el adolescente; en el que se le permite mostrarse sin ataduras, sin complejos y se visualice sin miradas de expectativas sobre él o ella; es decir, desde este espacio se busca que el adolescente confíe en sus recursos y en su expresividad para validar su sentir; para que pueda comunicarse de una manera no violenta, validando sus propios derechos y validando los de su entorno.

Un punto importante que se debe considerar es que muchos adolescentes suelen presentar mayor predisposición para ejercer conductas agresivas, sobre todo contra su grupo de pares, con consecuencias sobre ellos mismos

y la comunidad educativa, ya que la interrelación se vuelve conflictiva, afectando la sociabilidad y el rendimiento académico (Bobbio & Arbach, 2019; Rodríguez & Imaz, 2020). Frente a ello, una intervención que tome en cuenta al grupo y dirija sus objetivos al contexto social y educativo para tratar las conductas agresivas es una alternativa que es posible con mayor contacto, soporte y mayor apertura al diálogo (Austin & Austin, 2022). Al respecto, Borda y Calvo (2021) se refieren a una estrategia a nivel grupal en la que se hace uso de técnicas enfocadas en el cuerpo como un medio terapéutico, sobre todo porque en esta etapa se interesan mucho en el aspecto físico. Por ejemplo, la danza es un medio de expresión corporal que puede facilitar la apertura, la integración y el contacto, favorece la corporalidad y lo sensorial como un soporte en la experiencia y la novedad en la consciencia; la idea es lograr que se enfoque en la relación afectiva consigo mismo y el entorno (Domingues & Botelho, 2021). Otra técnica en la psicoterapia Gestalt, sobre la base de las ideas y el pensamiento es la *silla vacía*, técnica emblemática de este modelo (Poza et al., 2023).

Por ende, la psicoterapia Gestalt puede ser una alternativa viable para el trabajo con la conducta agresiva en adolescentes, ya que su propuesta de intervención se basa en la integración de la perspectiva holística, la fenomenología y el pragmatismo, herramientas importantes para el psicoterapeuta; además se toman dos conceptos centrales, la perspectiva del campo y el concepto del sí mismo (Francesetti, 2021). En el adolescente, el reconocer su propio sentir lo lleva a mostrarse de manera abierta, permitiéndose ser espontáneo, asumiendo la responsabilidad de sí mismo y de sus propias respuestas frente al entorno.

Conclusiones

Actualmente, la psicoterapia Gestalt es una valiosa alternativa por su campo de acción frente a las conductas agresivas en adolescentes, en la medida que el proceso terapéutico incluye técnicas enfocadas en la propia imagen corporal, el trabajo en grupo y en la expresión adecuada de los sentimientos; elementos de relevancia para acompañar el tránsito del adolescente en esta etapa conflictiva. De acuerdo con este modelo terapéutico se hace uso de diversas estrategias lúdicas para que el adolescente pueda expresarse sin restricciones. En el planteamiento no se

juzga y más bien se le invita al descubrimiento de sí mismo y de su forma de movilizarse en su entorno; asimismo, se fomenta la responsabilidad para que el adolescente asuma las consecuencias de sus actos. Por lo tanto, se favorece el encuentro genuino entre adolescentes en el que cada uno es capaz de expresarse sin complejos o ataduras, haciéndose cargo de lo propio, confiando en sus propios recursos y no imponiendo su sentir sobre otros.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

Los datos presentados en este trabajo son originales; no se ha plagiado, inventado, manipulado o distorsionado la información.

Referencias

- Austin, J., & Austin, J. A. (2022). Gestalt Applications to Group Work. *Revista de Psicoterapia*, 33(121), 123-138. <https://doi.org/10.33898/rdp.v33i121.1126>
- Bobbio, A., & Arbach, K. (2019). Self-control and attachment styles: Their influence on criminal behavior and physical aggression of Argentine adolescents. *Revista Criminalidad*, 61(3), 205-219. <http://hdl.handle.net/11336/109099>
- Borda, L., & Calvo, M. (2021). Reflexiones desde la mirada de la terapia Gestalt sobre la danza urbana y la corporalidad. *Análisis*, 53(99), 212-246. <https://doi.org/10.15332/21459169>
- Chacón, R., Espejo, T., Martínez, A., Zurita, F., Castro, M., & Ruiz, G. (2018). Conductas agresivas, victimización y uso problemático de videojuegos en escolares de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1011-1024. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/54455>
- Collado, L., & Matalinares, M. (2019). Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 22(2), 45-66. [https://doi.org/10.26439/persona2019.n022\(2\).4564](https://doi.org/10.26439/persona2019.n022(2).4564)
- Dámaso, J., & Serpa, A. (2022). Modelo Explicativo del Rendimiento Académico Asociado a Estilos de Crianza, Agresión y Resentimiento en Adolescentes Peruanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(62), 5-15. <https://doi.org/10.21865/RIDEP62.1.01>
- Domingues, T., & Botelho, M. (2021). La terapia Gestalt y Daniel Stern: diálogo sobre la relevancia de la corporeidad y la dimensión afectiva en psicoterapia. *Revista Da Abordagem Gestaltica*, 27(3), 316-327. <https://doi.org/10.18065/2021v27n3.6>
- Dos Santos, A., Faria, G., Da Silva, M., & Silva de Oliveira, M. (2019). «Negritud» y afroperspectivismo en psicoterapia: desafíos para el enfoque Gestalt. *Estudios e Investigaciones en Psicología*, 19(4), 927-946.
- Harmiardillah, S., Kusbiantoro, D., Qowi, N., Trijati, L., Hidayati, N., & Aji, T. (2022). Correlation between parental verbal violence behaviour and the aggressiveness of adolescents. *Gaceta Médica de Caracas*, 130(5S), 1119-1125. <https://doi.org/10.47307/GMC.2022.130.s5.36>

- Larico, R., & Quispe, E. V. (2023). Estilos de crianza parental y conductas agresivas en adolescentes de una institución educativa pública, Juliaca. *Revista Científica de Ciencias de La Salud*, 16(1), 13-25. <http://dx.doi.org/10.17162/rccs.v16i1.1982>
- López, E., Mesurado, B., & Guerra, P. (2019). Distintos estilos del sentido del humor y su relación con las conductas agresivas físicas y verbales en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 36(2), 69-78. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.5>
- Maes, K. (2020). El aporte de las bases epistemológicas de la terapia Gestalt a la práctica clínica infantil. *Revista de Psicología Infantil y Adolescente/Revista de Psicologia Da Criança e Do Adolescente*, 11(2), 175-190. <http://hdl.handle.net/11067/6422>
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E., & Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Perez, K. L., Romero, K., Robles, J. L., & Flórez, M. (2019). Prácticas parentales y su relación con conductas prosociales y agresivas en niños, niñas y adolescentes de instituciones educativas. *Revista Espacios*, 40(31), 82-91. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p08.pdf>
- Poquioma, Y., Ojeda, R., & Arguelles, A. (2023). Sistemática family violence and its connection in the teenage behavior: a systemic review. *Community Practitioner*, 20(8), 190-204. <https://commprac.com/august-2023/>
- Poza, I., Cales, J., & Escarabajal, M. (2023). Silla Vacía: La Realidad Proyectada. *Revista de Psicoterapia*, 34(124), 165-174. <https://doi.org/10.5944/rdp.v34i124.35689>
- Rivera, R., & Arias-Gallegos, W. (2020). Factores asociados a la violencia contra los adolescentes dentro del hogar en el Perú. *Interacciones*, 6(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.24016/2020.v6n3.104>
- Rocha, J., & Polito, F. (2022). As Polaridades Controle E Confiança Na Sociedade Contemporânea a Partir Da Gestalt-Terapia. *Revista Da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 28(1), 60-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9001271>
- Rodríguez, L., & Imaz, C. (2020). Agresividad y conducta violenta en la adolescencia. *Adolescere*, 8(1), 69-78. <https://www.adolescere.es/revista/pdf/volumen-VIII-n1-2020/Adolescere-2020-1-WEB.pdf>
- Silva, C. S., Barchelot, L. J., & Galván, G. D. (2021). Caracterización de la conducta agresiva y de variables psicosociales en una muestra de adolescentes de la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. *Psicogente*, 24(46), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4498>
- Socastro-Gómez, A., & Jiménez-Perianes, A. (2019). Agresividad impulsiva y proactiva, moldes mentales y rasgos de personalidad en adolescentes. *Behavior & Law Journal*, 5(1), 31-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7740622>
- Spindola, J., Maes, K., & Santos, L. G. (2021). As Aproximações Teórico-Práticas Entre a Gestalt-Terapia E a Comunicação Não-Violenta. *Revista Da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 27(1), 81-90. <https://doi.org/10.18065/2021v27n1.8>

Geywin Bladimir Rodriguez Barranzuela
 Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú.
 Maestro en psicología clínica.
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7098-1233>
psic.bladimir@gmail.com

Autoconcepto, autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y la autoeficacia de los docentes universitarios

Self-concept, academic self-efficacy, self-regulation of student learning and the self-efficacy of university teachers

Luís Alberto Palomino Berrios

Autor corresponsal: lpalomino@une.edu.pe
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Silvia Aurora Sernaqué Romero

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Sara Marcelina Fátima Castellanos Sánchez

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Violeta Lucy Gonzales Agama

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Recibido: 23 de marzo de 2024

Aceptado: 21 de mayo de 2024

Resumen

Se evalúa a estudiantes de la carrera de Educación, así como a los docentes que forman a estos profesionales. La muestra la constituyen 200 estudiantes de primer a décimo ciclo y 80 docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle». El objetivo es determinar y contrastar los niveles de autoeficacia académica, autoconcepto, autorregulación de aprendizaje y autoeficacia docente, con la finalidad de contar con información para lograr un proceso de aprendizaje adecuado. Es una investigación básica y no experimental; de enfoque cuantitativo, se sigue un método hipotético-deductivo. Los resultados estadísticos de la correlación de las variables y dimensiones indican que la categoría es normal ($p > .05$).

Para citar este artículo:

Palomino, L. A., Sernaqué, S. A., Castellanos, S. M. F., & Gonzales, V. L. (2024). Autoconcepto, autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y la autoeficacia de los docentes universitarios. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 181-192. <https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



Palabras clave: autoconcepto, autoeficacia académica, autorregulación, aprendizaje, autoeficacia.

Abstract

Education students are evaluated, as well as the teachers who train these professionals. The sample is made up of 200 students from the first to the tenth cycle and 80 teachers from the Faculty of Social Sciences and Humanities of the National University of Education "Enrique Guzmán y Valle". The objective is to determine and contrast the levels of academic self-efficacy, self-concept, self-regulation of learning and teaching self-efficacy, in order to have information to achieve an adequate learning process. It is basic and non-experimental research; With a quantitative approach, a hypothetical-deductive method is followed. The statistical results of the correlation of the variables and dimensions indicate that the category is normal ($p > .05$).

Keywords: self-concept, academic self-efficacy, self-regulation, learning, self-efficacy.

Introducción

En la actualidad, se priorizan elementos para que los estudiantes tengan un proceso de aprendizaje adecuado como la autoeficacia académica, el autoconcepto y la autorregulación de aprendizaje. La *autoeficacia*, es entendida como el trabajo en busca del desarrollo personal, e implica elevar capacidades y habilidades para enfrentar determinados retos académicos; involucra a los pensamientos, positivos y negativos, así como la conducta o comportamiento (Bandura, 1995). En el trabajo de la autoeficacia académica se alienta a que el individuo establezca sus propios estándares de calidad. Para este propósito, debe crear estrategias, monitorearse y autoevaluarse, adaptándose a los cambios y nuevos conocimientos (García-Fernández et al., 2010).

El *autoconcepto* es la percepción que tiene el individuo en el plano cognitivo, afectivo y comportamental sobre sí mismo; es decir, cómo valora

sus propias características que lo hacen diferente de otros (Burns, 1990). En este proceso comunica cómo se ve, se entiende y se valora; elabora un juicio respecto de su propio comportamiento y señala qué debe mejorar o modificar en la consecución de sus objetivos (Cardenal & Fierro, 2003).

En tanto, en la *autorregulación del aprendizaje*, se llevan a la práctica una serie de acciones que incluyen planificación, organización, evaluación y ejecución de estrategias en la resolución de conflictos cotidianos (Schunk & Zimmerman, 1997). Para lograr objetivos de aprendizaje, los individuos que logran la autorregulación son capaces de controlar y modificar sus pensamientos, sentimientos y acciones. La capacidad de ajustarse a entornos de aprendizaje cambiantes es crucial, ya que se requiere del desarrollo de habilidades como la gestión del tiempo, la concentración y el autocontrol, incluso frente a obstáculos emocionales y tecnológicos (Sáez-Delgado et al., 2022). Como lo señala Bandura (2001), el individuo que se autorregula gestiona de forma adecuada sus procesos cognitivos, afectivos, sociales, fisiológicos, y es capaz de ser creativo y desarrollar sus propios criterios e iniciativas.

Por otra parte, la *autoeficacia docente*, se refiere a la seguridad que brinda el docente cuando transmite conocimientos e información, generando confianza en el estudiante y productividad académica. Al respecto, Hernández y Ceniceros (2018) sostienen que, en la presencialidad e interacción con los estudiantes y la comunidad educativa, el docente es más eficaz porque tiene herramientas de apoyo como la planificación, estrategias de enseñanza y estrategias evaluativas.

Sobre el tema, Portocarrero (2014) mediante un estudio correlacional con 125 participantes docentes, determina que es importante desarrollar habilidades profesionales, autoeficacia docente, así como propiciar un ambiente favorable y agradable para estimular el proceso de aprendizaje en los estudiantes; son necesarias, también, las habilidades interpersonales que contribuyen en el desarrollo de actividades colaborativas y resolución de conflictos en los equipos de estudios. Por su parte, Alegre (2014), en una muestra de 284 estudiantes, establece que la confianza y seguridad que estos estudiantes tienen en sus habilidades académicas les permiten alcanzar metas, así como la gestión de sus aprendizajes que se relaciona con la autoeficacia académica y la autorregulación de aprendizaje; condiciones

fundamentales para obtener buenos resultados en el proceso de aprendizaje. Mientras Covarrubias et al. (2019), en sus conclusiones señalan que los estudiantes universitarios de Chile, al practicar con mayor frecuencia la autorregulación y la autoeficacia del aprendizaje, se motivan e impulsan para alcanzar sus estándares académicos a nivel local, nacional e internacional; además, destacan que las competencias y capacidades profesionales permiten mayor rendimiento académico cada semestre académico.

En el presente estudio, el objetivo es determinar y contrastar los niveles de autoeficacia académica, autoconcepto, autorregulación de aprendizaje y autoeficacia docente en estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación (UNE) «Enrique Guzmán y Valle». Al brindar información sobre los aspectos psicológicos, educativos y socioculturales que inciden en los elementos mencionados, se contribuye con la comunidad educativa, con la formación profesional de los estudiantes y profesores de las áreas de especialización de esta universidad.

Método

Es una investigación básica y no experimental; de enfoque cuantitativo, se sigue un método hipotético-deductivo.

La recopilación de la información se realizó en un solo día de aplicación. Los participantes son 200 estudiantes y 80 docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE «Enrique Guzmán y Valle».

Los instrumentos de evaluación son los siguientes:

- *Cuestionario de autoeficacia académica* (Torre, 2007). Dirigido a universitarios, cuenta con cinco escalas, con dos dimensiones y una adecuada estructura de preguntas para evaluar la autoeficacia académica. Mediante la aplicación a 1179 estudiantes se determinó su confiabilidad de .903.
- *Cuestionario de autoconcepto* (García & Musitu, 2001). Se explora cómo se reconoce el estudiante a nivel académico y cómo se conduce en los entornos sociales aplicando el contenido emocional que aprendió en su desarrollo en la familia; además explora cómo percibe sus condiciones físicas. Su confiabilidad es de .75.

- *Cuestionario de autorregulación de aprendizaje* (Torre, 2006). Recoge información de lo que va aprendiendo el estudiante, cómo controla sus actividades que realiza en cada momento del día y consistencia en su esfuerzo, demostración de producción de sus aprendizajes y su efectividad. Mediante la aplicación a 1188 universitarios se obtiene la confiabilidad de .86.
- *Cuestionario de autoeficacia docente* (Prieto, 2009). Evalúa la gestión de actividades del docente, de sus sesiones de clases y cómo se encuentra en el contexto del aula (de manera positiva o negativa); además, si las clases son dinámicas y activas, si aplica estrategias y didácticas para un mejor proceso de aprendizaje del estudiante. Mediante la aplicación a 250 docentes se obtuvo una confiabilidad de .93.

El procesamiento de datos se efectuó mediante el programa estadístico SPSS Statistics 28.

Resultados

En autoeficacia docente, la puntuación es de 5.09; representa un clima positivo de confianza en el aula. La puntuación de 5.04 significa que el instructor anima activamente a los alumnos a participar en las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo diariamente en el aula.

En autoeficacia académica, los resultados son los siguientes:

- Los estudiantes de Lengua y Literatura obtienen una puntuación de 4.29; representa que confían en sus capacidades para tener éxito en el desarrollo de la asignatura. Una puntuación de 4.07 sugiere que los estudiantes creen que tienen recursos suficientes para terminar sus estudios universitarios y se sienten competentes académicamente. Los estudiantes de Historia obtienen una puntuación de 4.27; lo que indica que los alumnos poseen la capacidad necesaria para desenvolverse sin esfuerzo en el avance de sus asignaturas; la puntuación de 4.23 indica que los alumnos tienen confianza en sus propias capacidades para tener éxito en el avance de su asignatura. En los cursos de Español y de Inglés los estudiantes obtienen una puntuación de 4.25; lo que indica la confianza de los alumnos en sus capacidades para tener éxito en estas

asignaturas; la puntuación de 4.06 indica que los alumnos confían en sus capacidades para realizar los deberes en casa de forma satisfactoria. Los estudiantes de Geografía obtienen una puntuación de 4.17; lo que indica que completan sus tareas o deberes en casa con seguridad; la puntuación de 7.13 de los estudiantes sugiere que tienen suficientes cualidades personales para terminar satisfactoriamente sus tareas universitarias. Los estudiantes de Psicología obtienen una puntuación de 4.25; lo que indica confianza en sus capacidades para tener éxito en el curso; la puntuación de 4.19 indica que los estudiantes completan con confianza sus tareas o deberes en casa. Asimismo, los estudiantes de tercer ciclo de Psicología obtienen una puntuación de 4.50; lo que sugiere que tienen suficientes recursos y cualidades personales para terminar con éxito sus estudios universitarios; la puntuación de 4.11 indica que los alumnos creen en sus capacidades para completar sus trabajos de curso y están seguros de que lo harán bien cuando se les asignan deberes y tareas. La puntuación de los estudiantes del quinto ciclo de Historia es de 4.54; esto indica que los alumnos creen en sus capacidades para completar el curso. De igual forma, los estudiantes de Filosofía obtienen una puntuación de 4.20; lo que demuestra confianza en sus capacidades para completar el curso. Además, los estudiantes de Intercultural-bilingüe 8 obtienen una puntuación de 4.75; lo que indica que confían en sus capacidades para completar tareas como deberes o trabajos en casa; la puntuación de 4.42 indica que los alumnos confían en su capacidad para completar el curso.

En autorregulación del aprendizaje, los resultados son los siguientes:

- Los estudiantes de Historia obtienen una puntuación de 4.41; lo que indica que pueden identificar conceptos e ideas que no comprenden; afirman que de vez en cuando hacen una pausa mientras leen para repasar mentalmente lo que han leído. La puntuación de 4.27 demuestra que, cuando los estudiantes se enfrentan a retos en sus estudios, logran aumentar en esfuerzo o modifican su enfoque. La puntuación de 4.00 obtenida por los estudiantes de los cursos de Español y de Inglés indica que los alumnos necesitan tiempo para estudiar, planificar y esforzarse; consideran que la inteligencia es maleable por lo que se interesan y se esfuerzan por aprender a pesar

de los retos que deben enfrentar. Los estudiantes de Geografía obtienen una puntuación de 4.33; consideran que la inteligencia es un rasgo flexible y mejorable. Los estudiantes de Psicología obtienen una puntuación de 4.44; consideran que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable. Los estudiantes de tercer ciclo de Psicología obtienen una puntuación de 4.28; consideran que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable; los obstáculos, que deben afrontar en sus estudios, se convierten en estímulos positivos más que en desánimo. Los estudiantes de Historia obtienen una puntuación de 4.39; consideran que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable. Los estudiantes de Filosofía obtienen una puntuación de 4.13; demuestra que los estudiantes se animan a sí mismos para mantener el esfuerzo. Los estudiantes Intercultural-bilingüe tres obtienen una puntuación de 4.25; por sus experiencias, consideran que pueden lograr el aprendizaje a pesar de los obstáculos; se automotivan e intentan aprender de manera constante. La puntuación de 4.86 en los estudiantes de Intercultural-bilingüe ocho indica que a veces deben hacer pausas mientras leen para repasar mentalmente; la puntuación de 4.71 indica esfuerzo por reconocer conceptos nuevos que deben interiorizar en el estudio de una asignatura; la puntuación de 4.57 muestra que confirman con regularidad las explicaciones dadas por el profesor en clase.

Con respecto a la variable sexo en la evaluación del autoconcepto: las mujeres registran un puntaje más elevado en la dimensión autoconcepto físico, lo que recae en la categoría normal, le sigue en puntaje el autoconcepto social y emocional (ver Tabla 1).

En los hombres, el mayor puntaje se observa en la dimensión autoconcepto físico, lo que recae en la categoría normal; le siguen en puntaje las dimensiones de autoconcepto académico laboral y familiar (ver Tabla 2).

En general, los estudiantes mujeres y hombres obtienen un puntaje de 69.82 en la dimensión de autoconcepto físico, lo que recae en la categoría normal; le sigue la dimensión de autoconcepto académico laboral (ver Tabla 3).

Tabla 1
Autoconcepto en mujeres

Autoconcepto - mujeres	Promedio	Categoría
Autoconcepto académico laboral	49.42	Normal inferior
Autoconcepto social	51.77	Normal
Autoconcepto emocional	50.66	Normal
Autoconcepto familiar	44.95	Normal inferior
Autoconcepto físico	73.72	Normal

Tabla 2
Estudiantes varones

Autoconcepto - varones	Promedio	Categoría
Autoconcepto académico laboral	53.15	Normal
Autoconcepto social	41.86	Normal inferior
Autoconcepto emocional	37.75	Normal inferior
Autoconcepto familiar	48.71	Normal inferior
Autoconcepto físico	62.29	Normal

Tabla 3
Autoconcepto en estudiantes en general

Autoconcepto - total	Promedio	Categoría
Autoconcepto académico laboral	51.53	Normal
Autoconcepto social	47.00	Normal inferior
Autoconcepto emocional	46.83	Normal inferior
Autoconcepto familiar	46.83	Normal inferior
Autoconcepto físico	69.82	Normal

Discusión

En autoconcepto, los estudiantes alcanzan la categoría normal en el juicio que hacen sobre sí mismos, al describir y evaluar sus características físicas, comportamiento, sentimientos y actitudes (Cardenal & Fierro, 2003). Lo mismo sucede con autoeficacia académica, la categoría normal que obtienen representa que son perseverantes y logran avanzar de etapas, cumpliendo los requisitos para ser promovidos a los siguientes ciclos académicos. La autoeficacia académica de los estudiantes evaluados se relaciona con la valoración que hacen de sus propias capacidades para planificar y llevar a cabo las acciones necesarias para gestionar y resolver situaciones en entornos académicos (García et al., 2010). En contraposición a lo que ocurre con estudiantes que abandonan la carrera o desaprueban constantemente, ya que estos presentan niveles bajos de autoconfianza y satisfacción con el estudio, comportamiento inadecuado y prácticas poco eficientes (Rodríguez, 2004).

Asimismo, en autorregulación del aprendizaje la categoría es normal en los participantes estudiantes. En este proceso, ellos utilizan sus propios recursos para organizar, gestionar y evaluar la realización de tareas, actividades y productos de aprendizaje, tareas, ejercicios y elaboración de materiales didácticos. El uso de diversas estrategias de aprendizaje, ser eficiente en el momento de la ejecución y tener un proceso de aprendizaje, son algunas de las características que se deben tener en cuenta para que el aprendizaje se considere autorregulado. Schunk y Zimmerman (1997) señalan que el aprendizaje ha tomado un lugar de importancia en la literatura académica debido a las implicaciones significativas que la investigación ha sugerido con respecto a cómo los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje, monitoreando y regulando los procesos de base para alcanzar sus metas académicas.

Por último, en autoeficacia docente también se llega a una categoría normal, lo que nos lleva a determinar que los docentes evaluados propician un adecuado ambiente académico, demostrando capacidad para desenvolverse en sus labores profesionales; control sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos. Como formadores universitarios, se espera de ellos autoorganización, autorreflexión y autorregulación (Bandura, 1999).

Conclusiones

En autoeficacia, autoconcepto y autorregulación, estudiantes y docentes alcanzan la categoría normal, lo que indica un proceso de aprendizaje adecuado y que pueden cumplir con los objetivos académicos que se establecen para cada semestre.

Encontramos que la autoeficacia académica en los estudiantes es óptima porque creen en sus capacidades para ejecutar sus trabajos y diversas actividades académicas, se perciben competentes académicamente, demuestran habilidades en la secuencia y desarrollo de sus asignaturas, reconocen que hay conceptos que no entienden, cuando leen hacen pausas para repasar mentalmente. Estos estudiantes consideran que la inteligencia es una capacidad maleable, mejorable y que el aprendizaje, al igual que la experiencia, se pueden lograr a pesar de los obstáculos; pero necesitan tiempo para estudiar y esforzarse en la planificación. Afirman estar seguros de sus métodos de aprendizaje y haber establecido sus propias normas de estudio, pero no repasan regularmente sus apuntes para reforzar lo aprendido. Además, observamos que estudiantes, tanto mujeres y hombres, se enfocan de manera destacada en su aspecto físico (autoconcepto físico).

Finalmente, es importante generar una atmósfera adecuada en los ambientes educativos, donde los estudiantes encuentren apertura para compartir sus ideas, plantear preguntas, cuestionar y participar activamente en clases. En este proceso, la labor del docente es trascendente, ya que beneficia la comunicación y el aprendizaje.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

La información de la investigación es original y sus fuentes son confiables y verificables. Se ha seguido un riguroso proceso de recopilación y análisis para garantizar la precisión y fiabilidad de la información presentada. No se ha incurrido en prácticas de plagio, invención, manipulación o distorsión de los datos.

Contribución de autoría

LAPB: redacción, búsqueda de información, diseño del estudio y de aplicación, revisión de los resultados e interpretación.

SASR: redacción, búsqueda de información, aplicación del estudio.

SMFCS: redacción, búsqueda de información, aplicación del estudio.

VLGA: redacción, búsqueda de información, aplicación del estudio.

Referencias

- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Bandura, A. (1995). Comentarios sobre la cruzada contra la eficacia causal del pensamiento humano. *Revista de terapia conductual y psiquiatría experimental*, 26(3), 179-190.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Bower.
- Bandura, A. (2001). *Guía para la Construcción de Escalas de Autoeficacia*. Universidad Nacional de Córdoba Argentina.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Ediciones Egea.
- Cardenal, V., & Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24(1), 101-111. <https://doi.org/10.1174/021093903321329094>
- Covarrubias, C. G., Acosta, H., & Mendoza, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 12(6), 103-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- García, F., & Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5 (AF-5)*. TEA Ediciones.
- García-Fernández, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz, C., Díaz, A., Pérez, E., & Martínez, M. (2010). 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 & Psychology*, 3(1), 61-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736005.pdf>
- Hernández, L. F., & Cenicerros, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 171-192. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300171
- Portocarrero, E. (2014). Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario, Universidad Nacional Hermilio Valdizán-Huánuco 2013. *Revista IIPSI*, 17(1), 81-91. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i1.8972>
- Prieto, L. (2009). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente* (2.ª ed.). Narcea S. A. Ediciones.
- Sáez-Delgado, F., Lobos-Peña, K., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., & Pinochet, P. (2022). Fomento de la autorregulación del aprendizaje desde una comprensión cualitativa durante la pandemia de covid-19. <https://www.redalyc.org/journal/140/14074950007/14074950007.pdf>

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32(4), 195-208. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1

Torre, J. (2006). La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=105907>

Torre, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad de Comillas.

Luís Alberto Palomino Berrios

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Magíster en psicología con mención en intervención psicológica e investigación. Docente universitario de posgrado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9549-766X>

Autor corresponsal: lpalomino@une.edu.pe

Silvia Aurora Sernaqué Romero

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6712-4097>

sernaque@une.edu.pe

Sara Marcelina Fátima Castellanos Sánchez

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5546-7033>

scastellanos@une.edu.pe

Violeta Lucy Gonzales Agama

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5487-0445>

vgonzales@une.edu.pe

Información de la revista

Actualidad Psicológica es una revista constituida por el Consejo Directivo Regional I - Lima y Callao del Colegio de Psicólogos del Perú, con el propósito de divulgar información científica en el campo de la psicología y establecer comunicación entre los miembros de la comunidad psicológica y la comunidad científica en general para el desarrollo científico de la psicología y como consecuencia para beneficio de la población. Se asume a la psicología como ciencia de la conducta y los procesos de la mente humana y, a partir de ello, se considera relevante un espacio para la investigación y la discusión de temas de actualidad en cada una de las áreas de especialización de la profesión psicológica. Lo cual conlleva a generar datos y estrategias para abordar problemáticas en la psicología humana a nivel personal y de interrelación social.

Actualidad Psicológica, es una publicación del CDR I - Lima y Callao, sus fundadores son los directivos electos en el periodo 2021-2024 y la decana Mabel Burga Tequén, primera directora de la revista. *Actualidad Psicológica* inicia sus actividades en agosto de 2023 y su primer número es publicado en diciembre de 2023.

Misión

Divulgar información científica en el campo de la psicología, en sus diversas especialidades, y mantener constante comunicación entre los miembros de la comunidad psicológica y la comunidad científica en general. Presentar temas de interés y actualidad.

Visión

Establecerse como un medio de promoción de la ciencia psicológica, en el que se presenten trabajos de los miembros de la comunidad psicológica del país y del mundo. Generando una comunicación constante con la comunidad académica.

Objetivo general:

- Difundir información científica relevante y actualizada en el campo de la psicología, en sus diversas áreas de especialización, entre la comunidad científica nacional e internacional.

Objetivos específicos:

- Publicar estudios o investigaciones de los colegiados de la orden profesional y psicólogos en general, nacionales o extranjeros, sobre temas de interés y actualidad de la ciencia psicológica.
- Mantener correspondencia con la comunidad académica, compartiendo información científica sobre el avance del conocimiento en las diversas áreas de especialización.
- Promover, entre los miembros de la colectividad psicológica, la publicación de sus estudios o investigaciones en las diversas áreas de la psicología como carrera profesional.

Política Editorial

Enfoque y alcance

Actualidad Psicológica, revista del Consejo Directivo Regional I - Lima y Callao, pretende contribuir a la consolidación de la psicología como objeto complejo de estudio científico en sus diferentes áreas de especialización. Está dirigida a los miembros de la comunidad psicológica, psicólogos colegiados, psicólogos en general, estudiantes de psicología y, profesionales y técnicos que requieran información científica en este campo.

Características de la publicación

Su publicación es semestral (dos números al año), enero-junio y julio-diciembre. Los trabajos se publican en idioma original, en español, inglés o portugués. Los números se presentan de manera física y digital.

Su edición y financiamiento lo asume totalmente el Consejo Directivo Regional I - Lima y Callao. Los articulistas no deben realizar pago alguno en ninguna fase de la edición y publicación de sus trabajos.

Actualidad Psicológica es una revista de acceso abierto, los interesados en los contenidos pueden acceder a ellos para leer o tomar conceptos, posturas, teorías e ideas de los investigadores citando como corresponde.

La licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0) puede verificarse ingresando a <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Proceso de recepción y edición

El proceso es abierto y permanente para la convocatoria y presentación de trabajos. Inicialmente debe registrarse los datos del autor o autores y luego pasan el proceso de evaluación; la información recabada solo es utilizada para los fines que corresponden al proceso. El contenido de cada trabajo es responsabilidad exclusiva de cada autor o autores. De igual manera, la revista no comparte necesariamente los puntos de vista vertidos en los trabajos que se publican.

El enlace de la página web para información es el siguiente:

<https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Participan como articulistas psicólogos del país y del mundo, con trabajos realizados en el ámbito nacional o internacional.

Los derechos de cada trabajo los conservan los autores, quienes lo ceden a la revista *Actualidad Psicológica* durante el proceso de evaluación y publicación. Mientras dure dicho proceso, el autor o autores no pueden compartir o difundir el material entregado. Durante la evaluación la revista mantendrá comunicación constante para los fines de adaptación y corrección del manuscrito.

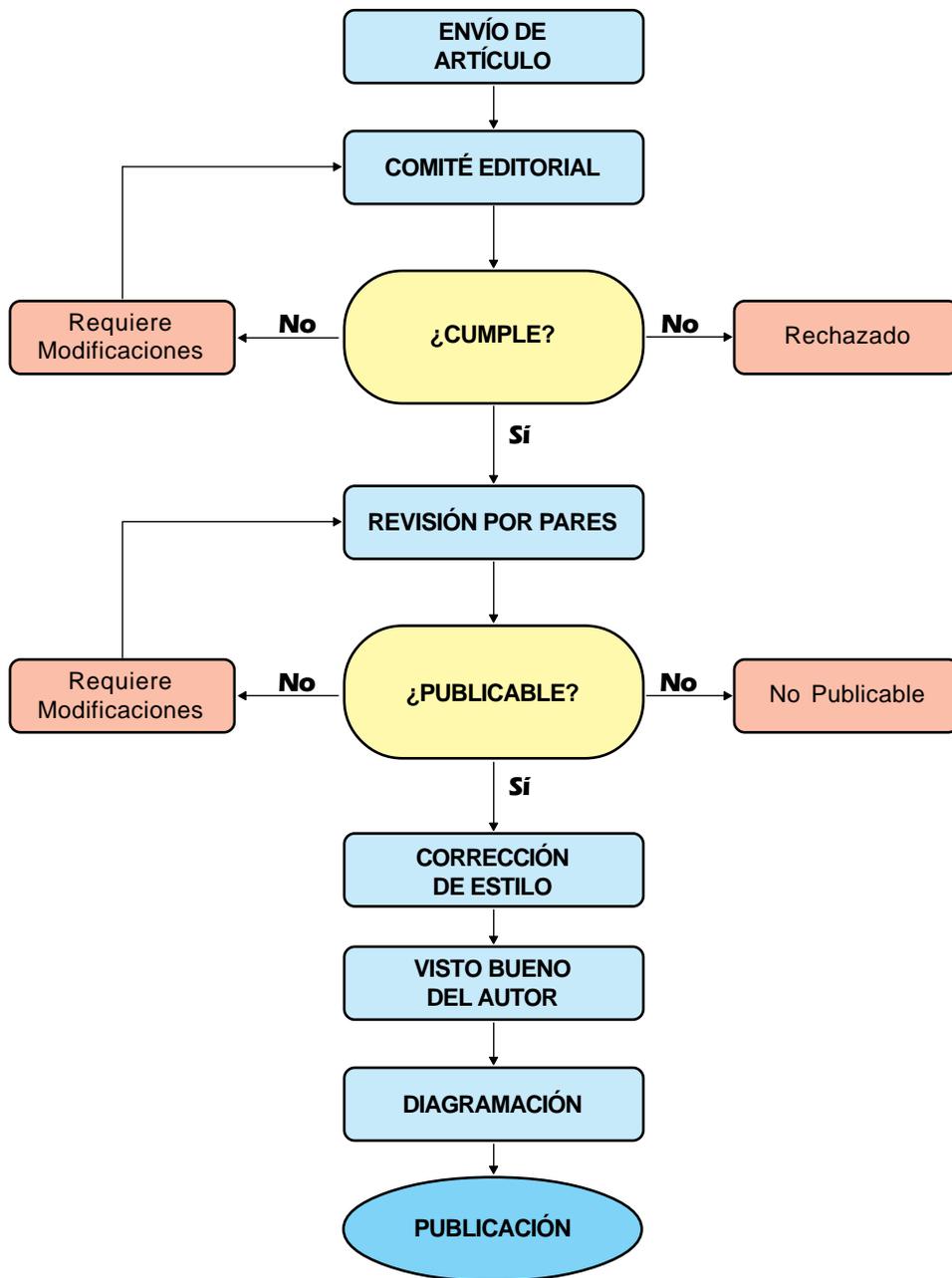
En el proceso editorial se cumplen las siguientes fases:

- **Recepción de formulario de datos.** Se le entrega al autor o autores el Formulario 1 para consignar nombres y apellidos, número telefónico, correo electrónico y otros datos generales relativos al trabajo y autores; asimismo, nombres y apellidos del autor corresponsal, ORCID de cada autor, en caso que no lo tuvieran deben inscribirse en la plataforma <https://orcid.org/>
- **Recepción del formulario complementario.** En este Formulario 2, se incluye la autorización para la publicación del trabajo, declaración de conflicto de intereses, responsabilidad ética, contribución de autoría y financiamiento del trabajo.

- **Recepción del manuscrito.** El comité editorial verifica que el trabajo cumpla con los criterios señalados y que sea original, para lo cual utiliza el software *Turnitin*. El trabajo debe ir en formato Word, fuente Times New Roman, 12 puntos, espacio y medio de interlineado; deben incluirse las tablas en formato que permita la revisión y corrección, y figuras con resolución adecuada.
- **Revisión por el Comité Editorial.** El comité editorial verifica que los datos se entreguen de acuerdo a lo solicitado, que se cumpla con los puntos establecidos en las normas que se le entregan a cada autor. En el plazo de dos semanas informa al autor responsable del trabajo sobre los resultados en esta primera fase; de acuerdo a ello, puede pasar a la siguiente fase.
- **Revisión de pares.** El manuscrito, con autor anónimo, es entregado a un especialista para sus observaciones o sugerencias sobre el mismo. Este lo remite al comité editorial, quien a su vez se lo hará llegar al autor corresponsal para las subsanaciones del caso. Nuevamente, pasa a la verificación de parte de los pares ciegos para su aprobación.
- **Revisión de textos y estilo.** Incluye revisión ortográfica, redacción, orden de ideas información oficial de nombres, adaptación a las normas APA 7.^a edición, verificación de citas y referencias. Las observaciones o dudas se remiten al comité editorial para la consulta al autor o autores; la última revisión se realiza ya diagramado el artículo.
- **Diagramación.** De acuerdo a las normas para publicación y las características de estilo de la revista se procede a la diagramación para la publicación en versión impresa y digital; previamente, el archivo en PDF es presentado al autor corresponsal.

Si en un determinado caso, el autor corresponsal solicita retirar el manuscrito, corresponde comunicar su decisión al comité editorial y esperar la respuesta antes de publicar el trabajo por otro medio.

Flujo del Proceso Editorial



Información para presentar un manuscrito

Los manuscritos que se entregan para ser publicados en la revista Actualidad Psicológica pueden ser trabajos de investigación, trabajos teóricos o cartas al editor. A continuación, se reseña brevemente cada uno.

1. Trabajos de investigación

Se consideran investigaciones que siguen los diversos enfoques, tipos, metodologías, técnicas y herramientas. Básicamente deben contar con los siguientes puntos:

- Página del título en español e inglés
- Resumen y palabras clave
- Abstract y keywords
- Introducción
- Método
- Resultados
- Discusión
- Conclusiones
- Conflicto de intereses
- Responsabilidad ética
- Contribución de autoría
- Referencias
- Anexos (si es necesario)

2. Trabajos teóricos

Son estudios referidos a los enfoques o teorías psicológicas en los que se analiza, se discute y se presentan alternativas. Básicamente debe incluir:

- Página del título en español e inglés
- Resumen y palabras clave
- Abstract y keywords
- Introducción
- Desarrollo del tema
- Discusión
- Conclusiones
- Referencias

3. Carta al editor

Corresponde a una comunicación, para ser publicada, en la que el remitente fundamenta acuerdo, desacuerdo o punto de vista sobre algún trabajo publicado en números anteriores en la revista. Básicamente debe incluir:

- Contenido de la carta
- Referencias

El autor responsable del trabajo debe enviar a la revista *Actualidad Psicológica* los formularios 1 y 2, debidamente llenados, y el manuscrito con las especificaciones indicadas.

El correo para entrega de trabajos es el siguiente:
actualidadpsicologica@cpsplimaycallao.com.pe

El manuscrito debe ir en formato Word, versión Microsoft Word 2021, 2019 o 2017, hoja A4, fuente Times New Roman, 12 puntos, interlineado 1.5, justificado y márgenes de 2.5 cm. Redactado y ordenado según Normas APA, séptima edición.

Primero, va el título en español y en inglés, el nombre del autor o de autores con sus respectivas filiaciones y correos, indicando el autor corresponsal.

Segundo, resumen y abstract (no más de 250 palabras), palabras clave y keywords (no más de 6 términos).

Tercero, desarrollo del trabajo siguiendo el orden ya indicado. Las figuras y tablas deben estar numeradas y llevar título. Las notas incluyen información de donde se obtuvo la información (máximo cinco tablas y cinco figuras).

En los artículos en inglés o portugués los autores asumen la responsabilidad de la calidad de la redacción y traducción.

Contacto

Actualidad Psicológica

Revista del Consejo Directivo Regional I - Lima y Callao

Colegio de Psicólogos del Perú

Av. San Felipe 555, Jesús María

Lima - Perú

Teléfono: (01) 606 4711

Página Web:

<https://cpsplimaycallao.org.pe>

Contacto principal:

Mario Gallardo Vela

Editor

Correo:

actualidadpsicologica@cpsplimaycallao.com.pe

ACTUALIDAD_PSICOLÓGICA

Vol. 2, n.º 2 / enero-junio 2024

Lima, Perú

<https://cpsplimaycallao.org.pe>

<https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

