

# REVISTA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

VOLUMEN 8, 2020



ISSN 2518-4768

 **UPSA**  
UNIVERSIDAD PRIVADA DE  
SANTA CRUZ DE LA SIERRA

2020 |

### **EDITORES SUPERVISORES**

Dra. Marion K. Schulmeyer  
Decana Facultad de Humanidades, Comunicación y Artes

### **COMITÉ EDITORIAL**

Dra. Carol Gainsborg - Docente  
Mgs. Mary Cruz de Urioste - Docente  
Mgs. Mirtha Handal Widad - Docente  
Mgs. Laura Inés Rivera Betancourt- Docente

### **EDITORA**

Valeria Fernández- Estudiante de Pregrado

Carrera de Psicología  
Facultad de Humanidades, Comunicación y Artes  
Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - UPSA

*Diciembre 2020*

ISSN 2518-4768

<b>Comorbilidad de ansiedad y TDAH en niños, niñas y adolescentes</b> Ana Lucía Añez Ortiz	<b>5</b>
<b>Análisis del desarrollo psicosocial en la niñez temprana a partir de un cuento</b> Isabella Aldunate, Fernanda Aliaga, Renato Antelo, Julia Hurtado y Fátima Vaca Diez	<b>12</b>
<b>Naturalización de la violencia sexista en telenovelas: un estudio de percepción</b> Fabiola Gutiérrez y Samantha Borcy	<b>29</b>
<b>Resistencia a la presión de grupo hacia el consumo de alcohol en universitarios en Santa Cruz</b> Isabella Aldunate y Valeria Fernández	<b>37</b>
<b>Manual de la escala de actitudes hacia el consumo de tabaco (EACT)</b> Bianca Joffre Roca	<b>47</b>
<b>Historias de vida de estudiantes universitarias en el área STEM</b> Renato Antelo, Samantha Borcy, Valeria Fernández, Fabiola Gutiérrez, Fabiana Jordán, Constanza Llanos, Alejandra Nostas, Gloria Alejandra Ortiz, Jimena Saldías	<b>58</b>

## MENSAJE DE LA EDITORA



Estimados lectores, bienvenidos a una nueva edición de la Revista de Estudiantes de Psicología. Esta edición, a mi parecer, es una de las más especiales porque fue elaborada durante la pandemia ocasionada por el COVID 19, la cual ha desencadenado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos.

En este contexto, la educación ha dado un giro, implementándose la modalidad virtual, obligando tanto a docentes como a estudiantes a adaptarse a un nuevo método de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, todos los integrantes de la revista estamos complacidos de haber asumido el reto de darle vida a esta nueva edición, a pesar del cierre de toda actividad educativa en las aulas, logrando así ampliar nuestros conocimientos mientras contribuimos al campo de la investigación.

En la presente edición de la revista podrán encontrar una revisión sistemática referente a la ansiedad en niños y adolescentes con TDAH y el manual de la Escala de Actitudes hacia el Consumo de Tabaco (EACT). Además incluimos dos investigaciones cuantitativas: una sobre la violencia sexista en las telenovelas y otra centrada en la presión de grupo y el consumo de alcohol en universitarios, así como las historias de vida de estudiantes universitarias de carreras STEM.

Investigar nunca fue ni será una tarea fácil, pero la recompensa que trae consigo es grande. Por ello, me gustaría alentar a todos los estudiantes a adentrarse al maravilloso mundo de la investigación. Asimismo, espero que quienes ya son parte de él, apunten cada vez más alto, para juntos lograr aprender y contribuir a la ciencia, pues, como dijo Benjamin Franklin “dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

Valeria Fernández Méndez

**ESTUDIANTE**

# Comorbilidad de Ansiedad y TDAH en niños, niñas y adolescentes

Comorbidity of Anxiety and ADHD in children and adolescents

Ana Lucía Añez Ortiz

2º semestre Psicobiología  
Docente Mgs. Laura Inés Rivera Betancourt

## RESUMEN

El Trastorno por déficit de atención o hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por presentar problemas de inatención, hiperactividad y control de impulsos. Es muy común que, debido a las dificultades que este trastorno supone, los niños que lo padecen desarrollen alguna comorbilidad con otros trastornos psiquiátricos como ser los trastornos de ansiedad. El objetivo de la presente investigación es analizar estudios que evalúen en niños diagnosticados con TDAH la comorbilidad con trastornos de ansiedad. Se seleccionaron ocho artículos científicos que estudien la comorbilidad del TDAH con Trastornos de ansiedad en niños y adolescentes. Se analizaron los diferentes tipos de trastornos de ansiedad más comunes en comorbilidad con el TDAH, siendo el trastorno de ansiedad generalizada y el trastorno de ansiedad social los más frecuentes. Mediante el análisis de los artículos seleccionados, se puede afirmar que muy frecuentemente, los niños con TDAH, desarrollan una comorbilidad con algún tipo de trastorno de ansiedad.

**Palabras Clave:** ansiedad, comorbilidad, correlación, niños, TDAH.

## ABSTRACT

ADHD is a disorder of the neurodevelopment; it is characterized for presenting problems of inattention, hyperactivity and impulsiveness. It is common that, because of its difficulties, kids that suffer for it will develop any comorbidity with other disorders like anxiety. The objective of this investigation it has to analyze studies that review the comorbidity of anxiety in kids with ADHD. Eight scientific articles that studied the comorbidity of ADHD with anxiety disorders in kids and teenagers were selected. Different types of common anxiety disorders were analyzed with comorbidity of ADHD, being the general anxiety disorder and the social anxiety disorder the most frequent ones. Through the selected articles, it can be confirmed that ADHD kids, frequently develop comorbidity of some kind of anxiety disorder.

*Key words:* ADHD, anxiety, children, comorbidity, correlation.

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad, (TDAH), es definido según Belloch, Sandín y Ramos (2011), como un trastorno del neurodesarrollo que supone dificultades en la atención, control de impulsos y seguimiento de reglas. La edad de inicio de este trastorno se encuentra antes de los 7 años y se caracteriza por síntomas de inatención, hiperactividad o ambos.

Para que un niño o niña sea diagnosticado con TDAH, debe cumplir ciertos criterios establecidos en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) de la Asociación de Psiquiatría Americana (APA). Estos plantean síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad. Para que se pueda considerar que un niño o niña efectivamente tiene TDAH, debe presentar estas características por al menos 6 meses,

para descartar otros posibles trastornos (Belloch et al., 2011).

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad, es uno de los trastornos más frecuentes en el ámbito del aprendizaje, y es muy común que éste se presente con sintomatología o en comorbilidad con otros trastornos (Artigas, 2003). Según Artigas (2003), el término comorbilidad se define como: "...presentación en un mismo individuo de dos o más enfermedades o trastornos distintos" (p.68).

Según Zúñiga y Forteza, (2014) existen muchos factores que se pueden asociar al desarrollo de una comorbilidad en niños con TDAH, estos implican elementos tanto cognitivos como ambientales. El nivel cognitivo e intelectual, es un factor determinante dentro del TDAH, así como el nivel educativo y cultural en el que el niño

se desenvuelve. Gran parte del desarrollo y avance dentro de este trastorno, depende del pronto y adecuado diagnóstico. Mientras más tarde se diagnostica, mayor es la posibilidad de desarrollar una posible comorbilidad.

Las complicaciones y dificultades que se presentan al vivir con TDAH, van incrementando en el crecimiento del niño y puede generar muchos problemas si no se reconoce y trata de forma efectiva. Un niño impulsivo, impaciente y con dificultades de autocontrol, puede causar un ambiente familiar caótico y difícil de manejar. Esto puede traer problemas en las relaciones familiares y en el desarrollo del niño. Si los padres no saben reconocer la diferencia entre los síntomas del TDAH y una mala conducta, pueden ejercer castigos de forma negativa y entorpecer el desarrollo del niño, empeorando su condición e intensificando los síntomas (Zúñiga & Forteza, 2014).

En la adolescencia, es muy común que los problemas escolares y sociales de los niños con TDAH se intensifiquen. Esto se debe a que las demandas del entorno se incrementan y es aquí donde pueden aparecer trastornos emocionales y conductuales más graves. Además de posibles problemas de aprendizaje y rendimiento escolar, se suman dificultades emocionales y sociales que pueden terminar en el consumo de sustancias o desarrollo de ansiedad y otros trastornos del estado de ánimo.

Según Díaz, (2006); son muchas las comorbilidades comúnmente presentes en los pacientes diagnosticados con TDAH, esto debido a las dificultades de autocon-

trol y manejo emocional características de este trastorno. De manera regular, estos niños presentan comorbilidades con distintos trastornos como ser: el trastorno negativista desafiante, trastornos del aprendizaje, trastornos por uso de sustancias, síndrome de tourette, trastornos depresivos y trastornos de ansiedad.

Es importante recalcar la diferencia existente entre los diferentes subtipos que pueden darse dentro del TDAH. Este trastorno puede presentarse de forma combinada o por separado, es decir, pueden prevalecer síntomas de inatención o de hiperactividad e impulsividad. Según la APA, (2013) se clasifica en tres subtipos: el TDAH de tipo combinado, el predominantemente con falta de atención y el predominantemente con hiperactivo-impulsivo.

En niños con TDAH de tipo combinado, se presentan síntomas de inatención e hiperactividad e impulsividad en la misma medida. De esta forma, para que un niño sea diagnosticado con un subtipo combinado, debe cumplir con cierta cantidad de criterios pertenecientes a ambas categorías (APA, 2013). Como segundo subtipo se encuentra el TDAH predominantemente inatento. Según APA, (2013) se define que el paciente se encuentra dentro de esta categoría cuando presenta síntomas de inatención pero no así de hiperactividad o impulsividad. Por último, la tercera categoría es la predominantemente hiperactiva-impulsiva. Para que un paciente sea diagnosticado dentro de esta clasificación, debe presentar síntomas de hiperactividad e impulsividad pero no de inatención (APA, 2013).

En la investigación realizada por Díaz, (2006) se ha demostrado que las posibilidades de presentar comorbilidades con este trastorno pueden variar según el tipo de TDAH que se presente, siendo el subtipo combinado es el de mayor prevalencia en comorbilidades con otros trastornos, sobre todo con los trastornos disociales, el trastorno negativista desafiante y los trastornos de depresión y ansiedad.

El trastorno disocial y el trastorno negativista desafiante, son ahora considerados dentro del apartado de trastornos de la conducta en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V). El trastorno disocial es definido como un patrón de comportamiento reiterativo y constante, en el que se vulneran las normas básicas sociales que se consideran adecuadas para la edad del sujeto (Alonso, 2014). En el estudio realizado por Sosa, Hernández, Zaldívar y Páez, (2017) se encontró que un 10% de los participantes diagnosticados con TDAH presentaban una comorbilidad con un trastorno disocial.

Por otro lado, la comorbilidad del TDAH y el trastorno negativista desafiante es de 36%, según la investigación realizada por Díaz, (2006). Este trastorno se caracteriza por un comportamiento desafiante o negativista hacia figuras de autoridad, comenzando por las figuras paternas, rechazando toda clase de correcciones o castigos que vengan de ellos (Fonseca & Rey, 2013). Díaz, (2006) establece que es muy común que los niños con TDAH presenten problemas de conducta, sin embargo no siempre estos cumplen con los criterios necesarios para ser conside-

rados en un diagnóstico de un trastorno de la conducta específico.

De la misma forma, en distintas investigaciones (Cárdenas, 2019; Díaz, 2006) se ha evidenciado que frecuentemente los pacientes con TDAH presentan una comorbilidad con un trastorno depresivo. Agency for Healthcare Research and Quality, (2011) destaca que esta patología se da en aproximadamente un tercio de los pacientes diagnosticados con TDAH. La depresión según Pinel, (2007), es una reacción natural ante una pérdida o episodio doloroso, sin embargo cuando ésta es desproporcionada y recurrente, interfiere en la vida diaria del sujeto de manera constante. Cuando esto sucede, se considera que el individuo presenta un trastorno depresivo. Según Cárdenas, (2019) ésta comorbilidad con el trastorno depresivo se da más frecuentemente en el subtipo inatento y combinado del TDAH.

Por último, dentro de las comorbilidades más comunes que se presentan en niños y jóvenes con TDAH, se encuentran los trastornos de ansiedad. Montelongo, Zaragoza y Bonilla, (2005) definen la ansiedad como un sentimiento de temor, que se presenta como señal de alerta, advirtiendo a la persona de un peligro. En la ansiedad, es muy frecuente que la amenaza no sea reconocida, esto es lo que la diferencia del miedo, donde el peligro es distinguido de forma concreta.

Según Gold (2006) los trastornos de ansiedad pueden aparecer en cualquier momento de la vida. Sin embargo, tienen una importancia fundamental en la infan-



cia debido a su gran repercusión emocional, social y académica. Los niños que tienen problemas de ansiedad, tienden a ser exagerados, negativos, y a su vez, tienen problemas de autocontrol sobre todo emocionales. Díaz, (2006) presenta distintos tipos de trastornos de ansiedad, los principales son: ansiedad de separación, trastorno de angustia, agorafobia, fobias específicas, fobia social, trastorno obsesivo compulsivo, trastorno por estrés post-traumático, trastorno por estrés agudo y el Trastorno de ansiedad generalizada.

Las características ansiosas que presentan los niños con TDAH son bastante específicas. Estas se centran en la preocupación por el fracaso y la anticipación al futuro. Así mismo, los niños con TDAH que presentan una comorbilidad con un trastorno de ansiedad tienen una menor autoestima que aquellos que no presentan dicha combinación de ambos trastornos (Díaz, 2006).

Dentro del TDAH, las comorbilidades de trastornos ansiosos más frecuentes, son El trastorno obsesivo-compulsivo, la ansiedad de separación, el trastorno de angustia, y la ansiedad generalizada (Díaz, 2006). En las investigaciones de Díaz, (2006) y Biederman & Cols, (1991), el 25% de pacientes con TDAH a su vez padecen de un trastorno de ansiedad, Así mismo, Quality, (2011) establece que esta comorbilidad se da con una frecuencia de 20 a 40% aproximadamente, superando los porcentajes de otras comorbilidades.

Si al momento de diagnosticar a un niño con TDAH, no se hace un diagnóstico-completo, las probabilidades de pasar

por alto otros problemas presentes en el niño son muy altas, esto puede traer muchos problemas a futuro en el desarrollo del niño. Es muy común que un niño con TDAH desarrolle ansiedad, debido a las dificultades que este primer trastorno le impone, ya que supone problemas al momento de manejar emociones, controlar impulsos y entablar relaciones sociales (Artigas, 2003).

Tomando en cuenta los resultados obtenidos por Biederman et al.,(1991), Díaz, (2006), Cárdenas, (2019) y Quality, (2011) y la revisión de la información encontrada, se destacan los trastornos de ansiedad como una de las comorbilidades más frecuentes en el TDAH con un porcentaje entre 20 y 40%. Aún así, no existen muchos estudios que analicen las causas de esta comorbilidad. Debido a esto, el objetivo de la presente investigación es analizar estudios que evalúen en niños diagnosticados con TDAH la comorbilidad con trastornos de ansiedad.

## Método

### Procedimiento

Se seleccionó ocho artículos científicos publicados entre el 2015 y 2020. Las palabras clave de búsqueda para los artículos fueron: ansiedad, comorbilidad, correlación y niños. Las fuentes de búsqueda de investigaciones fueron PubMed, Dialnet, Redalyc y ScienceDirect.

La primera búsqueda e investigación se realizó en la base de datos PubMed. Las palabras claves en inglés fueron: ADHD, anxiety, children, comorbidity. Esta búsqueda

queda dio como resultado 485 artículos, de los cuales se seleccionó 10. En la segunda búsqueda realizada en la misma base de datos, se utilizó las palabras claves ADHD, anxiety, correlate. Esta dio como resultado 294 artículos de los cuales se seleccionó siete. Se realizó una última búsqueda en la misma base de datos donde se utilizó las palabras clave ADHD, anxiety, children. En esta búsqueda se encontraron 1240 resultados, de los cuales se seleccionó 10 artículos. En total se seleccionaron 27 artículos de PubMed.

La siguiente búsqueda se realizó en la base de datos Dialnet, utilizando las palabras clave: ansiedad, comorbilidad, niños, TDAH. Esta búsqueda arrojó 18 resultados, de los cuales se seleccionó cuatro artículos científicos. La segunda

búsqueda realizada en esta misma base de datos, se hizo mediante el uso de las siguientes palabras claves: ADHD, anxiety, comorbidity. Esta búsqueda dio como resultado nueve artículos, de los cuales se seleccionó dos.

La sexta búsqueda realizada fue en ScienceDirect, donde se utilizó las palabras claves ansiedad, comorbilidad, niños, TDAH. Esta búsqueda dio 48 resultados, de donde se seleccionó tres artículos.

La última búsqueda se realizó en la base de datos Redalyc, con las palabras clave: ADHD y anxiety la cual dio seis resultados. De estos sólo se seleccionó un artículo. Los artículos fueron seleccionados o descartados en base a los criterios expuestos en la tabla 1.

Tabla 1.  
*Criterios de inclusión*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Niños y jóvenes diagnosticados con TDAH.	Artículos publicados previo al 2015.
Artículos empíricos.	Artículos únicamente teóricos.
Artículos publicados desde 2015 hasta la actualidad.	Artículos que no estudien la comorbilidad entre el TDAH y Trastornos de ansiedad.
Artículos en inglés o español.	

## Resultados

### Datos sociodemográficos

Para la presente revisión sistemática, se seleccionó ocho artículos de diferentes bases de datos, escritos en inglés y en español que fueron realizados en diferentes países. Estos se encuentran presentados en la tabla 2 (pg.12), junto a sus características más relevantes.

Tres de los estudios seleccionados, (Jarrett et al., 2016; Bériault et al., 2018; Overgaard et al., 2016), fueron realizados en los Estados Unidos. Otro estudio fue realizado en Italia (Melegari et al., 2018), otro en Ecuador. (Abad & Guijarro, 2017) y uno en España (Sanz et al., 2019). Por último, el estudio de Polanco et al., (2016) fue realizado en Colombia y el de Mulraney et al., (2018) en Australia.

Es importante recalcar que en las bases de datos Redalyc y Pubmed, prevalecen las investigaciones en inglés respecto al tema, siendo el 75% de los artículos seleccionados escritos en este idioma y provenientes de la base de datos PubMed.

En los artículos presentados, se dan muestras de tamaños variados, siendo algunas desde 57 participantes (Bériault et al., 2018) hasta la más alta (Overgaard et al., 2016) con 673 participantes. Para un mejor análisis de las mismas, se decidió dividir las muestras de la siguiente manera:  $n < 150$  participantes como muestras pequeñas,  $150 < n < 400$  como muestras medianas y  $n > 400$  como muestras grandes.

Las muestras de categoría pequeña, son provenientes de Alvarado y Quijarro, (2017) con 85 participantes, Bériault et al., (2018) con 57 participantes, Jarret et al., (2016) con 134 participantes y por último Polanco et al., (2016) con 92 participantes. Luego, respecto a muestras medianas, se encuentran Sanz et al., (2019) con 234 participantes y Mulraney et al., (2018) con 391 participantes. Por último, Melegari et al., (2018) con 600 participantes y Overgaard et al., (2016) con 673, son parte de las muestras grandes.

Todos los estudios seleccionados contaban con muestras de ambos géneros, aunque en los estudios de Jarret et al., (2016); Polanco et al., (2016); Mulraney et al., (2018) no se especificaban las cantidades, en todos los otros artículos prevalecen una cantidad superior de niños del sexo masculino.

En todos los estudios se seleccionó muestras de niños y adolescentes diagnosticados con TDAH, otros con algún tipo de Trastorno de ansiedad, niños diagnosticados con TDAH y ansiedad, y por último niños que no tenían ningún tipo de trastorno diagnosticado, los cuales conformaban los grupos controles. Las edades de los participantes iban desde los 4 a 18 años.

Se procedió a dividir las muestras según sus promedios de edad, en jóvenes y niños, para así poder realizar un análisis de investigación más efectivo. Para esto se utilizó los criterios de la Organización Mundial de la Salud, que establece que la adolescencia se da desde los 10 años. Es así que se dividió las muestras en dos

**Tabla 2 - Estudios seleccionados para revisión**

Estudio	Autores	Muestra	Variables estudiadas	Pruebas Utilizadas	Resultados
1. Correlación entre niveles de ansiedad y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en niños de 6 a 8 años.	Alvarado & Gujardo, (2017)	85 niños y niñas, entre 6 y 8 años. (previamente diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad)	Las variables a emplear son el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y la ansiedad presente en niños y niñas.	Observación directa -Análisis y revisión de las historias clínicas. -Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAI) que evalúa el nivel de ansiedad manifiesta.	Existe una relación significativa entre TDAH y los niveles de ansiedad. El 67% de los niños y niñas diagnosticados con TDAH presentan niveles de ansiedad media a alta a la edad de 7 años, demostrando que se trata de un índice elevado de ansiedad.
2. Evaluación de la comorbilidad y la ansiedad social en adolescentes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Estudio SELFIE	Sanz, Mateo, López, Huelva, Pérez, Sandak, ... & de Santos Moreno (2019)	234 Pacientes de 12-18 años con diagnóstico confirmado de TDAH. (159 varones y 72 mujeres)	Puntuación media del paciente en la SAS-A en el momento de la visita y su comparación con las puntuaciones en la escala de la población adolescente sana.	Prueba SAS-A: Instrumento diseñado para la evaluación de ansiedad social.	Se observó un grado de ansiedad social significativamente mayor en comparación con los valores normales en la escala de población sana. Los trastornos de ansiedad fueron más frecuentes en pacientes con TDAH en comparación con pacientes con TDAH. Se registraron comorbilidades no psiquiátricas en el 24,8% de la muestra. Se observaron comorbilidades psiquiátricas en el 50,4%.
3. Comorbidity of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and generalized Anxiety Disorder in children and adolescents	Melegari, Biuni, Sacco, Barni, S e t t e Donfrancesco (2018)	600 niños entre los 4-17 años con diagnóstico clínico de TDAH. (522 niños, 78 niñas)	Se dividió la muestra en dos: niños con TDAH y trastorno de ansiedad generalizada y niños con TDAH sin trastorno de ansiedad generalizada.	K-SADS-PL (semi structured diagnostic interview) -ADHD-Rating Scale -Direct anamnesic APA interview	En 600 pacientes con TDAH, el 16% de ellos tenía una comorbilidad con TAG. El estudio demostró que el Trastorno de ansiedad generalizada representa uno de los trastornos de ansiedad más comunes en comorbilidad con TDAH en la infancia y la adolescencia.
4. Comorbidity of ADHD and Anxiety Disorders in School-Age Children: Impact on Sleep and Response to a Cognitive-Behavioral Treatment	Bériault, Turgeon, La b r o s s e, Berthiaume, Ve-neault, Berthiaume, Godbout (2018)	57 niños (42 niños, 15 niñas) de edad entre 8 y 12 años, repartidos en cuatro grupos: TDAH (n = 20), TDAH + trastorno de ansiedad (n = 8) y grupo control (n = 9)	Comparación entre resultados de niños con TDAH, TDAH + Ansiedad, Trastorno de ansiedad y un grupo control.	-Anxiety Disorders Interview Schedule for Children (ADIS-C) -ADHD Rating Scale-IV: Parent/Version -Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC)	La mitad de los niños con ansiedad y TDAH con ansiedad, presentaron trastorno de ansiedad generalizada como el trastorno primario, mientras que la otra mitad presentó ansiedad social o una fobia específica.
5. Characteristics of Children With ADHD and Comorbid Anxiety	Jarrett, Wolff, Thompson, Cowart, Ollendick (2016)	134 niños y adolescentes entre 6-17 años.	Niños con TDAH, Niños con ansiedad, Niños con TDAH+ Ansiedad.	Child Behavior Checklist (CBCL), Children's Depression Inventory (CDI), Conners' Continuous Performance Test (CPT) Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC)	En relación con la sintomatología del TDAH, hubo poca evidencia encontrada para validar el argumento de que los niños con TDAH + Ansiedad difieren en sintomatologías de los niños únicamente con TDAH.
6. TDAH con y sin ansiedad en niños: caracterización clínica, sociodemográfica y neuropsicológica	Polanco-Barreto, Arboleda, Avila & Vásquez (2016).	36 casos diagnosticados con TDAH con ansiedad, 29 con TDAH sin comorbilidad y 33 controles, entre 7 y 14 años de edad.	Análisis del TDAH con y sin Trastornos de ansiedad.	-Escala de SNAP-IV (docentes y padres): Para TDAH. -Escala de STAI-C y SCARED: comorbilidad del trastorno de ansiedad (edades superiores a los 8 años) -Escala de Achenbach. (menores de 8 años)	Existencia de antecedentes psiquiátricos y/o neurológicos se evidenció en el grupo que presentaba comorbilidad. Comorbilidades más significativas son los trastornos en la conducta y ansiedad.
7. Correlates of Anxiety in 6- to 8-Year-Old Children With ADHD: A Community-Based Study	Mulroney, Schlipzand, Anderson, Nicholson, Efron, Hazell & Sciberras (2018).	391 Niños (6-8 años) con TDAH (n = 179) y controles (n = 212)	Concurrencia de trastornos de ansiedad en niños con TDAH y grupos controles.	-DISC-IV: entrevista estructurada. -Conners 3AI: medida de la gravedad de los síntomas de TDAH. -Stressful Life Events Scale. -Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Uno de cada cuatro niños con TDAH cumplió con los criterios para un trastorno de ansiedad, en comparación con uno de cada 20 niños controles. La ansiedad era común en ambos: por igual, niños y niñas con TDAH. Los más comunes son ansiedad por separación, fobia social y trastorno de ansiedad generalizada. El trastorno de ansiedad era más común en niños con TDAH de tipo combinado y familias con desventaja socioeconómica.
8. Co-Occurrence of ADHD and Anxiety in Preschool Children	Ovengard, Aase, Iorgensen & Zemer (2016)	TDAH: 371 niños (207 niños, 164 niñas) Con síntomas de ansiedad: n = 123 Sin síntomas de ansiedad: n = 248	Concurrencia y sintomatología de TDAH con y sin ansiedad.	DSM-IV-TR: -Diagnóstico de TDAH -Presencia de uno o más síntomas inapropiados y excesivos de ansiedad o preocupación.	La vulnerabilidad a la ansiedad en niños con TDAH comienza a temprana edad. En preescolares con TDAH, se informó que el 33% tenía síntomas de ansiedad. Niños con TDAH y ansiedad tenían una sintomatología de TDAH más severa, y particularmente síntomas más desatendidos en comparación con los niños con TDAH y sin ansiedad.

grupos: niños: < 10 años y jóvenes: 10 a 18 años. Para incluir los diferentes estudios dentro de estos grupos de edad, se tomó como referencia la media o promedio de edad de las muestras. Dentro del grupo de “Niños” se encuentran el 62,5% de los artículos seleccionados. Alvarado & Quijarro, (2017) con un promedio de edad de 7 años, Melegari et al., (2018) con 9.12 años, Jarret et al., (2016) con 9.92 años y Overgaard et al., (2016) con un promedio de 3.5 años. Por último, aunque no se especifica el promedio de edad, Mulraney et al., (2018) también se incluye en el grupo “niños” ya que el rango de edad de su muestra está entre los 6 y 8 años.

El 25%, conformado por dos artículos, corresponden al grupo “jóvenes”. Sanz et al., (2019) con un promedio de 14.9 años y Bériault et al., (2018) con un promedio de 10.54 años. El ultimo articulo (Polanco et al., 2016) no se pudo integrar en ninguno de los dos grupos ya que no se presenta la media de edad y su rango está entre los 7 y 14 años. Por lo tanto, se encuentra en medio de ambos grupos. Para una mayor comprensión de la división de grupos y los datos previamente presentados, se exponen en la tabla 3 los datos más relevantes respecto a las muestras de los diferentes estudios.

Tabla 3  
*Datos sociodemográficos*

				Ctrl.	total		edad
1.	85 p	X	X	X	85 p	M: 45 F: 40	7 años
2.	121 p	X	X	X	234 p	M: 159 F: 72 S.E: 3	14, 9 años
3.	504 p	96 p	X	X	600 p	M: 522 F: 78	9,12 años
4.	20 p	20 p	8 p	9 p	57 p	M: 42 F: 15	10,54 años
5.	41 p	31 p	62 p	X	134 p	N. E.	9,92 años
6.	29 p	30 p	X	33 p	92 p	N.E.	7 a 14 años
7.	179 p	X	X	212 p	391 p	N.E.	6 a 8 años
8.	248 p	123 p	175 p	127 p	673 p	M: 350 F: 323	3,5 años

p= Participantes: M= Masculino: F= Femenino: S.E.= Sin especificar: X= No

## Pruebas de diagnóstico utilizadas

Dentro de los diferentes estudios, múltiples pruebas fueron utilizadas con el fin de analizar los trastornos presentes en los participantes. Para confirmar el diagnóstico de TDAH, se tomó en cuenta tanto pruebas de diagnósticos previas, como algunas realizadas durante el estudio. Así mismo, se utilizó pruebas para medir la gravedad de los síntomas de TDAH en los niños. Todas estas pruebas fueron combinadas con observación directa y entrevistas semi y completamente estructuradas a tutores y docentes.

El diagnóstico de ansiedad en los grupos, se realizó mediante distintas pruebas según el estudio. (Bériault et al., 2018; Jarret et al., 2016), fueron los únicos que presentaron una prueba de ansiedad en común, esta fue la escala multidimensional de ansiedad para niños, por sus siglas en inglés (MASC). Esta escala mide la ansiedad de manera estandarizada en niños y adolescentes de 8 a 19 años y evalúa cuatro dimensiones distintas asociadas a la ansiedad: los síntomas físicos, la evitación, la ansiedad social, ansiedad de separación y pánico. (March, Parker, Sullivan, Stallings, & Conners, 1997).

Además de las pruebas utilizadas para medir específicamente la sintomatología de ansiedad y TDAH, se evaluó otros aspectos en los niños y padres que podrían ser relevantes al momento de estudiar la comorbilidad de estos trastornos. Un aspecto medido en el 50% de los estudios, y que es considerado muy relevante, es el coeficiente o capacidad intelectual. Se utilizó distintas pruebas en cada uno de los estudios que evaluaron este aspecto.

Melegari et al., (2018) utilizó la escala de inteligencia de Wechsler para niños III, conocida por sus siglas en inglés (WISC III), Jarret et al., (2016) utilizó la misma escala, sin embargo, es una versión más antigua: Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC). En el estudio de Polanco et al., (2016), se utilizó el Test de matrices progresivas (RAVEN), que también mide la capacidad intelectual en niños. Por último, la última prueba utilizada para este aspecto, fueron dos subescalas de Stanford Binet (StB), en el estudio realizado por Overgaard et al., (2016)

Cabe recalcar que todos los artículos, además de pruebas de escala y cuestionarios, utilizaron la observación directa y entrevistas estructurada y semiestructuradas para poder obtener datos relevantes. De esta forma, se analizaban y comparaban los datos obtenidos para evaluar la sintomatología del TDAH y determinar si existía un trastorno de ansiedad presente en los niños evaluados.

A continuación, en la tabla 4, se presentan las pruebas utilizadas por los distintos estudios para medir el TDAH, ansiedad y algunos aspectos aclarados posteriormente.

## Análisis de comorbilidad

Se analizó los diferentes tipos de trastornos de ansiedad más comunes en comorbilidad con el TDAH, siendo el Trastorno de ansiedad generalizada y el trastorno de ansiedad social los más frecuentes. Melegari et al., (2018) comprueban mediante su estudio que, en la infancia y adolescencia, uno de los trastornos de comorbilidad más comunes con el TDAH

Tabla 4  
Pruebas utilizadas

	TDAH	Ansiedad	Otras
1.	-Observación directa -Análisis y revisión de las historias clínicas.	-Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS)	N.A.
2.	- Análisis y revisión de diagnósticos previos.	-Prueba SAS-A	N.A.
3.	- K-SADS-PL (entrevista semiestructurada) -ADHD-Rating Scale (Padres)	-Entrevista psiquiátrica directa	-The Wechsler Intelligence Scale for Children III (WISC III)
4.	-ADHD Rating Scale-IV: Parent and Child Version	-Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC) -Anxiety Disorders Interview Schedule for Children (ADIS-C)	-The Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ)
5.	- Teacher Report Form (TRF) -Recopilación de historias médicas previas.	-Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV-Child and Parent Versions (ADIS-C/P) -Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC)	-Child Behavior Checklist (CBCL). -Children's Depression Inventory (CDI) - Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)
6.	-Escala de SNAP IV (docentes y padres): Para TDAH.	-Escala de STAIC y SCARED: -Escala de Achenbach.	- Test de matrices progresivas (RAVEN)
7.	-Conners 3AI: medida de la gravedad de los síntomas de TDAH. -Recopilación de historias previas	-DISC-IV: entrevista estructurada.	-Stressful Life Events Scale. -Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) - Salud mental de los padres - Parenting. Weighted scales from the Longitudinal Study of Australian Children (LSAC)
8.	-Observación directa	-Análisis de síntomas según DSM-IV-TR	- Stanford Binet (StB)

N.A. = No se aplicó.

es el trastorno de ansiedad generalizada. Esto se ve representado ya que, de 600 participantes, el 16% de ellos tenían una comorbilidad con TAG. Por otro lado, los hallazgos de Sanz et al., (2019) demostraron que la ansiedad social es más común en adolescentes con Trastorno por déficit de atención de tipo inatento más que hiperactivo. Otros resultados encontrados afirman que adolescentes diagnosticados con TDAH tiene mayor puntuación en los niveles de ansiedad en la escala de diagnóstico comparados a los valores de una población sana.

En el estudio realizado por Bériault et al., (2018), se comparó grupos diagnosticados con trastornos de ansiedad y otro diagnosticado con TDAH y ansiedad. La mitad de los niños con TDAH con ansiedad, presentaron trastorno de ansiedad generalizada como trastorno primario mientras que el resto presentaron ansiedad social o ansiedad por fobia específica.

Alvarado y Quijarro, (2017) y Overgaard et al., (2016), establecen que la ansiedad en los niños con TDAH, se presenta a temprana edad en niveles medios y altos. Alvarado & Quijarro, (2017) mencionan que el 67% de los niños y niñas diagnosticados con TDAH, presentan niveles de temprana edad. Así mismo Overgaard et al., (2016), establecen que, en relación a su muestra, el 33% de los niños con TDAH presentan una comorbilidad con trastornos de ansiedad.

Otro aspecto que es importante recalcar es la diferencia en la frecuencia de comorbilidad entre los subtipos del Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Sanz et al., (2019), hacen énfasis en esta diferenciación y establece que el trastorno por déficit de atención con predominio de la inatención tiene una mayor incidencia de comorbilidad con trastornos de ansiedad con un 28,7% a comparación del de tipo combinado con un 12,4%. Así mismo, el trastorno por déficit de atención con predominio de hiperactividad e impulsividad, tiene el 19%.

### Factores Causales

El entorno y forma de vida y ambiente familiar de un niño, influye directamente en su desarrollo, sobre todo en los niños con un trastorno como ser el TDAH. Mediante el estudio de Polanco et al., (2016) se reconoce una posible relación entre los antecedentes psiquiátricos y/o neurológicos de los niños con TDAH y comorbilidades con trastornos de ansiedad, ya que, en los cuestionarios recopilados, se evidencia la existencia de antecedentes psicológicos en familiares de los niños que presentan comorbilidad con otros trastornos, diferente a los niños que presentan solo TDAH.

Dentro de este mismo estudio, se analizan las variables ambientales en el desarrollo del niño como ser la actitud de los padres ante la sintomatología del TDAH, como también la imposición de reglas dentro del entorno familiar. Esto puede repercutir en el desarrollo de comorbilidades con trastornos de conducta y de ansiedad.

Relacionado a factores causales, Mulroney et al., (2018) establece una relación entre la economía familiar y el desarrollo de un trastorno de ansiedad. Los niños de



familias con desventaja socioeconómica, eran los más afectados por trastornos de ansiedad. Así mismo, este estudio utilizó pruebas para evaluar la salud mental de los padres y su actitud y forma de crianza hacia los niños. La prueba de parentalidad, evaluaba aspectos como la frecuencia en que los padres tienen conversaciones con sus hijos sobre sus sentimientos, cuándo fue la última vez que los abrazaron y qué tan frecuentemente pasan tiempo de calidad con ellos, como salir a pasear, jugar o comer juntos.

Estos aspectos se analizan debido que los padres influyen directamente en el desarrollo emocional de los niños y de ellos dependerá que sus hijos aprendan a expresar y manejar sus emociones, un aspecto que es muy importante no sólo en los niños con TDAH, sino en todos. Así mismo, es importante que los padres sepan manejar la sintomatología de los niños con TDAH y no hacerlos sentir culpa por esto castigándolos de manera constante. Para esto, la psicoeducación es un aspecto muy importante dentro de las familias con niños diagnosticados con TDAH (Zúñiga & Forteza, 2014).

### Discusión y Conclusión

En esta revisión sistemática, se propuso analizar la comorbilidad entre el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y los trastornos de ansiedad, tomando en cuenta la frecuencia en que esta comorbilidad se da y las características que se presentan.

Dentro de los diversos estudios analizados, se observan los distintos trastornos de ansiedad que vienen de manera com-

binada con el TDAH. Entre los más comunes se encuentran el trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de ansiedad social y los trastornos de fobia específica. Estos trastornos se ven involucrados en el desarrollo de niños y adolescentes con TDAH no sólo en el ámbito social, sino también el académico.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en el estudio realizado por Mullaney et al., (2018), podemos ver que dentro de una muestra de 179 niños con TDAH, unos de cada cuatro niños presentaban los criterios de un trastorno de ansiedad, en comparación al grupo control de 212 niños, donde uno de cada 20 presentaba la sintomatología antes mencionada. Comparando con investigaciones anteriores, Melegari et al., (2018) establecen que el 13-51% de los niños diagnosticados con TDAH tienen una comorbilidad con un Trastorno de ansiedad. Estos datos pueden ser tomados como directriz para poder comprender la frecuencia en que se dan estos trastornos de forma combinada.

Mediante el análisis de los estudios seleccionados, se puede establecer que sí existe una comorbilidad muy frecuente entre el TDAH y los Trastornos de ansiedad. Esto puede tener relación con las dificultades que presentan los niños con TDAH en la regulación emocional y en el control de impulsos. Además, este trastorno puede traer muchos problemas de aprendizaje consigo, lo que puede causar problemas en la escuela. Si a un niño le cuesta mucho aprender, es probable que esto le suponga un sufrimiento debido al gran esfuerzo que

debe hacer. Esto puede causar también un desarrollo de ansiedad en el niño, debido a que presentarse en la escuela o hacer sus tareas, causan temor e inseguridad en ellos.

Mediante la presente revisión, se encontró varias limitaciones. Probablemente la más importante que se debe recalcar, es la carencia, dentro de los estudios seleccionados, de un análisis riguroso de los estilos de crianzas o factores ambientales que pudieran posiblemente influir en el desarrollo de una comorbilidad en los niños con TDAH. Se reconoce la importancia del ambiente familiar y el desarrollo pre y post parto del niño y de la madre, sin embargo, dentro de estos estudios no existe un profundo análisis respecto al tema. Únicamente Polanco et al., (2016) y Mulraney et al., (2018) estudiaron diversos factores dentro de los antecedentes familiares o parentalidad.

Es muy importante tomar en cuenta aspectos de la relación familiar, el manejo del ambiente en el hogar y el estilo de crianza parental, ya que son factores determinantes dentro del desarrollo de todos los niños. Recalcando aún más en niños con TDAH, la importancia de la psicoeducación familiar para poder entender cómo funciona el trastorno y poder manejarlo. Un niño con TDAH puede traer caos dentro de las relaciones familiares debido a que se caracteriza por ser hiperactivo e impulsivo, sin embargo, esto no quiere decir que no se pueda influir en el desarrollo del trastorno y evitar que este empeore. Así mismo, el correcto manejo del trastorno base, en este caso el TDAH,

será lo que determinará realmente si el niño desarrolla o no alguna otra comorbilidad junto con éste, como ser los trastornos de ansiedad analizados en la presente revisión.

En esta investigación, se logró recaudar datos de ocho artículos científicos para poder analizar la frecuencia de comorbilidad entre el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y los Trastornos de ansiedad. Se analizó las pruebas utilizadas y las características de las muestras de los diferentes estudios. Se pudo determinar la importancia de los factores ambientales y familiares que influyen en el trastorno y se observa la falta de investigación y enfoque en este aspecto tan importante.

En base a las limitaciones de esta investigación, se reconoce que probablemente, tomando en cuenta una mayor cantidad de artículos para la investigación, se podrían obtener datos de mucha más fiabilidad. Es importante reconocer la importancia de investigar este tema, ya que el trastorno por déficit de atención es uno de los trastornos del desarrollo y aprendizaje más comunes entre la población infantil. Así mismo, muchas investigaciones demuestran las múltiples comorbilidades que se pueden desarrollar a raíz de este. Es por ello que se cree que esta revisión sistemática puede presentar una línea para futuras investigaciones sobre el tema, donde se pueda tomar en cuenta los factores ambientales y parentales antes mencionados, para poder lograr una perspectiva más completa y profunda dentro del tema y así encontrar me-

jores formas de manejar la comorbilidad del TDAH y ansiedad, y probablemente, prevenir su desarrollo desde la niñez.

### Referencias

- Abad, J. T. A., & Guijarro, C. (2017). Correlación entre niveles de ansiedad y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en niños de 6 a 8 años. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 1(2), 1-6.
- Alonso, B. M. (2014). Trastorno disocial y DSM-5: cambios y nuevos retos. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de enlace*, 110, 53-57.
- Artigas, J., (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 36, 68-78. doi: 10.33588/rn.36S1.2003003
- Asociación de Psiquiatría Americana (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Washington, DC: Autor.
- Asociación de Psiquiatría Americana (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)* (5° edición). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Belloch, A., Sandin, B. & Ramos, F. (2009). *Manual de psicopatología*. Aravaca McGraw-Hill/Interamericana
- Bériault, M., Turgeon, L., Labrosse, M., Berthiaume, C., Verreault, M., Berthiaume, C., & Godbout, R. (2018). Comorbidity of ADHD and Anxiety Disorders in School-Age Children: Impact on Sleep and Response to a Cognitive-Behavioral Treatment. *Journal of Attention Disorders*, 22(5), 414-424. Doi: 10.1177/1087054715605914.
- Cárdenas, D. N., (2019). *Relación entre las comorbilidades de trastorno oposicionista desafiante, ansiedad o depresión con la calidad de vida en los pacientes de 8 a 12 años con diagnóstico de trastorno por déficit de atención e hiperactividad, en el Hospital General San Francisco del IESS*. (Tesis de postgrado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador.
- Díaz, J., (2006). Comorbilidad en el TDAH. *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente*, 6(1), 44-55. Recuperado de: [https://www.fundacioncadah.org/j289eghfd7511986\\_uploads/20120606\\_7mZG5IP3fsJy0YhrYekf\\_0.pdf](https://www.fundacioncadah.org/j289eghfd7511986_uploads/20120606_7mZG5IP3fsJy0YhrYekf_0.pdf)
- Fonseca-Parra, L. F., & Rey-Anaconda, C. A. (2013). Características neuropsicológicas de niños con trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(3), 233-244. doi:10.5944/rppc.vol.18.num.3.2013.12923
- Gold, A. (2006). Trastornos de ansiedad en niños. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 77(1), 34-38.
- Jarrett, M. A., Wolff, J. C., Davis, T. E., 3rd, Cowart, M. J., & Ollendick, T.H.

- (2016). Characteristics of Children With ADHD and Comorbid Anxiety. *Journal of attention disorders*, 20(7), 636–644. doi: 10.1177/1087054712452914.
- Kemper, A. R., Maslow, G. R., Hill, S., Namdari, B., Allen LaPointe, N. M., Goode, A.P., Coeytaux, R. R., Befus, D., Kosinski, A. S., Bowen, S. E., McBroom, A. J., Lallinger, K. R., & Sanders, G. D. (2018). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Diagnosis and Treatment in Children and Adolescents*. Agency for Healthcare Research and Quality. United States. Recuperado de: [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK487761/pdf/Bookshelf\\_NBK487761.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK487761/pdf/Bookshelf_NBK487761.pdf)
- Melegari, M. G., Bruni, O., Sacco, R., Barni, D., Sette, S., & Donfrancesco, R. (2018). Comorbidity of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Generalized Anxiety Disorder in children and adolescents. *Psychiatry Research*, 270, 780–785. doi: 10.1016/j.psychres.2018.10.078
- Montelongo, R. V., Zaragoza, A. C. L., Bonilla, G. M. & Villaseñor, S. J., (2005). Los trastornos de ansiedad. *Revista Digital Universitaria*, 6(11). Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art109/int109-1.htm>
- Organización Mundial de la Salud. (1993) *Clasificación internacional de las enfermedades mentales y del comportamiento. Criterios diagnósticos de investigación. C.I.E. 10*. Madrid: Meditor,
- Ortuño, J. L. (2016). *Estudio descriptivo del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): perfil psicoeducativo y comorbilidad en los diferentes subtipos*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/48105>
- Overgaard, K. R., Aase, H., Torgersen, S., & Zeiner, P. (2016). Co-Occurrence of ADHD and Anxiety in Preschool Children. *Journal of Attention Disorders*, 20(7), 573–580. doi: 10.1177/1087054712463063.
- Pinel, J.P.J. (2007). *Biopsicología*. (6ta edición). Madrid: Pearson Educación.
- Polanco-Barreto, Á. M., Arboleda-Bustos, H., Ávila, J. E., & Vásquez, R. (2016). TDAH con y sin ansiedad en niños: Caracterización clínica, sociodemográfica y neuropsicológica. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 17(3), 49-59.
- Sanz, M. J. M., Mateo, C. S., López, B. S., Huelva, P. A., Pérez, L. A., Sardan, J. B., ... & de Santos Moreno, T. (2019, June). Evaluación de la comorbilidad y la ansiedad social en adolescentes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Estudio SELFIE. *Anales de Pediatría*, 90(6), 349-361. doi: 10.1016/j.anpedi.2018.07.014
- Sosa, J., Hernández, T., Zaldívar, J. M., & Páez, Y., (2017). Trastorno disocial en niños con déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(5), 05-12.
- Zúñiga, A. H., & Forteza, O. D. (2014). El TDAH y su comorbilidad. *Pediatría Integral*, 18(9), 643-654. Recuperado de: <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2014-11/el-tdah-y-su-comorbilidad/>

# Análisis del desarrollo psicosocial en la niñez temprana a partir de un cuento

## Analysis of psychosocial development in early childhood starting with a story

Isabella Aldunate, Fernanda Aliaga, Renato Antelo, Julia Hurtado y Fátima Vaca Diez

4º semestre Psicología del Desarrollo I  
Docente Mgs. Mirta Handal

### RESUMEN

El cuento que desarrollamos es sobre Rajif, un niño de 6 años de descendencia árabe, seguro de sí mismo, curioso, amoroso y empático. A partir del cuento analizamos distintos aspectos del desarrollo psicosocial en la niñez temprana.

*Palabras clave:* desarrollo psicosocial, niñez temprana

### ABSTRACT

We developed a story about Rajif, a six-year-old boy of arab descent, who feels secure about himself, curious, loving and empathic. Based on the story, we analyze different aspects of psychosocial development in early childhood.

*Key works:* early childhood, psychosocial development

### Relato

Cuando yo tenía seis años fui una vez a un campamento a aprender sobre la naturaleza con otros niños más. Estaba muy emocionado, ya que me encantaba el bosque y los animales feroces. Y me aburría quedarme en mi casa con mi hermana que leía libros sin ilustraciones ni diálogos. Incluso le decía que juguemos

a las guerras, pero ella sólo se interesaba en sus libros y sus muñecas. Ahora es imposible jugar con mi hermana. Cuando éramos chicos siempre jugábamos. Así que ese verano me llevaron al campamento, y en él me enseñaron a nadar como un profesional, aprendí a hacer mi propia fogata, aprendí muchas canciones divertidas, hice muchos amigos, me enseñaron sobre los animales e hice

muchas excursiones, sólo que en una de ellas me perdí.

Ese día me levanté muy temprano, antes que todos mis compañeros porque quería estar listo para la excursión, y por ello mi guía me dio mi quinta insignia. Yo me sentía muy orgulloso, en el desayuno todos mis nuevos amigos y los guías me felicitaron, estaba muy feliz por las lindas cosas que me dijeron y por cómo me sentí al cumplir esta meta.

Desayunamos y nos alistamos para la nueva excursión del día. Era un día típico de verano, y mientras todos cantábamos, íbamos en filas guiadas por Renato, el guía mayor, pero de súbitamente, detrás de un arbusto frondoso pasó un conejito blanco de ojos rosados. No había nada excesivamente extraordinario en eso, pero lo vi sacar un pequeño reloj de su chaleco y eso me hizo acuerdo a un cuento que nos narraron en mi colegio, por lo que me pregunté, ¿Por qué iría tarde a algún lado un conejo blanco? Entonces me armé de valor y fui tras de ese conejo blanco, además ya había ganado cinco insignias y sabía todo lo necesario para ir tras el conejito.

Comencé a escabullirme en el bosque en busca de ese conejito y sin darme cuenta ya estaba muy lejos del campamento, empecé a preocuparme mucho porque ni siquiera podía escuchar a mis compañeros reír o hablar, por lo que no tenía idea en dónde me encontraba, tenía mucho miedo y me sentía muy culpable por no haberle hecho caso a mi guía cuando me dijo que no teníamos que alejarnos del grupo por ninguna circunstancia,

pero en vez de eso decidí aventurarme en busca de ese conejito, ya no sé qué tanto valía la pena.

Seguí caminando con miedo y triste, hasta que encontré un gran árbol de manzanas, en el cual un caballo estaba ahí parado, mirándome muy fijamente. Me pareció buena idea acercarme, ya que era descortés no saludarlo. Pero en vez de saludarme, me preguntó “¿Quién sos?”, a lo que le contesté “soy Rajif, tengo 6 años y me gustan las manzanas también” pero el caballo seguía sin entender; me preguntó “Qué era ser un Rajif” y le conté que un Rajif era ser un niño, jugar a escarbar en la tierra, ganar insignia y le conté sobre mi quinta insignia y lo bueno que era. Luego de hablar un rato, le conté que estaba perdido y el señor caballo me llevó más adentro del bosque para ayudarme a buscar a mis amigos.

Nos escabullimos hasta lo más profundo del bosque, y en un rato de esos, aparecieron unos búhos que nos miraban muy fijamente, nos dio miedo así que comenzamos a correr para que nos dejaran en paz, corrí tanto que hasta perdí de vista al señor caballo, puedo jurar que un búho me dijo que había entrado al bosque de la perdición, pero no estoy seguro porque para ese punto ya estaba muy lejos de todo.

Seguí corriendo hasta que me caí y me dolía mi rodilla, quise llorar hasta que me pregunté si Rafael estaría llorando en esta situación. Rafael es mi mejor amigo, es de mi colegio y siempre jugamos derrotando a dragones que escupen fuego. Yo soy un niño, soy valiente, y como mi papá

me dice los niños no lloran, sólo las niñas. Entonces seguí caminando por el bosque decidido a volver a mi campamento.

Mientras seguía mi camino sin rumbo, escuché un ruido que venía de adelante y parecían muchas personas que se veían raras. Cuando me acerqué vi que esas personas utilizaban trajes raros de muchos colores y no tenían zapatos, incluso estaban cubiertos de dibujos en su cuerpo y con ellos estaban dos niños que parecían de mi edad. No podía creer lo que veía, ambos niños ayudaban a su madre a cuidar a un bebé. ¿Desde cuándo los niños cuidan a los bebés? Ese es el trabajo de las mamás y se cuándo lo dije al niño, me dijo que todos los hombres cuidaban a los bebés. Me alejé de ese grupo de personas que parecían y actuaban como de otro planeta.

Conforme me alejaba, adentrándome por un sendero nuevo, me topé con dos niñas, estas parecen hermanas, pero lo que más me gustaba es que estaban jugando a las escondidas con unos trajes detalladamente armados de hojas secas y húmedas que había en el bosque.

Decidí unirme y me explicaron que estaban jugando a las “escondidas mágicas”, que cada uno comenzaba con ciertos poderes que hacían el juego más interesante y que cada vez que ganaban incorporan un nuevo poder, donde tienes que crearlo por medio de acertijos, saltos largos y lo más interesante, las mejoras para tu traje, que venían desde ramas, hojas, lodo y piedras, es interesante porque te dan más fuerza y puedes llegar a

formar bolas de lodo para lanzar. Eso me hizo recordar los buenos momentos que pasé con mi familia, los extrañé, pero luego me calmé, la estaba pasando bien y las chicas también estaban felices, eso me puso feliz y me generó más confianza en ellas, fue muy lindo.

Comenzamos a jugar todos juntos, y al terminar nos pusimos a charlar, y les expliqué mi situación, a lo que ellas me indicaron el camino correcto para poder llegar con los demás. Finalmente, al regresar al campamento, cansado, asombrado y con hambre, ¡me encontré con mis padres! Ellos estaban ahí porque desaparecí y estaban felices por encontrarme, pero preocupados por no saber lo que me había pasado. Al verme me preguntaron, “¿por qué te alejaste del grupo, te das cuenta de lo que has ocasionado?” Y les respondí, “Discúlpame, debí hacer lo que todos los niños hacen, seguir al guía”, me explicaron que pudo ser peligroso, pero nos alegramos de estar juntos.

Les conté que, a pesar del miedo que sentía, me aventuré con entusiasmo, como lo hacía siempre con ellos en el campo, quienes me animaban a trepar árboles cómo Tarzán y entrar al bosque a enfrentar brujas que me imaginaba, como en el cuento de Hansel y Gretel. Entonces, empecé a amar al bosque como a mi dulce familia y a las sorpresas que me daba, como cuando conocía gente nueva y me llenaba de preguntas. Me gustó estar en el bosque, pero, ahora haría caso a mis guías y lo que mis papás me enseñaron.

## Análisis

### Desarrollo del yo

Dentro del desarrollo del yo encontramos el desarrollo del autoconcepto, autodefinición, autoestima y la identidad de género del niño que realiza a lo largo de su niñez temprana (Papalia et al. 2012).

Como el desarrollo del yo es una parte del autoconcepto, autodefinición, autoestima y la identidad de género, lo vamos a ver a lo largo de todo el relato cuando Rajif comience a experimentar las diferentes situaciones.

### Autoestima

Es la idea que tiene cada persona sobre sí misma. Es parte del autoconcepto en donde identifica su valor general, ésta se basa en la capacidad que se tiene para describirse y definirse a sí mismo (Papalia et al., 2012)..

Texto: "... yo me sentía muy orgulloso y en el desayuno todos mis nuevos amigos y los guías me felicitaron, estaba muy feliz por las lindas cosas que me dijeron y por cómo me sentí al cumplir esta meta."

Podemos ver reflejado el autoestima en este fragmento del texto ya que al momento en que Rajif se levanta temprano y lo refuerza sus guías dándole una insignia, se da cuenta de lo bien que lo hizo y sintió que pudo cumplir una meta por sí mismo, además que a lo largo del cuento vemos que al momento de hablar de sí mismo siempre habla de su quinta in-

signia, como si relatara lo importante que fue y lo que representa con respecto a su valor como persona.

### Erikson: Iniciativa frente a culpa

Se refiere a la tercera etapa del desarrollo psicosocial definido por Erikson. En esta etapa, el niño comienza a equilibrar sus impulsos para seguir sus metas con los recursos que tiene (Papalia et al. 2012).

Texto Iniciativa: "Detrás de un arbusto frondoso pasó un conejito blanco de ojos rosados. No había nada extraordinario en eso, pero lo vi sacar un pequeño reloj de su chaleco y eso me hizo acuerdo a un cuento que nos narraron en mi colegio, por lo que me pregunté, ¿Por qué iría tarde a algún lado un conejo blanco? Entonces me armé de valor y fui tras de ese conejo blanco, además ya había ganado 5 insignias y sabía todo lo necesario para ir tras el conejito..."

Texto Culpa: "...Empecé a preocuparme mucho porque ni siquiera podía escuchar a mis compañeros reír o hablar, por lo que no tenía idea en dónde me encontraba, tenía mucho miedo y me comencé a sentirme muy culpable por no haberle hecho caso a mi guía cuando me dijo que no teníamos que alejarnos del grupo nunca y por ninguna circunstancia, pero en vez de eso decidí aventurarme en busca de ese conejito, ya no sé qué tanto valía la pena..."

Texto Iniciativa: "Entonces seguí caminando por el bosque decidido a volver a mi campamento."



El texto se relaciona debido a que al inicio, si bien tuvo un nivel de iniciativa al decidir ir detrás del conejo y alejarse del grupo porque se sentía capaz, también podemos decir que fue llevado un poco por sus impulsos. Pero al darse cuenta que ya se encontraba muy lejos de su grupo, comenzó a experimentar la culpa de no haberle hecho caso a sus guías. Entonces a partir de aquí se podría decir que volvemos a ver la iniciativa por su parte al decidir volver al campamento utilizando los recursos que tenía disponibles.

### **Desarrollo del autoconcepto y su relación con el desarrollo cognoscitivo**

Es la imagen mental que tenemos sobre nuestras propias características, rasgos y capacidades (Papalia et al. 2012).

Texto: "... ¿Quién sos?', a lo que le contesté 'soy Rajif, tengo 6 años y me gustan las manzanas también' pero el caballo seguía sin entender; me preguntó '¿Qué era ser un Rajif' y le conté que un Rajif era ser un niño, jugar a escarbar en la tierra, ganar insignia y le conté sobre mi quinta insignia y lo bueno que era."

Utilizamos este texto para identificar el desarrollo del autoconcepto y el desarrollo del yo, ya que al momento en que le hacen la pregunta en concreto de "¿Quién sos?", Rajif ya puede plasmar en palabras, que, si bien son sencillas y claras, cómo él se identifica a partir de la imagen mental que tiene de sí mismo sobre sus capacidades.

### **Relaciones familiares y con otros niños**

Las relaciones con otros niños, ya sean compañeros de juegos o hermanos, son una parte esencial para el desarrollo del autoconcepto del niño, que determina sus preferencias de juego y su personalidad. (Papalia et al. 2012).

Texto relaciones con los hermanos: "Y me aburría quedarme en mi casa con mi hermana que leía libros sin ilustraciones ni diálogos. Incluso le decía que juguemos a las guerras, pero ella sólo se interesaba en sus libros y sus muñecas".

Texto relaciones con los pares: "Rafael es mi mejor amigo, es de mi colegio y siempre jugamos derrotando a dragones que escupen fuego. Yo soy un niño, soy valiente, y como mi papá me dice 'los niños no lloran, sólo las niñas'".

En estos fragmentos del texto podemos ver la relación que tiene con sus pares cuando menciona a su amigo Rafael. Enfatiza que es su mejor amigo porque juegan y porque es de su mismo colegio. Los niños tienden a escoger como amigos a compañeros de juegos, que compartan características con ellos, como la edad y la cercanía, en este caso de ser del mismo colegio. Escoge a su mejor amigo como alguien que es de su mismo sexo, los niños tienden a conductas más estereotipadas como preferir a los de su mismo sexo. Igual se manifiesta que comparten el gusto en juegos típicos de niños de su edad.

De igual forma se puede ver reflejada la relación que tiene con su hermana. El hecho de que su hermana sea de sexo diferente, dificulta la cercanía que tienen y también la diferencia de edad. Aun así, se puede evidenciar que Rajif intenta establecer una relación con su hermana, ya que la busca para jugar. No manifiesta una conducta agresiva con ella, pero al tener sus preferencias muy tipificadas de género, ambos no pueden jugar bajo los mismos términos.

### **Diferencias de género y comprensión del concepto de género**

Para diferenciar el género, el niño comienza a desarrollar su identidad de género, lo cual se refiere a la toma de conciencia de que es hombre o mujer (Papalia et al. 2012).

Texto de identidad de género: “Yo soy un niño y soy valiente, y como mi papá me dice los niños no lloran, sólo las niñas.”

Textos de tipificación, rol y estereotipo de género: “No podía creer lo que veía, ambos niños ayudaban a su madre a cuidar a un bebé. ¿Desde cuándo los niños cuidan a los bebés? Ese es el trabajo de las mamás.”

“Rafael es mi mejor amigo, es de mi colegio y siempre jugamos derrotando a dragones que escupen fuego. Yo soy un niño y soy valiente, y como mi papá me dice los niños no lloran, sólo las niñas.”

Se demuestra en esta sección del texto, que Rajif presenta conductas y pensa-

miento acordes a su género. Podemos explicar esta adquisición de identidad de género desde el enfoque de la teoría cognoscitiva social. Se puede evidenciar cómo hubo una clara influencia de sus padres y de sus amigos para que él determine lo que implica ser un niño. Los comentarios de su padre sobre que los hombres no lloran, observar a su mamá encargada de las labores de su casa, observar a su hermana llorar y el juego con niños de su mismo sexo, fueron aprendizajes que obtuvo de su medio, que fueron internalizados por él. Al lograr esta internalización, logra autorregularse y mediante su razonamiento de la situación, puede evitar llorar. Todo esto es un reflejo del medio cultural, lo cual refuerza sus conductas. Rajif proviene de una cultura machista y es por eso que para él las diferencias de géneros están muy establecidas y no puede aceptar que existan hombres que se hagan cargo de la crianza de los hijos.

### **El juego y su importancia en el desarrollo del niño**

El juego es una actividad fundamental para el desarrollo y el aprendizaje de los niños, el juego permite al niño desarrollar su imaginación, explorar su medio ambiente, expresar su visión del mundo, desarrollar su creatividad y desarrollar habilidades socioemocionales entre pares y adultos (Lake, & Chan, 2015)..

Texto: “‘escondidas mágicas’ que cada uno comenzaba con ciertos poderes que hacían el juego más interesante y que

cada vez que ganaban incorporan un nuevo poder, donde tienes que crearlo por medio de acertijos, saltos largos y lo más interesante, las mejoras para tu traje, que venían desde ramas, hojas, lodo y piedras, es interesante porque te dan más fuerza y puedes llegar a formar bolas de lodo para lanzar.

Acá se puede analizar muchos patrones en el juego como ser las capacidades físicas, desarrollo sensorial, afectivas y sobre todo creatividad que es algo que se destaca a la edad y se puede ver en “tienes que crearlo por medio de acertijos, saltos largos y lo más interesante, las mejoras para tu traje, que venían desde ramas, hojas, lodo y piedras, es interesante porque te dan más fuerza”. Se potencia y se es consciente de un desarrollo en el juego por medio de estas habilidades, es por esto que es bastante importante, la creatividad y la motricidad que abarca el juego de las escondidas mágicas, acompañado de un razonamiento por medio de acertijos, hace que sea bastante acertado. Además, se puede evidenciar el juego dramático y simbólico de estos niños, al usar e interpretar papeles fantásticos.

### **Desarrollo emocional**

La capacidad para entender y regular o controlar nuestras emociones se empieza a adquirir a partir de la infancia temprana (Papalia et al. 2012).

Texto: “Eso me hizo recordar los buenos momentos que pasé con mi familia, los extrañé, pero luego me calmé, la estaba pasando bien y las chicas también estaban felices, eso me puso feliz y me generó más confianza en ellas, fue muy lindo.”

Se utilizó este texto para poder identificar de manera concreta, la conciencia, regulación y autonomía emocional del niño, que pueden ser recaladas en “Eso me hizo recordar los buenos momentos” ... o en “me calmé” donde ya se recalca una conciencia de sentimientos por parte del niño, un recuerdo y un vocabulario emocional, que es característico en el desarrollo de esta edad. A la vez regular la emoción por medio de estrategias, favoreciendo su interacción social del momento.

También “las chicas también estaban felices, eso me puso feliz” se presentan patrones de empatía y comprensión de emociones ajenas y sobre todo de habilidades socio-emocionales.

### **Formas de disciplina y estilos de crianza**

Con respecto a la disciplina, nos referimos a los métodos para formar el carácter de los niños, de forma que los guíemos para tener autocontrol y también para adoptar conductas aceptables. Por esto es que vamos a encontrar diferentes estilos de crianza que utilizan los padres para lograr una buena disciplina en sus hijos, entre estos estilos podemos encontrar la crianza autoritaria, permisiva y autoritativa (Papalia et al. 2012).

Texto: “Finalmente al regresar al campamento, cansado, asombrado y con hambre, ¡me encontré con mis padres! Ellos estaban ahí porque desaparecí y estaban felices por encontrarme, pero preocupados por no saber lo que me había pasado. Al verme me preguntaron, “¿por qué

te alejaste del grupo, te das cuenta de lo que has ocasionado?” Y les respondí, “Discúlpenme, debí hacer lo que todos los niños hacen, seguir al guía”, me explicaron que pudo ser peligroso, pero nos alegramos de estar juntos.”

Texto: “Les conté que, a pesar del miedo que sentía, me aventuré con entusiasmo, como lo hacía siempre con ellos en el campo, quienes me animaban a trepar árboles como Tarzán y entrar al bosque a enfrentar brujas que me imaginaba, como en el cuento de Hansel y Gretel. Entonces, empecé a amar al bosque como a mi dulce familia y a las sorpresas que me daba, como cuando conocía gente nueva y me llenaba de preguntas. Me gustó estar en el bosque, pero, ahora haría caso a mis guías y lo que mis papás me enseñaron.”

Mediante estos fragmentos se puede analizar las técnicas inductivas que utilizan los padres para criar y hacer reflexionar a Rajif, como las que utilizaron sus padres al momento de preguntarle lo que había ocasionado su acto, estas técnicas son diseñadas para que se aliente una conducta que sea deseable y evitar las que no son por medio del razonamiento, como se hizo con Rajif. Generalmente esta técnica utilizada por sus padres es una de las eficaces, para que pueda seguir normas correctas.

Luego podemos observar la crianza autoritativa que resalta la individualidad que tiene Rajif, pero también da importancia a las restricciones sociales. Sus padres demuestran confianza en su habilidad para

orientar a su hijo. Son cariñosos y muestran aceptación, sin embargo, exigen un comportamiento adecuado y mantienen las reglas. Este tipo de crianza, favorece a la disciplina inductiva, fomenta el intercambio verbal y el razonamiento de su comportamiento.

### Referencias

- Lake, A., & Chan, M. (2015). Putting science into practice for early child development. *Lancet*, 385(9980), 1816.
- Papalia, D., Martorell, G., & Duskin, R. (2012). *Desarrollo Psicosocial en la Niñez Temprana*. (12° Ed.) Mexico: McGraw Hill Education.

# Naturalización de la violencia sexista en telenovelas: un estudio de percepción

Naturalization of sexist violence in soap operas: a perception study

Fabiola Gutiérrez y Samantha Borcy

4º semestre Investigación Cuantitativa  
Docente Dra. Carol Gainsborg

## RESUMEN

La presente investigación buscó describir la percepción de la población adulta respecto a la violencia sexista expuesta en telenovelas en televisión abierta. Es un estudio cuantitativo, transversal, no experimental de tipo descriptivo a partir de resultados de una Encuesta Ad Hoc que se enfocó en 106 adultos de entre 35 y 65 años. Del total de la población, 65.1% fueron mujeres y un 67,7% tenían un nivel de estudio de licenciatura. Un 64,2% consideró que la violencia psicológica es la que más se ejerce en las telenovelas; el 77,4% dice que le preocupa el contenido sexista en las telenovelas. La percepción de las personas televidentes muestra mayor preocupación por la normalización de este contenido sexista en las telenovelas.

*Palabras Clave:* percepción, sexista, telenovelas, televisión, violencia

## ABSTRACT

The study aims to describe the perception of the adult population regarding the sexist violence exposed in soap operas on open television. It is a quantitative, transversal, non-experimental, descriptive research study based on the results of an Ad Hoc Survey that focused on 106 adults between 35 and 65 years of age. Of the total population, 65.1% were women and 67.7% had a university degree. A total of 64.2% considered that psychological violence is prevalent in soap operas and 77.4% said they were concerned about the sexist content in soap operas. Viewers' perception shows greater concern about the normalization of this sexist content in soap operas.

*Keywords:* perception, sexism, TV soaps, television, violence

La violencia no debe tener lugar alguno en los medios dirigidos a las masas, a menos que se presente para ilustrar consecuencias negativas, como el dolor que causa y el castigo que merece, o formas alternativas de lidiar con los conflictos (Strasburger, 1999). Torres, Zempoaltecalt y Romero (2005) encontraron que por medio de la dependencia que genera en las mujeres la falta de estudio se daba un vacío de conocimiento por la violencia sexista. Por otro lado, en la investigación de Vega (2010) se analizó cerca de 544 horas de programación de las televisoras nacionales, fueron reconocidas 983 representaciones de violencia contra mujeres y niñas, más del 30 por ciento de esos casos registrados desde anuncios publicitarios y el resto en telenovelas (234 casos), programas de revista y concursos, noticiarios, películas, series, caricaturas, entre otros.

El lenguaje de los medios, tradicionalmente sexista, refleja el mundo del que parte, puesto que de una manera sutil reflejan un pensamiento, una manera particular de ver el mundo (Gutiérrez, Rodríguez, & Gallego, 2009). Asimismo, los medios de comunicación tradicionales y de las nuevas tecnologías muestran una representación de las mujeres que reproduce los estereotipos sexistas que asocian a las mujeres a roles tradicionales en los que enfatiza su supuesta vulnerabilidad, su sumisión y su adscripción al espacio doméstico. Estas representaciones promueven visiones sexistas que retratan a las mujeres en el papel de víctimas, objetos sexuales, figuras dominadas que representan las relaciones entre mujeres y hombres sobre la base de la dominación y subordinación,

siendo toda la barra de la programación televisiva- telenovelas, series, caricaturas, películas- reproducen violencia de género (Vega, 2014).

Según Villegas (2015), Bolivia es el país latinoamericano con el nivel más alto de violencia física contra las mujeres, y el segundo, después de Haití, en violencia sexual, según El compromiso de los Estados: Planes y políticas para erradicar la violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe, firmado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU-Mujeres) (Panamá, 23/11/2013). Por otro lado, el sexismo traducido como fruto del sistema histórico patriarcal se entiende como formas de relación y comportamientos, actitudes y acciones entre las personas e instituciones; particularmente, entre las relaciones de poder construidas desde la desigualdad en detrimento de la humanidad de las mujeres (Vaca, 2016).

Actualmente, en Bolivia, existe la Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia (N° 348) entendiéndose como violencia “cualquier acción u omisión, abierta o encubierta, que cause la muerte, sufrimiento o daño físico, sexual o psicológico a una mujer u otra persona, le genere perjuicio en su matrimonio, en su economía, en su fuente laboral o en otro ámbito cualquiera, por el solo hecho de ser mujer”; reconociéndose 16 formas de violencia: física, feminicida, psicológica, mediática, simbólica, contra la dignidad, la honra y el nombre, sexual, contra los derechos reproducti-

vos, en servicios de salud; patrimonial y económica, laboral, en el sistema educativo, en el ejercicio político y de liderazgo de la mujer; institucional, en la familia y contra los derechos y la libertad sexual. Todas ellas se pueden ver promovidas a través de las telenovelas (Vaca, 2016, pp.67).

Por consiguiente, los personajes en las telenovelas se colocan como modelos con quienes se identifican los espectadores y a partir de los cuales aprenden los valores tradicionales del denominado “machismo invisible”, es decir, del machismo interiorizado por hombres y mujeres inserto en la forma de relacionarnos y que perpetúa la inequidad social a partir de la creencia de que las mujeres (pasivas) y los hombres (activos) tienen un rol determinado que deben cumplir para vivir en sociedad (Pech, 2016).

También en el estudio de Pérez y Larrarte (2017) resaltan cómo las telenovelas han contribuido en los estereotipos de género, logrando un imaginario colectivo que lo ve como algo normal, utilizando el mismo formato que la publicidad en cuanto a la representación de la mujer. De igual manera, Pereira (2019) analizó las escenas de violencia ejercida por maridos, amantes y padres, contra la ejercida por los villanos en las telenovelas brasileñas, mostrando como 17 años de este contenido ficticio fueron seguidos por escenas de agresión contra las mujeres. Mostrar estas escenas justifican la violencia y colaboran en reforzar el reconocimiento diferencial entre mujeres y hombres y la naturalización de la violencia como solución permanente.

Esto nos lleva a que, a lo largo de los años, las telenovelas han sido promotoras de diferentes escenas que han mostrado una variedad de tipos de violencia, donde las mujeres han sido utilizadas como personajes víctimas de agresiones físicas y psicológicas, y el hombre ha ejercido un papel de autoridad. De alguna manera puede influir silenciosamente en los espectadores de televisión, llevando no sólo a una normalización, sino también a una aplicación de dichas conductas a situaciones de la vida real.

Sin embargo, la violencia contra la mujer aún en la actualidad es visible, y las novelas de género melodramático muestran diferentes tipos de violencia, los cuales, no ayudan a mejorar la situación, por un lado, en el contexto laboral llevando a una relación de “superioridad” (hombre) e inferioridad (mujer) y en el contexto familiar en términos de cumplimiento de roles.

Ahora con el confinamiento, las representaciones sociales pueden ser más fuertes y arraigadas sobre la violencia, debido al tiempo que algunas personas dedican a ver televisión, ya que son un medio de comunicación audiovisual foco de actividad, entretenimiento y modelo de imitación de comportamiento.

Estos modelos de violencia simbólica que aparecen en las telenovelas pueden comenzar a generar nuevas actitudes y comportamientos, como ser la agresividad, la aceptación a ciertos comportamientos de menosprecio, o la indiferencia de estos mismos (Duque, 2017). Es por esto que resulta importante determinar, ¿cuál es la percepción de la población adulta (35 a 65 años) respecto a la

violencia sexista expuesta en telenovelas en televisión abierta?

### Método

En el presente trabajo se realizó una investigación no experimental dado que no se manipuló ninguna variable, y es de tipo descriptivo y transversal porque se realizó en un determinado momento (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

### Participantes

La muestra fue conformada por 106 personas de Santa Cruz de la Sierra entre 35 a 65 años, por lo cual se utilizó rangos de edad de 35 a 40 años con un 27.4% (n=29), de 41 a 50 años con un 49.1 % (n=52), de 51 a 60 años con un 20.8% (n=22) y de 61 a 65 años con un 2.8% (n=3), además el 62.1 % (n=69) eran del sexo femenino y 34.9% (n=37) del sexo masculino y se consideró su nivel de estudio con 7.5% (n=8) de bachillerato, 67.9% (n=72) licenciatura, 24.5% (n=26) maestría.

### Instrumento

Para medir la percepción de la población adulta sobre la violencia sexista expuesta en telenovelas en televisión, se realizó una encuesta ad hoc creada por los investigadores y validada por una prueba piloto, la cual se distribuyó en línea a través de distintas redes sociales y consta de 30 preguntas segmentadas en cuatro secciones que son datos demográficos (3 ítems), datos cuantitativos respecto al conocimiento (18 ítems), datos cuantitativos respecto a la naturalización (3 ítems) y datos cuantitativos respecto a la actitud (6 ítems). Y para finalizar se utilizó la apli-

cación SPSS para el análisis de resultados.

### Resultados

Para describir la percepción que tienen los adultos sobre la violencia sexista expuesta en la televisión se presenta estadísticos descriptivos de sus respuestas ante las afirmaciones que demuestran el conocimiento que tienen del tema, cómo lo naturalizan y la actitud que tienen ante la violencia. En la tabla 1 se observa que las personas tienen conocimiento sobre el tema. Más del 95% de las personas sí conocen el concepto de violencia de género y violencia, asimismo consideran que las telenovelas tienen violencia de género y son violentas. Por otro lado, el 93.4% contestaron que la violencia de género es un problema social en todos los ámbitos de acción humana. En el único ítem en el que se dividen las opiniones es en que sólo 54.7 % considera que las telenovelas no reflejan la realidad.

Cuando se les preguntó qué tipo de violencia consideran que es la que más se ejerce en la vida cotidiana es en primer lugar la violencia psicológica con un 76.4%, en segundo lugar, la violencia física con un 20.8% y finalmente la violencia económica con un 2.8%. Según los participantes, el tipo de violencia que se ejerce más en las telenovelas coincidió con la violencia que se ejerce más en la vida cotidiana, es decir la violencia psicológica con 64.2%, la violencia física con 30.2% y por último la violencia económica con 5.7%. Los resultados arrojaron que 75.5% de los televidentes consideran que las telenovelas normalizan la violencia de género; al mismo tiempo 77.4% muestra preocupación por el contenido sexista.



Tabla 1.  
*Conocimiento sobre la violencia sexista expuesta en televisión*

	Sí		No	
	n	%	n	%
La violencia contra una persona puede ser simbólica, psicológica u económica.	103	97.2	3	2.8
La violencia de género es un tipo de violencia física o psicológica ejercida contra cualquier persona, que impacta de manera negativa en todos los ámbitos de su vida.	102	96.2	4	3.8
Las telenovelas contienen contenido violento.	101	95.3	5	4.7
Las telenovelas contienen violencia de género.	102	96.2	4	3.8
La violencia de género es un problema social que no atañe solo el espacio doméstico, sino el espacio público y todos los ámbitos de acción humana.	99	93.4	7	6.6
La omisión de auxilio a una persona cuando sus derechos están siendo vulnerados es una forma de violencia también.	97	91.5	9	8.5
La omisión de atención o cuidado hacia una persona es también una forma de violencia.	91	85.8	15	14.2
La violencia de género es uno de los males principales del siglo XXI.	88	83.0	18	17.0
Usted considera que las telenovelas reflejan la realidad.	48	45.3	58	54.7

En la tabla 2 observamos que los ítems que plantean que las telenovelas deberían usarse para crear conciencia sobre la violencia, son las que más aceptación tuvieron. Aunque el 73% considera que debería eliminarse la violencia de las telenovelas, son menos los que dejan de mirarlas porque muestran actitudes sexistas.

### Discusión

En el estudio se observa que el contenido sexista en las telenovelas preocupa a la mayor parte de los participantes, ellos reconocen los tipos de violencia que se muestran y cómo las telenovelas normalizan la violencia de género. Consecuentemente, también se encuentra que tienen una actitud positiva hacia la idea

Tabla 2.  
*Actitudes ante la violencia en las telenovelas*

	Sí		No	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Las novelas deberían servir como espacio de denuncia de la violencia de género, no como espacio de promoción de este tipo de violencia.	100	94.3	6	5.7
Debería emplearse las telenovelas para concienciar a las personas respecto a la violencia de género.	96	90.6	10	9.4
Las telenovelas son espacios de promoción de la violencia de género desde lo más sutil e indirecto hasta la más explícita, física y sexual.	86	81.1	20	18.9
El contenido sexista y de violencia de género en las telenovelas debería eliminarse por completo.	78	73.6	28	26.4
Cuando identificó la presencia de contenido sexista o de violencia de género en las telenovelas dejó de mirar la telenovela.	61	57.5	45	42.5

de eliminar este tipo de contenido en los medios de comunicación. Esto se relaciona con otros estudios que hablan del tema, como ser que estas representaciones promueven visiones sexistas, que los lenguajes de los medios sexistas reflejan esta manera sutil de pensamiento para ver el mundo y en las telenovelas cómo han contribuido y repiten las mismas historias normalizando estos estereotipos de género hacia una violencia sexista (Pérez et al., 2017; Pereira, 2019; Gutiérrez et al., 2009; & Vega, 2014). Se observa que

la población televidente considera que el tipo de violencia que se ejerce más en las telenovelas y la vida cotidiana es, en primer lugar, la violencia psicológica continuando con la violencia física y finalizando con la violencia económica.

De acuerdo a Vaca (2016) se entiende que la violencia se da en diferentes ámbitos de la vida por el solo hecho de ser mujer, lo cual, se afirma en los resultados mostrando que una gran parte de la población televidente reconoce y es cons-

ciente de los niveles de violencia como un problema social que no atañe a un solo espacio.

Por consiguiente a nivel de estudio de los televidentes se observó que más de la mitad de la población televidente con estudios a nivel licenciatura, masterado y bachillerato considera que se normaliza y promueve la violencia de género en las telenovelas, a la vez, les preocupa este contenido y no le es indiferente. Esto concuerda con los estudios de Torres, et al. (2005) en el que se demostró que las mujeres con falta de estudios presentan el sexismo ambivalente. Nuestra muestra tenía estudios y se observa que reconocen la violencia sexista.

Para finalizar, notamos que los televidentes están de acuerdo con que las telenovelas sean espacios de denuncia de violencia de género, sin embargo, el 58% mencionó que aunque hay este tipo de contenido, continúan mirando las telenovelas. Aunque consideran que se debería cambiar este contenido por algo que concientice sobre la violencia de género en las telenovelas y se las eliminen, consideramos que los televidentes seguirían viendo las telenovelas pero apoyarían con eliminar el tema de violencia de género.

### Limitaciones y recomendaciones

Una de las limitaciones de este estudio es que al ser una encuesta ad hoc creada por los investigadores, que no fue validada por expertos y además, no se contaba con el conocimiento necesario para emplear otras pruebas que permitan hacer mayores análisis.

Otra limitación fue la muestra que no fue tan representativa como para poder generalizar los resultados. Una limitación final, fue la falta de información de antecedentes sobre el tema de la actitud de los televidentes en las telenovelas.

En el futuro, sería interesante profundizar la variable de actitud de los televidentes al momento de ver las telenovelas y qué acciones tomarían al respecto, además de continuar realizando investigaciones de este tema en Bolivia. Esto permitirá ver la variación a lo largo de los años y poder documentar esta información, ya que después se podría emplear temas de ética o promoción por cambiar el enfoque de las telenovelas en los medios de comunicación.

### Referencias

- Duque, I. (2017). *Las representaciones sociales de la violencia en un grupo de jóvenes del colegio José Martí IED, a través del análisis crítico del discurso del capítulo #9 de la narco telenovela "Sin tetas sí hay paraíso"*. (Tesis para Máster) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, S., Rodríguez, M., & Gallegos, S. (2009). La construcción sexista de la imagen en los medios televisivos. *Icono, 14* (14), 191-209.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: Mc Graw Hill Education.

- Pereira, C. (2019). Imágenes de violencia de género en telenovelas brasileñas. *Revista Estudios Feministas*, 27 (1), 1-11.
- Pérez, E., & Larrarte, L. (2017). Las telenovelas como generadoras de estereotipos de género: el caso de México. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 16 (31), 167-185.
- Pech, C. (2016). Melodrama y telenovela: representación y naturalización de violencia contra las mujeres. *Revista Iberoamericana de Comunicación*, 29, 51-70.
- Strasburger, W.E. (1999). La violencia en los medios de comunicación de los Estados Unidos de América. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 5 (4/5), 306-307.
- Torrez, C., Zempoaltecatl, V., & Romero, F. (2005). Perfiles del sexismo en la ciudad de México: Validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 381-395.
- Vega, A. (2010). La responsabilidad de la televisión mexicana en la erradicación de la violencia de género contra las mujeres y las niñas: apuntes de una investigación diagnóstica. *Comunicación y Sociedad*, 7 (13), 43-68.
- Vega, A. (2014). El tratamiento de la violencia contra las mujeres. *Comunicación y Medios*, 30, 9-25.
- Vaca, B. (2016). Reflexiones sobre el origen de la violencia sexista. *Aportes de la Comunicación*, 21, 65-74.
- Villegas, S. (2015). Televisión, ética y violencia contra la mujer. *Tinkazos*, 18 (38), 91-108.

# Resistencia a la presión de grupo hacia el consumo de alcohol en universitarios en Santa Cruz

Resistance to peer pressure towards alcohol consumption in university students in Santa Cruz

Isabella Aldunate y Valeria Fernández

4º semestre Metodología de la Investigación  
Docente Dra. Carol Gainsborg

## RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo describir la resistencia a la presión de grupo hacia el consumo de alcohol en la población universitaria de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Para ello se trabajó con una muestra de 111 estudiantes de diferentes universidades. Se usó el Cuestionario de Resistencia a la Presión de Grupo en el Consumo del Alcohol (CRPG) diseñado por Londoño, Valencia, Sánchez y León (2007). Se encontró que ninguno de los tipos de presión (directa, indirecta y percibida) ejerce mayor influencia que otro, al momento de consumir alcohol en los universitarios. Asimismo, las variables semestre y sexo no se relacionan con la presión del grupo de pares durante el consumo de alcohol,

*Palabras clave:* alcohol, presión de grupo, resistencia, universitarios.

## ABSTRACT

The present paper aims to describe the resistance to peer pressure towards alcohol consumption in the university students of Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. We worked with a sample of 111 students from different universities. The Questionnaire on Resistance to Group Pressure on Alcohol Consumption (CRPG) designed by Londoño, Valencia, Sánchez and León (2007), was used. We found that none of the types of pressure (direct, indirect and perceived) exerts a greater influence when consuming alcohol in university students. Likewise, the semester and gender variables do not influence peer group pressure during alcohol consumption, concluding that there are not related with resistance to peer pressure and alcohol consumption.

*Keywords:* alcohol, peer pressure, resistance, university students.

El inicio de la vida universitaria trae consigo más oportunidades para consumir alcohol, aumentando la intensidad y frecuencia de este consumo (Londoño & Valencia, 2008). El consumo de alcohol va disminuyendo conforme se avanza en la carrera, sin embargo, la intensidad de dicho consumo se mantiene (Camacho, 2005). Asimismo, Londoño, Valencia, Sánchez y León (2007) sostienen que la ingesta de alcohol aumenta, sobre todo, en los tres primeros semestres de la universidad.

El consumo de alcohol, en la sociedad, es considerado un medio para socializar y compartir con el grupo de amigos. Además, los jóvenes perciben que al consumir alcohol pueden desenvolverse con mayor facilidad con otras personas de una forma que no se lograría con su ausencia, por ejemplo, coquetear, bailar, sentirse empoderado y capaz de todo. Esto permite que el joven se sienta maduro y que pertenece al grupo. A partir de esto, se puede evidenciar que el contexto social en el que se desenvuelve el joven ejerce una gran influencia al momento de consumir alcohol (Londoño et al., 2007; Molano-Tobar & Molano-Tobar, 2016).

Esta influencia está relacionada con la presión de grupo, la cual se puede presentar de tres formas: presión directa, presión indirecta y presión percibida. La presión directa está relacionada con la incitación al consumo de alcohol de forma abierta, a través de “burlas, peticiones y ofrecimiento de la bebida” (Londoño et al., 2007, p. 276). La presión indirecta hace referencia a conductas implícitas que llevan al consumo de alcohol, como ser la ingesta del grupo de amigos o de

la pareja, la exclusión del grupo y la valoración por parte del grupo de quienes consumen. Por último, la presión percibida consiste en el análisis que realiza el sujeto respecto a la presión (directa o indirecta) que percibe que ejercen sus pares para consumir alcohol (Londoño et al., 2007).

Según Londoño, García, Valencia y Vincaccia (2005) los estudiantes universitarios consideran que el consumo de alcohol es un facilitador social y una forma de reducir la tensión psicológica. Esto se pudo evidenciar en el estudio sobre las creencias respecto al consumo de alcohol de estudiantes de dos universidades de Bogotá, Colombia, realizado por Londoño y Valencia (2010), donde se trabajó con una muestra de 140 personas con edad media de 22 años. Los resultados de esta investigación mostraron baja habilidad para resistir a la presión del grupo de pares al momento de consumir alcohol. Concluyendo que esto podría estar relacionado con el hecho de que los jóvenes consideran que si se niegan a consumir van a ser rechazados o excluidos socialmente, a esto se suman las creencias de la cultura universitaria que provee un ambiente favorable para el consumo de bebidas alcohólicas. Con respecto a la resistencia a la presión de grupo, en el estudio de Londoño et al. (2007) con 163 estudiantes de una universidad de Bogotá, no se encontraron diferencias significativas entre sexos, pudiéndose observar un nivel de resistencia adecuado en ambos sexos. Por su parte, Coppari et al. (2012) en su investigación con estudiantes en el Curso probatorio de Ingreso a una Universidad Privada en Asunción, Paraguay, no encontraron una relación

significativa entre el consumo de alcohol y la presión de grupo en la muestra estudiada. Sin embargo, Andrade, Yepes y Sabogal (2013) en su investigación con 50 universitarios de la Universidad de San Buenaventura de Medellín, obtuvieron un alto nivel de resistencia a la presión de grupo, los autores consideran que esto se debe a la autonomía de los sujetos al momento de consumir alcohol.

Lema, Varela, Duarte y Bonilla (2011) y Londoño, Forero, Laverde y Mosquera (2012) estudiaron la influencia de la familia y el grupo de pares en el consumo de alcohol. Lema et al. (2011) afirmó que el consumo de alcohol se da principalmente en casas de amigos y bares, lo cual indica que es un fenómeno social relacionado con la búsqueda de aceptación del grupo. Los autores sostienen, que el consumo del alcohol, al estar influido por la familia y el grupo de pares, es una práctica frecuente y socialmente aceptada, por lo cual se inicia y mantiene con mayor facilidad, contribuyendo al consumo riesgoso. Asimismo, Londoño et al. (2012) encontraron que la motivación de los jóvenes para consumir alcohol está influenciada por eventos sociales como ser: fiestas o consumo por parte de la familia.

Albarracín y Muñoz (2008) afirman que el consumo de alcohol en exceso se vincula con situaciones en donde se ve privilegiado el acto de beber, pudiendo ser tanto momentos agradables como también situaciones de presión social. En relación con esto, Molano-Tobar y Molano-Tobar (2016), encontraron que los hombres, en especial los que pertenecen a un estrato socio-económico bajo, consumen más

alcohol por la necesidad de reconocimiento social y aceptación del grupo. Por su parte, Mora y Herrán (2019) encontraron en su estudio con 721 estudiantes de una universidad pública de Villavicencio, Colombia; que la edad promedio de inicio de consumo de alcohol es de 15 años y que los hombres tienen mayor probabilidad de caer en alcoholismo que las mujeres.

Debido a la influencia que ejerce la presión de grupo en el consumo de los jóvenes universitarios, es importante determinar cuál de los tipos de presión de grupo tiene mayor influencia e identificar si existe algún tipo de relación entre la resistencia y las variables: semestre y sexo. Por tanto, el objetivo de esta investigación es describir la resistencia a la presión de grupo hacia el consumo de alcohol en la población universitaria en Santa Cruz de la Sierra, a través del Cuestionario de Resistencia a la Presión de Grupo en el Consumo de Alcohol (CRPG) de Londoño, Valencia, Sánchez y León (2007).

## Método

La presente investigación es de tipo cuantitativa, debido a que mide de forma numérica la muestra para alcanzar los objetivos planteados; no experimental, ya que no se manipularon las variables, y de alcance descriptivo, puesto que mide los conceptos utilizados y define las variables (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

## Participantes

La muestra está conformada por 111 estudiantes de diferentes universidades de Santa Cruz de la Sierra elegidos de ma-

nera aleatoria. Del total de la muestra el 61,3% son mujeres (n=68) y el 38,7% son hombres (n=43). El rango de edad está conformado por dos grupos; el primero de 18 a 24 años, el cual conforma el 91,9% de la muestra (n= 102) y el segundo de 25 a 35 años, los cuales representan un 8,1% de la muestra (n=9). Asimismo, la muestra fue dividida en dos grupos de acuerdo al semestre, el primer grupo del primer al quinto semestre conforma el 60,4% de la muestra (n= 67) y el segundo grupo del sexto al décimo semestre representan el 39,6% de la muestra (n= 44).

### Instrumento

Para medir la resistencia a la presión de grupo hacia el consumo de alcohol en los estudiantes universitarios de Santa Cruz de la Sierra se utilizó el Cuestionario de Resistencia a la Presión de Grupo en el Consumo del Alcohol (CRPG) diseñado por Londoño et al. (2007). Debido a la situación actual de pandemia por el Covid-19, este cuestionario fue aplicado de manera online durante una semana, en las fechas comprendidas del 20 al 27 de octubre del 2020.

Este cuestionario está conformado por 45 ítems que miden la presión directa (ítem 1 al 18), presión indirecta (ítem 19 al 40) y presión percibida (ítem 41 al 45). La escala es de tipo likert y cuenta con cuatro opciones de respuesta que van de *totalmente de acuerdo* a *totalmente en desacuerdo* para medir la presión directa y la presión indirecta. Por otro lado, para medir la presión percibida se cuenta con cinco opciones de respuesta que van del

uno al cinco, siendo uno *nada presionado* y cinco *muy presionado*.

### Resultados

Para describir la resistencia a la presión de grupo hacia el consumo de alcohol en población universitaria en Santa Cruz de la Sierra, en la Tabla 1 se presenta la frecuencia de respuesta ante cada ítem ordenada según los ítems del cuestionario. En ella se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes afirman no haber experimentado presión directa por parte de sus pares al momento de consumir alcohol. A excepción del ítem 13 donde el 76,58% asegura estar de acuerdo en que terminaría tomando alcohol si la ocasión es especial.



Tabla 1  
Frecuencia de la presión directa

Item	TD		D		A		TA		Negativo	Positivo
	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.- Si todos están tomando, usted piensa que está obligado a tomar.	49	44,1	44	39,6	12	10,8	6	5,4	83,78	16,22
2.- Si se burlan cuando no toma, usted piensa que está obligado a tomar.	51	45,9	45	40,5	13	11,7	2	1,8	86,49	13,51
3.- Piensa que sus amigos lo comprenden y logra pasar el rato sin tomar.	34	30,6	56	50,5	14	12,6	7	6,3	18,92	81,08
4.- Piensa que es firme en su decisión de no tomar.	49	44,1	41	36,9	19	17,1	2	1,8	18,92	81,08
5.- Si a alguien de tu círculo social le gusta tomar, usted piensa que está obligado a tomar.	49	44,1	55	49,5	4	3,6	3	2,7	93,69	6,31
6.- Si su pareja toma usted piensa que está obligado a tomar.	55	49,5	44	39,6	8	7,2	4	3,6	89,19	10,81
7.- Se ve obligado a tomar porque le es difícil decir que no.	46	41,4	45	40,5	17	15,3	3	2,7	81,98	18,02
8.- Intenta mantenerse alejado de la persona encargada de servir los tragos.	35	31,5	52	46,8	17	15,3	7	6,3	78,38	21,62
9.- Controla la cantidad de alcohol que consume.	49	44,1	42	37,8	13	11,7	7	6,3	18,02	81,98
10.- Recibe el trago que le ofrecen y finge que toma.	27	24,3	38	34,2	37	33,3	9	8,1	58,56	41,44
11.- Tiene la capacidad de controlar la presión de grupo y termina no consumiendo.	51	45,9	45	40,5	13	11,7	2	1,8	13,51	86,49
12.- Cuenta con la suficiente autonomía para no dejarse presionar.	59	53,2	42	37,8	9	8,1	1	0,9	9,01	90,99
13.- Termina tomando si la ocasión es especial.	11	9,9	18	13,6	48	43,2	37	33,3	23,42	76,58
14.- Termina tomando si ellos ejercen mayor presión.	38	34,2	46	41,4	18	16,2	9	8,1	75,68	24,32
15.- Termina tomando si ellos lo excluyen del grupo.	53	47,7	41	36,9	13	11,7	4	3,6	84,68	15,32
16.- Tiende a tomar más alcohol que cuando está sin su pareja.	49	44,1	37	33,3	16	14,4	9	8,1	77,48	22,52
17.- Termina tomando si percibe que no le creen la excusa que dio.	48	43,2	39	35,1	19	17,1	5	4,5	78,38	21,62
18.- Termina tomando si la persona que le gusta le ofrece alcohol.	30	27,0	27	24,3	35	31,5	19	17,1	51,35	48,65

Tabla 2  
Frecuencia de la presión indirecta

Item	TD		D		A		TA		Negativo	Positivo
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Si una persona del grupo que usted admira toma y usted NO, piensa que										
19. Es más deseable que usted.	44	39,6	52	46,8	12	10,8	3	2,7	86,49	13,51
20. Es más reconocida en el grupo que usted.	40	36,0	39	35,1	24	21,6	8	7,2	71,17	28,83
21. Es más madura que usted.	51	45,9	49	44,1	6	5,4	5	4,5	90,09	9,91
22. Es más influenciada por la presión de grupo que usted.	20	18,0	34	30,6	44	39,6	13	11,7	51,35	48,65
23. Es más independiente que usted.	41	36,9	47	42,3	20	18,0	3	2,7	79,28	20,72
24. Es más sociable que usted.	31	27,9	38	34,2	31	27,9	11	9,9	62,16	37,84
25. Es más moderna que usted.	47	42,3	46	41,4	14	12,6	4	3,6	83,78	16,22
26. Es más tenida en cuenta por el grupo que usted.	30	27,0	38	34,2	36	32,4	7	6,3	61,26	38,74
27. Es más agradable que usted.	44	39,6	50	45,0	10	9,0	7	6,3	84,68	15,32
Cuando el grupo no está de acuerdo con su decisión de NO tomar, usted se siente:										
28. Incómodo y termina tomando.	36	32,4	50	45,0	20	18,0	5	4,5	77,48	22,52
29. Rechazado y termina tomando.	43	38,7	46	41,4	19	17,1	3	2,7	80,18	19,82
30. Deprimido y termina tomando.	48	43,2	52	46,8	5	4,5	6	5,4	90,09	9,91
31. Con la libertad de no tomar.	39	35,1	42	37,8	18	16,2	12	10,8	72,97	27,03
32. Vulnerable y termina tomando.	44	39,6	51	45,9	8	7,2	8	7,2	85,59	14,41
33. Excluido y termina tomando.	42	37,8	55	49,5	10	9,0	4	3,6	87,39	12,61
34. Ridiculizado y termina tomando.	42	37,8	52	46,8	11	9,9	6	5,4	84,68	15,32
35. Ignorado y aburrido y por eso termina tomando.	40	36,0	41	36,9	25	22,5	5	4,5	72,97	27,03
Está en una reunión en la que ofrecen bebidas alcohólicas y NO desea tomar, usted dice que:										
36. Está enfermo y no puede tomar.	39	35,1	33	29,7	24	21,6	15	13,5	64,86	35,14
37. Está tomando medicamentos y no puede tomar.	37	33,3	25	22,5	31	27,9	18	16,2	55,86	44,14
38. Se tiene que ir y por eso no puede tomar.	39	35,1	40	36,0	18	16,2	14	12,6	71,17	28,83
39. Quiere tomar una bebida sin alcohol o comer otra cosa.	13	11,7	20	18,0	44	39,6	34	30,6	70,27	29,73
40. No desea tomar y es firme en la decisión.	3	2,7	9	8,1	43	38,7	56	50,5	89,19	10,81

En la tabla 2 se observa que los estudiantes universitarios encuestados tienen una tendencia a mostrarse en desacuerdo con los ítems presentados para medir la presión indirecta, lo cual podría interpretarse como que los universitarios no sienten presión indirecta por parte de su grupo de pares al momento de consumir alcohol. Sin embargo, los ítems 22, 31, 39 y 40 que están codificados de manera inversa, permitieron observar contradicciones en las respuestas de los ítems 31 y 40. El 72,97% de los encuestados afirmó no sentirse con la libertad de no tomar (ítem 31), mientras que el 89,19% consideró que no es firme con su decisión de no tomar cuando le ofrecen alcohol en una reunión (ítem 40).

De acuerdo con la tabla 3, se puede observar que la mayoría de los encuestados no percibe una gran presión por parte de sus pares al momento de consumir al-

cohol. La única diferencia observable se encuentra en el ítem 42 con un 43,24% de universitarios que afirman sentirse presionados cuando celebran una fecha especial y lo invitan a beber.

Para saber si la muestra se distribuía normalmente, se realizó la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov para los tres tipos de presión directa, indirecta y percibida, obteniendo como resultado una significancia menor a 0,05, lo que significa que los datos no se distribuyen normalmente. Por tanto, para ver la relación entre los tres factores y establecer si la variable semestre influye en la resistencia a la presión de grupo al consumir alcohol, se utilizó el coeficiente de correlación Spearman para datos no paramétricos. El cálculo fue realizado a través del programa estadístico SPSS con el total de los tres tipos de presión (directa, indirecta y percibida) y la variable semestre.

Tabla 3  
*Frecuencia de la presión percibida*

Ítem	1		2		3		4		5		Negativo	Positivo
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
41.- Qué tan presionado se siente cuando sus amigos insisten para que usted acceda a tomarse al menos un trago.	24	21,6	24	21,6	31	27,9	21	18,9	11	9,9	43,24	28,83
42.- Qué tan presionado se siente cuando celebran una fecha especial y lo invitan a beber.	27	24,3	17	15,3	19	17,1	22	19,8	26	23,4	39,64	43,24
43.- Qué tan presionado se siente cuando sus amigos se burlan de usted porque no desea tomar.	35	31,5	30	27,0	25	22,5	17	15,3	4	3,6	58,56	18,92
44.- Qué tan presionado se siente cuando usted está con la persona que le gusta o con su pareja.	35	31,5	28	25,2	18	16,2	18	16,2	12	10,8	56,76	27,03
45.- Qué tan presionado se siente cuando sus amigos lo han excluido de sus actividades por no querer tomar.	40	36,0	18	16,2	23	20,7	11	9,9	19	17,1	52,25	27,03

Tabla 4  
Coeficiente de correlación Spearman

		Correlaciones		
		Presión directa	Presión indirecta	Presión percibida
Semestre	<i>r</i>	-,087	-,148	-,060
	<i>p</i>	,364	,122	,532

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la tabla 4 se puede observar que no existe una relación significativa entre la variable semestre y cada uno de los tres tipos de presión ( $p < 0,05$ ). Es decir, no se puede afirmar que la variable semestre tiene una influencia en la resistencia a la presión de grupo al momento de consumir alcohol en los estudiantes universitarios de la muestra estudiada.

Finalmente, para ver la diferencia entre hombres y mujeres se utilizó la prueba *t* de student para muestras independientes. Se encontró que existe diferencia entre sexos al momento de consumir alcohol en la dimensión de presión percibida ( $M_M = 14,04$ ;  $M_V = 11,72$ ;  $t_{(109)} = -2,21$ ;  $p = 0,029$ ), mientras que los resultados obtenidos para la presión directa ( $t_{(109)} = -0,52$ ;  $p > 0,05$ ) e indirecta ( $t_{(109)} = -0,67$ ;  $p > 0,05$ ) no fueron significativos.

## Discusión

En la presente investigación se encontró que los jóvenes universitarios encuestados afirman no sentirse presionados por sus pares al momento de consumir alcohol, y que, por tanto, ninguno de los tipos

de presión ejerce influencia sobre ellos. Esto se ve reflejado en las respuestas a los ítems de los tres factores.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en la investigación de Coppari et al. (2012) con estudiantes universitarios de Asunción, Paraguay, donde no se encontró una relación significativa entre el consumo de alcohol y la presión de grupo. Por otro lado, como los estudiantes de la muestra afirmaron no sentirse presionados, estos resultados podrían relacionarse con el alto nivel de resistencia a la presión de grupo encontrado en una muestra de universitarios de Medellín, Colombia, en el estudio de Andrade et al. (2013). Sin embargo, estos resultados difieren con los del estudio realizado por Londoño y Valencia (2010), donde la muestra presentó una baja habilidad para resistir a la presión del grupo de pares al momento de consumir alcohol.

No obstante, en el presente estudio, se encontró contradicciones en las respuestas a ciertos ítems. En el ítem 13, utilizado para medir la presión directa, el 76,58% de los universitarios aseguró estar de acuerdo en que terminaría tomando alcohol si la ocasión es especial. Asimismo, en los ítems 31 y 40 referentes a la presión indirecta, los estudiantes afirmaron no sentirse con la libertad de no tomar (ítem 31), y no ser firmes en su decisión de no tomar cuando se les ofrece alcohol en una reunión (ítem 40). Por su parte, la presión por beber en una ocasión importante también se vio reflejada en las respuestas al ítem 42 de la presión percibida donde el 43,24% de los universitarios coincidió en

sentirse presionado por beber cuando se celebra una fecha especial.

Las contradicciones encontradas en las respuestas de los ítems 13, 40 y 42 están relacionados con beber en eventos sociales o fechas especiales. Esto puede estar relacionado con los resultados del ítem 31 donde el 72,97% de los universitarios afirman no sentirse con la libertad de no tomar. Asimismo, esto concuerda con lo que dicen Londoño et al. (2012) respecto a que la motivación de los jóvenes para consumir alcohol está influenciada por eventos sociales como ser: fiestas o consumo por parte de la familia.

Con respecto al semestre de pertenencia y las puntuaciones de los tres factores, no se encontró una relación significativa ( $p < 0,05$ ). Por lo tanto, la variable semestre no influye en la resistencia a la presión de grupo al momento de consumir alcohol en los universitarios de la muestra estudiada. Por su parte, Camacho (2005) afirma que el consumo de alcohol disminuye a medida que se avanza en la carrera, al igual que Londoño et al. (2007) sostiene que la ingesta de alcohol es mayor en los semestres inferiores, lo cual discrepa con lo encontrado en esta investigación.

Finalmente, no se encontró diferencia entre los tres tipos de presión y la variable sexo. Y sólo los resultados de la presión percibida fueron significativos donde no se rechaza la hipótesis nula que afirma que no hay diferencia. Del mismo modo, Londoño et al. (2007), en su estudio con 163 estudiantes de una universidad de Bogotá manifestaron que no existe diferencias significativas entre sexos.

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que no existe relación entre la resistencia a la presión de grupo y el consumo de alcohol. Sin embargo, se recomienda tomar en cuenta para futuras investigaciones las contradicciones encontradas en las respuestas a los ítems de la presión directa (ítem 13), indirecta (31 y 40) y percibida (ítem 42).

### Referencias

- Albarracín, M., & Muñoz, L. (2008). Factores asociados al consumo de alcohol en estudiantes de los dos primeros años de carrera universitaria. *Liberabit*, 14(14), 49 - 61.
- Andrade, J. A., Yepes, Á. J., & Sabogal, M. L. (2013). Resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en 50 jóvenes universitarios entre los 16 y 22 años de la Universidad de San Buenaventura Medellín extensión Ibagué. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 11 - 22.
- Camacho, I. (2005). Consumo de alcohol en universitarios: Relación funcional con los factores sociodemográficos, las expectativas y la ansiedad social. *Acta colombiana de psicología*, 8(1), 91 - 119.
- Coppari, N., Aguilera, M., Batura, R., Campos, F., Canese, M. E., Gonzáles, A.,... Zanolli, R. (2012). Presión de grupo y consumo de alcohol en estudiantes del curso probatorio de ingreso de universidad privada. *Eureka (Asunción) en Línea*, 9(2), 196 - 216.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: McGraw Hill.
- Lema, L. F., Varela, M. T., Duarte, C., & Bonilla, M. V. (2011). Influencia familiar y social en el consumo de alcohol en jóvenes universitarios. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29(3), 264 - 271.
- Londoño, C., & Valencia, C. (2008). Asertividad, resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 155 - 162.
- Londoño, C., & Valencia, S. C. (2010). Resistencia de la presión de grupo, creencias acerca del consumo y consumo de alcohol en universitarios. *Anales de Psicología*, 26(1), 27 -33.
- Londoño, C., Forero, P., Laverde, M., & Mosquera, A. (2012). Construcción de un modelo cognitivo-social integrado por etapas para la prevención del abuso en el consumo de alcohol en universitarios bogotanos. *Psicología y Salud*, 22(2), 235 - 245. doi:10.25009/pys.v22i2.548
- Londoño, C., García, W., Valencia, S. C., & Vinaccia, S. (2005). Expectativas frente al consumo de alcohol en jóvenes universitarios colombianos. *Anales de Psicología*, 21(2), 259 -267. Obtenido de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/26851/26051>
- Londoño, C., Valencia, S. C., Sánchez, L., & León, V. (2007). Diseño del cuestionario de resistencia a la presión de grupo en el consumo de alcohol (CRPG). *Suma Psicológica*, 14(2), 271 - 288. doi:10.14349/sumapsi2007.33
- Molano-Tobar, N. J., & Molano-Tobar, D. (2016). Concepción frente al consumo de alcohol en jóvenes de la Universidad del Cauca. *Universidad y Salud*, 18(3), 532 - 540. doi:10.22267/rus.161803.58
- Mora, C. A., & Herrán, O. F. (2019). Prevalencia de consumo de alcohol y de alcoholismo en estudiantes universitarios de Villavicencio, Colombia. *Revista Facultad de Medicina*, 67(2), 225 - 233. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=D&q=https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/69282/71652&ust=1600028160000000&usg=AOvVaw2--zOfi8RVOB5BxbAJgLv-v&hl=es-419>

# Manual de la escala de actitudes hacia el consumo de tabaco (EACT)

## Manual of the Attitudes towards Tobacco Consumption Scale (EACT)

Bianca Joffré Roca

5º semestre Teoría de los Tests  
Docente Dra. Marion K. Schulmeyer

Este no es un artículo científico *per se*. Se trata de un manual hecho para fundamentar y explicar un instrumento que se creó: la Escala de Actitudes hacia el Consumo de Tabaco (EACT).

This is not a scientific article *per se*. It is a manual made to explain the Attitudes towards Tobacco Use Scale (EACT is the Spanish acronym) .

### Introducción

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), el tabaco es la segunda droga más consumida en el mundo. Esta epidemia refleja una de las mayores amenazas para la salud pública, ya que mata aproximadamente a la mitad de sus consumidores.

El hábito de fumar incrementa la posibilidad de padecer enfermedades crónicas, siendo así, es la principal causa de muerte evitable en el mundo (Morel De Festner, 2008). Cada año, fallecen más de 8 millones de personas a causa del tabaquismo,

7 millones de estas muertes se deben al consumo directo y aproximadamente de 1,2 millones de personas fallecen como consecuencia a la exposición involuntaria del humo del tabaco (OMS, 2019).

A pesar de la alta nocividad que el tabaco representa para la salud, sigue existiendo un consumo excesivo del mismo en la población (Martínez & Saldarriaga 2011). En 1990, el número estimado de fumadores en el mundo era de alrededor de 1.100 millones, dicha cifra representaba una tercera parte de la población mundial en edades mayores de 15 años; y se pronostica que el número de fumadores

en el año 2025 alcanzará una cifra de 1.600 millones (OMS, 1997).

Fumar es un hábito que está inmerso en el estilo de vida de las personas, se puede entender como un conjunto de decisiones individuales que afectan la salud (Martínez & Saldarriaga 2011). Existen diferentes actitudes y opiniones que los fumadores manifiestan a la hora de justificar su consumo. Por ejemplo, de acuerdo a la investigación de Jiménez-Muro, et. al (2009), se demostró que un mayor porcentaje de mujeres afirma que fumar tabaco es apetecible y lo hacen porque tienen la creencia de que éste les ayuda a permanecer delgadas y les hace sentir bien. Por otro lado, en mayor proporción, los hombres afirman que fumar les facilita con sus relaciones sociales. Este estudio contaba con una muestra de 2445 alumnos universitarios, de los cuales 1014 eran hombres (42%) y 1431 mujeres (58%).

Por otro lado, en el estudio de Morel De Festner (2008), se puede afirmar que los no fumadores tienen una actitud de permisividad limitada frente al consumo de tabaco en lugares públicos y cerrados. Los resultados demostraron que el 99% de los encuestados opinó que debería ser prohibido fumar en espacios públicos cerrados; el 97,9% consideró que no debería permitirse fumar en los hospitales, escuelas o facultad; y 94,8% opinó que se debería prohibir la venta de cigarrillos a menores de 18 años. El estudio contaba con una muestra de 286 estudiantes universitarios.

## 1. Ficha Técnica

Nombre de la escala	(EACT) Escala de actitudes hacia el consumo de tabaco
Autores	Bianca Joffre
Administración	Individual. Colectiva
Duración	5 a 10 minutos
Significación	Detección de actitudes favorables y desfavorables hacia el consumo de tabaco
Tipificación	Percentiles de los tres factores y el total de la escala definitiva

## 2. Descripción

### 2.1 Características Generales

La EACT fue creada con el fin de medir las actitudes de las personas hacia el consumo de tabaco. La escala está formada por 11 ítems tipo Likert los cuales se dividen en tres dimensiones: Prohibición y permisividad, actitudes pro tabaquismo y beneficios pro tabaquismo. Las respuestas a la escala se encuentran en un formato de cinco opciones según el grado de acuerdo: "Muy en desacuerdo", "En desacuerdo", "Indiferente", "De acuerdo", y "Muy de acuerdo".

### 2.2 Aplicaciones

La EACT es una herramienta para medir las actitudes favorables y desfavorables hacia el consumo de tabaco. Se puede usar con el fin de conocer sobre los beneficios que suponen los fumadores en relación al tabaco, así también, sobre las actitudes de prohibición y permisividad que tienen en relación a su consumo.



### 2.3 Material

La escala EACT cuenta con dos formas de aplicación:

- Presentación física: Cuestionario impreso y un lapicero para que el participante marque sus respuestas.
- Presentación online: Enlace directo al Formulario de Google: EACT

### 3. Normas de Aplicación

Independientemente de la presentación física o virtual de la EACT, es fundamental informar a los participantes sobre el anonimato y finalidad del test para así obtener respuestas honestas. Luego, es necesario indicar que se realice una lectura cuidadosa para evitar confusiones. Para la presentación física, se procede a entregar el material e indicar que respondan con una X de manera obligatoria todos los ítems, limitando una única respuesta por ítems. Para la presentación online, es fundamental que el participante cuente con un medio tecnológico con acceso a internet. Se procede a compartir el enlace directo al formulario de Google: EACT, por medio de un canal virtual (WhatsApp, Email, Facebook, entre otros). Una vez que ingresen al enlace, las instrucciones a seguir estarán al comienzo del formulario.

### 4. Normas de Corrección y Puntuación

La escala está conformada por 11 ítems en total, de los cuales cuatro son positivos: 1,4,7,10 y siete son negativos:

2,3,5,6,8,9,11. Las cinco respuestas posibles son: “Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “Indiferente”, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, las cuales puntúan de 1 a 5 puntos.

Para puntuar las respuestas de cada factor, es necesario seguir las normas de la Tabla 1.

Tabla 1.  
*Normas de Puntuación*

Ítems	MD	D	I	A	MA
<b>Factor 1: Prohibición y Permisividad</b>					
1	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5
<b>Factor 2: Actitud pro Tabaquismo</b>					
2	5	4	3	2	1
3	5	4	3	2	1
5	5	4	3	2	1
6	5	4	3	2	1
<b>Factor 3: Beneficios pro Tabaquismo</b>					
8	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1
11	5	4	3	2	1

## 5. Información Estadística

### 5.1 Fiabilidad

La de fiabilidad es una de las características principales que debe cumplir un test. Ésta en sentido de consistencia interna, muestra hasta qué punto las respuestas están relacionadas entre sí como para poder confirmar que todos los ítems miden lo mismo, y por lo tanto son sumables en una puntuación total única que mide un rasgo (Morales, 2011); independientemente del hecho de si es capaz o no de medirlo (Chiner, 2011).

El Alfa de Cronbach representa la consistencia interna del test, dicho en otras palabras, el grado de homogeneidad entre los ítems. El coeficiente  $\alpha$  oscila entre 0 y

1. Cuanto más próximo esté a 1, los ítems serán más consistentes entre sí (Chiner, 2011). Para medir la fiabilidad por medio del coeficiente de Spearman-Brown y Guttman es necesario dividir el test en dos mitades que tengan la misma cantidad de ítems o aproximadamente la misma cantidad y se calcula la correlación interna entre ambas como si se tratara de dos test (Morales, 2011).

La EACT muestra tener un Alfa de Cronbach de 0,79 y un coeficiente de Spearman-Brown de 0,75 y Guttman de 0,74 por lo que podemos concluir que tiene una fiabilidad aceptable para investigaciones teóricas y generales, como también, para la descripción de grupos (Morales, 2011).

Tabla 2.

#### *Fiabilidad de la Escala*

	F1: Prohibición y Permisividad	F2: Actitudes pro Tabaquismo	F3: Beneficios pro Tabaquismo	Total
Alfa de Cronbach	0,71	0,66	0,68	0,79
Coeficiente de Spearman-Brown	-	-	-	0,75
Coeficiente de dos mitades de Guttman	-	-	-	0,74

## 5.2 Validez

Se realizó un análisis factorial para comprobar la estructura de la escala y ver la validez de constructo y se comprobó la validez de criterio con la escala “Actitudes e Intención Hacia el Consumo de Alcohol y Tabaco y Consumo de Alcohol y Tabaco en Estudiantes de Enfermería” (Terrero, 2014).

### 5.2.1 Validez de constructo

Se realizó un análisis factorial de componentes principales e identificamos tres factores que explican el 58% de la varianza total. La medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) contrasta si las correlaciones parciales entre las variables son suficientemente pequeñas. El estadístico KMO varía entre 0 y 1, al tener un valor menor a 0,5 indicaría que las correlaciones entre los pares de variables no pueden ser explicadas por otras variables. La prueba de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis nula de que no existirían correlaciones significativas entre las variables. Si el nivel de significación es mayor que 0,05, no podremos asegurar que el modelo factorial sea adecuado para explicar los datos (Fernández, 2011). En este caso, tenemos un valor KMO de 0,81 y un nivel de significación de Bartlett  $<0,001$  lo que indicaría que el modelo factorial es pertinente y factible de emplear. (Ver tabla 3.)

### 5.2.2 Validez de criterio

Para comprobar la validez de criterio se utilizó dos dimensiones de la escala de Terrero (2014), “Actitudes e Intención Ha-

cia el Consumo de Alcohol y Tabaco y Consumo de Alcohol y Tabaco en Estudiantes de Enfermería”, y se las correlacionó con las dimensiones de la EACT.

En la escala de Terrero (2014), la primera dimensión, actitudes positivas hacia el consumo de tabaco, presenta un Alfa de Cronbach de 0,91 y la segunda dimensión, actitudes negativas, un Alfa de 0,80. Se realizó un análisis de fiabilidad con la escala de Terrero (2014), y se obtuvo un Alfa de 0,86 lo que indica una homogeneidad favorable.

La tabla 4 muestra una relación significativa entre el total de la EACT y las dos dimensiones de la escala de Terrero (2014), actitudes negativas ( $r=0,66$ ;  $p<0,001$ ) y actitudes positivas ( $r=0,73$ ;  $p<0,001$ ). También se observa correlaciones significativas con los tres factores. Esto demuestra que la EACT y las dos dimensiones de la escala de Terrero (2014), estarían midiendo cosas en común.

### 5.2.3 Validez entre grupos extremos

Otra manera de comprobar la validez de la escala es verificar las diferencias entre grupos, que, según hipótesis lógicas, se podría suponer que son distintas en aquello que queremos medir (Morales, 2011). Es así, que comprobamos la validez de la EACT por medio de un contraste de medias entre grupos extremos, asumiendo que una persona fumadora tendría una actitud más positiva hacia el consumo de tabaco que una no fumadora. Los resultados obtenidos demostraron que en la EACT las personas que fuman puntúan más alto que las que no fuman.

Tabla 3.  
*Validez de constructo*

Estructura de EACT			
	F1	F2	F3
18. Me molesta que fumen dentro de la universidad/ trabajo	0,781	-	-
8. Soy incapaz de aceptar que un menor de edad fume	0,673	-	-
9. Estaría dispuesto a impedir el consumo de tabaco	0,649	-	-
3. Siento que fumar dentro de las discotecas debería estar prohibido	0,646	-	-
23. Considero que la publicidad en contra del consumo de tabaco es muy agresiva y exagerada	-	0,698	-
22. Considero que las consecuencias que trae fumar no son graves para mi salud	-	0,694	-
24. Me siento feliz cuando un amigo comienza a fumar	-	0,689	-
26. Por lo general busco restaurantes en donde sea permitido fumar	-	0,617	-
7. Considero que fumar ayudaría con la pérdida de peso	-	-	0,847
6. Siento que fumar eleva la autoestima	-	-	0,769
25. Siento que fumar ayuda a disminuir el estrés académico/laboral	-	-	0,598

Tabla 4.  
*Validez de criterio*

		F1: Prohibición y Permisividad	F2: Actitudes pro Tabaquismo	F3: Beneficios pro Tabaquismo	Total
Actitudes negativas	<i>r</i>	,586**	,563**	,358**	,660**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Actitudes positivas	<i>r</i>	,560**	,583**	,564**	,735**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000

Tabla 5.  
Validez entre grupos extremos

	Fumadores			No Fumadores			t	p
	N	M	DT	N	M	DT		
F1: Prohibición y Permisividad	69	13,46	3,5171	141	16,52	2,8325	-6,284	0,000
F2: Actitudes pro Tabaquismo	69	14,09	2,8581	141	16,82	2,5596	-6,98	0,000
F3: Beneficios pro tabaquismo	69	9,28	2,4307	141	11,05	2,6331	-4,701	0,000
Total	69	36,83	6,1404	141	44,38	5,9698	-8,536	0,000

## 6. Normas Interpretativas

### 6.1 Descripción de la Muestra

La muestra de la EACT estuvo conformada por 210 personas de Santa Cruz de la Sierra, de los cuales el 25% eran hombres (n=53) y el 75% eran mujeres (n=157). Las edades de la muestra oscilan en un rango de entre 18 y 62 años con una media de 34 años (DT=14,22). Del total de la muestra (n=210), n=69 consumen tabaco y n=141 no consumen tabaco

### 6.1 Interpretación de las puntuaciones

La EACT puntea cada ítem del 1 al 5 en relación al valor de cada respuesta, por lo que, la puntuación máxima que se puede obtener en esta escala es de 55 puntos.

Los resultados de cada factor pueden puntuar valores altos o bajos, los cuales se interpretan siguiendo los criterios de la tabla 6. El resultado final, que señala resultados altos y bajos, se interpreta según la tabla 7.

Finalmente, se puede observar los baremos de la Escala en la tabla 8, que permitirá saber cómo se sitúa cada puntuación en relación al grupo de referencia.

Los percentiles se utilizan para expresar las puntuaciones, éstos nos indican el porcentaje de la muestra que se encuentra por debajo de una determinada puntuación. Por ejemplo, el percentil 50 indicaría que la persona obtuvo una puntuación superior al 50% de la muestra y se encuentra dentro de las puntuaciones.

Tabla 6.  
*Resultados por Factor*

F1: Prohibición y Permisividad	Puntuaciones altas: $\geq 16$	Consideran que deberían existir más limitaciones y restricciones para el consumo de tabaco
	Puntuaciones bajas: $\leq 15$	No consideran necesarias las limitaciones o restricciones para el consumo de tabaco
F12: Actitud pro Tabaquismo	Puntuaciones altas: $\geq 16$	Cuentan con una actitud desfavorable hacia el consumo de tabaco
	Puntuaciones bajas: $\leq 15$	Cuentan con una actitud favorable hacia el consumo de tabaco
F2: Beneficios pro Tabaquismo	Puntuaciones altas: $\geq 10$	Consideran que el fumar no trae ningún beneficio físico o mental
	Puntuaciones bajas: $\leq 9$	Consideran que el fumar trae beneficios físicos y mentales

Tabla 7.  
*Resultado final*

EACT	Puntuaciones altas: $\geq 42$ puntos	Demuestran una actitud negativa hacia el consumo de tabaco y consideran que deberían existir más limitaciones en su uso. En general, muestran una baja tolerancia al humo en espacios públicos y consideran que el fumar trae más consecuencias que beneficios, reconociendo el daño que éste ocasiona. Prefieren recurrir a lugares sociales libres de humo para evitar molestias ocasionadas por el mismo.
	Puntuaciones bajas: $\leq 41$ puntos	Demuestran una actitud favorable hacia el consumo de tabaco. Optan por recurrir a lugares sociales en donde les sea permitido fumar y no consideran que el tabaco les genere daños significativos en la salud. Consideran que fumar trae beneficios tales como la disminución de estrés académico y un incremento en la autoestima.

Tabla 8.  
Baremos

P	F1: Prohibición y Permisividad	F2: Actitudes pro Tabaquismo	F3: Beneficios pro Tabaquismo	Total
100	20	20	15	55
99	-	-	-	-
98	-	-	-	-
97	-	-	-	-
96	-	-	-	54
95	-	-	-	53
94	-	-	-	-
93	-	-	-	51
92	-	-	-	-
91	-	-	-	-
90	-	-	-	50
85	19	19	14	-
80	-	-	13	48
75	18	18	-	47
70	-	-	12	46
65	17	-	-	45
60	-	17	11	-
55	-	16	-	43
50	16	-	10	42
45	-	15	-	41
40	15	-	9	40
35	14	-	-	39
30	-	14	8	38
25	13	-	-	37
20	12	13	-	36
15	-	-	-	34
10	11	12	7	33
9	-	-	-	32
8	10	-	-	-
7	-	11	-	-
6	-	-	-	31
5	9	-	-	-
4	8	10	6	29
3	-	9	-	28
2	-	-	-	25
1	7	8	5	-

## Escala definitiva

Actitudes hacia el Consumo de Tabaco

La siguiente escala está orientada a conocer las actitudes de las personas hacia el consumo de tabaco.

Marca con una "X" sólo una casilla correspondiente a tu grado de acuerdo respecto a cada ítem.

Ejemplo:

	Ítems	Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Considero que tomar agua es beneficioso para la salud					X

Recordar que es anónimo y los resultados son confidenciales por lo que se pide total honestidad a la hora de responder.

Sexo: F M

Edad:

¿Usted fuma tabaco?: Si No

	Ítems	Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Me molesta que fumen dentro de la universidad/ trabajo					
2	Considero que la publicidad en contra del consumo de tabaco es muy agresiva y exagerada					
3	Considero que las consecuencias que trae fumar no son graves para mi salud					
4	Soy incapaz de aceptar que un menor de edad fume					
5	Me siento feliz cuando un amigo comienza a fumar					
6	Por lo general busco restaurantes en donde sea permitido fumar					
7	Estaría dispuesto a impedir el consumo de tabaco					
8	Considero que fumar ayudaría con la pérdida de peso					
9	Siento que fumar eleva la autoestima					
10	Siento que fumar dentro de las discotecas debería estar prohibido					
11	Siento que fumar ayuda a disminuir el estrés académico/laboral					



## Referencias

- Chiner, E. (2011). *Materiales docentes de la asignatura Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica* [material no publicado]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19380>
- Fernández, S. (2011). *Análisis factorial*. [documento no publicado]. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/MULTIVARIANTE/FACTORIAL/analisis-factorial.pdf>
- Jiménez-Muro, A., Beamonte, A., Marqueta, A., Gargallo, P. & Nerín, I. (2009). Consumo de drogas en estudiantes universitarios de primer curso. *Adicciones*, 21(1), 21-28. Recuperado de <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/248/238>
- Martínez, L. & Saldarriaga, R. (2011). Hábito de fumar y estilo de vida en una población urbana. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29(2), 163-169.
- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes* [documento no publicado]. Universidad Pontificia de Comillas, Madrid. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Construcci%C3%B3n-de-cuestionarios-y-escalas-Morales-V.-Pedro-2011.pdf>
- Morel de Festner, J. C. (2008). Knowledge, attitudes and practices about smoking habits in students of nursery and obstetrics from instituto" Dr Andrés Barbero" 2007. *Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud*, 6(2), 38-47. Recuperado de <https://revistas-cientificas.una.py/index.php/RIIC/article/view/277/206>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1997). *Tobacco or health: A global status report*. [Página web] Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/41922>
- Organización Mundial de la Salud, (OMS). (2019). *Tabaco*. [Página Web]. Recuperado de <https://www.who.int/es/newsroom/fact-sheets/detail/tobacco#>
- Terrero, J.Y. (2014). *Actitudes e intención hacia el consumo de alcohol y tabaco y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de enfermería* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://eprints.uanl.mx/4313/1/1080253795.pdf>

2020 |

# Historias de vida de estudiantes universitarias en el área STEM

Life stories of college students in the STEM area

Renato Antelo, Samantha Borcy, Valeria Fernández, Fabiola Gutiérrez, Fabiana Jordán, Constanza Llanos, Alejandra Nostas, Gloria Alejandra Ortiz, Jimena Saldías

6º semestre Psicología Comunitaria  
Docente Mgs. Mary Cruz de Urioste

## RESUMEN

Se buscó determinar qué factores influyen en la elección de estudios universitarios en el área STEM en mujeres. La muestra estuvo conformada por nueve mujeres de entre 19 a 23 años. Entre los resultados se pudo encontrar que en sus hogares no percibieron diferencias de género y lo mismo se repitió en sus centros educativos y universidad. Asimismo, todas fueron excelentes estudiantes en el colegio, concursaron en olimpiadas del área STEM y comparten el gusto por las matemáticas, física, química, y en el caso de dos, la tecnología. La mayoría de las entrevistadas ha sido potenciada por un maestro o familiar. Sólo tres se sintieron discriminadas y una de ellas fue discriminada por una docente mujer. Por otra parte, sólo una sufrió acoso sexual. Si bien los resultados muestran un cambio social, aún queda mucho por investigar.

*Palabras claves:* discriminación, género, STEM, universidad

## ABSTRACT

This paper aims to identify factors that help women choose university studies in a STEM area. The sample consisted of nine, 19 to 23 year old women. They did not perceive gender differences in their school years or at the university they attend. All of them were excellent students at school, competed in STEM Olympics and shared a preference for mathematics, physics, chemistry, and two of them: technology. Most of the women have been empowered by a teacher or family member. Only three felt discriminated and one of them was discriminated by a female teacher. On the other hand, only one suffered sexual harassment. While the results showed social change, there is still much to investigate.

*Keywords:* discrimination, gender, STEM, university

La ciencia y la igualdad de género son vitales para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por las Naciones Unidas. En varios países, una de las grandes preocupaciones es el limitado número de niñas que van a la escuela, además de cómo abordar la participación y el rendimiento académico de las niñas en las disciplinas del área de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, más conocida por sus siglas en inglés como STEM (UNESCO, 2019). Debido a su importancia, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) recomienda que en América Latina se implementen modelos STEM para combatir las diferencias de género y atraer a más mujeres talentosas al área de las ciencias permitiendo incrementar el desarrollo económico de estos países (Oliveros, Cabrera, Valdez & Schorr, 2016).

Hill, Corbett y St. Rose (2010) afirman que a pesar de que son menos las mujeres que estudian carreras del área STEM (citado en Oliveros et al., 2016), las estudiantes han tenido un mejor desempeño que los varones a lo largo de su trayectoria académica (Duarte, Sevilla, Gutiérrez & Galaz, 2011, citado en Oliveros et al., 2016). Con respecto a las capacidades creativas, en el estudio de Chiecher, Elisondo, Paoloni y Donolo (2018) se encontró que no existen diferencias relevantes entre hombres y mujeres en el área STEM. Aunque, se observa que las mujeres poseen una mayor variedad y cantidad de acciones creativas. Asimismo, estudios internacionales demuestran que el desempeño de las mujeres en la ciencia en casi todos los países es similar o superior

al de los hombres (Wang & Degol, 2017, citado en Hsieh, 2019).

Siguiendo con esta línea, Garcia-Holgado et al. (2019) mostraron que la participación de mujeres en las áreas STEM en América Latina, es un problema que necesariamente requiere acciones de diferentes tipos, tanto de los actores como de los gobiernos, el sector privado y las familias, así como los diferentes niveles de educación. Este último, con el fin de buscar que las instituciones educativas, ya sea de educación primaria o superior, que se centren en aquellas necesidades y situaciones en las que pueden influir para lograr un progreso real.

En cuanto a la brecha de género en el área STEM, ésta es significativa en México, donde según los datos del 2013 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las mujeres representaron un 30% en las licenciaturas y un 28% en los doctorados (Oliveros et al., 2016). En Taiwán, a pesar de que las carreras STEM sean muy populares, la brecha de género no es menor, hecho confirmado mediante los datos del Ministerio de Educación del 2018 que indican que, aproximadamente, el 66% de los estudiantes que cursan carreras STEM son hombres (Hsieh, 2019).

Sin embargo, en el Medio Oriente, se ha tenido un avance en la diversidad de género, siendo las mujeres el 50% o más del total de estudiantes que están involucradas en el área STEM (Ibrahim, 2019). Del mismo modo, en Estados Unidos, el número de mujeres matriculadas en áreas

STEM, se ha incrementado significativamente, pasando de un 28% en 1970 a un 50% en 2015 (Oliveros et al., 2016). En ese sentido, Lockwood (2006) considera que una buena estrategia para despertar y estimular el interés de las mujeres, especialmente niñas, por el área STEM, sería dar a conocer modelos de mujeres exitosas en dicha área (citado en Oliveros et al., 2016).

Por otra parte, Scantlebury y Baker (2007) citado en Oliveros et al. (2016) descubrieron que algunos de los factores comunes encontrados en diversas investigaciones realizadas sobre las diferencias en la elección de carrera entre hombres y mujeres son: el contexto social, económico y étnico; el contexto familiar; el género; la influencia de la calidad de la enseñanza; y las aptitudes e intereses por el área de ciencias.

Asimismo, se ha podido observar que uno de los factores más importantes para la elección de la carrera es el contexto familiar. Una relación positiva entre padres e hijos favorecerá la motivación, adaptación y éxito del estudiante en el ámbito educativo (Oliveros et al. 2016). Por su parte, Carrasco y Sánchez (2016) han encontrado que los compañeros de clase, profesores y familiares pueden influir en el interés por el área STEM, siendo esto un predictor de autoeficacia, expectativas profesionales y en general de los logros esta área.

En contraste a lo anterior, el estudio de Ertl, Luttenberger y Paechter (2017) sólo toma en cuenta el apoyo que las mujeres reciben por parte de los padres debido a

que influye directamente en la vida de la persona y, por tanto, en la decisión de la carrera. También observaron que las mujeres que sí optan por estas áreas tienen un mejor autoconcepto de sí mismas.

Asimismo, se recalca que las mujeres interesadas por el área STEM, suelen crecer con padres interesados por esta área y con un título universitario STEM (Packard & Nguyen, 2003, citado en Hsieh, 2019). Esto difiere con los resultados obtenidos por Alpaslan, Adem y Hersh (2017) quienes concluyeron que la influencia de los padres con un título universitario en el área STEM no afectó a las estudiantes en la decisión de inscribirse en una especialización STEM.

Jiménez, Jones y Vidal (2019), también realizaron un estudio exploratorio sobre los factores que influyen en la decisión de la mujer chilena para estudiar ingeniería y se encontró que las mujeres entrevistadas tenían bastante interés por las matemáticas. Además, se pudo observar que obtuvieron el máximo puntaje o un puntaje casi perfecto, en sus notas académicas, durante su proceso de formación universitaria.

Razo (2008), con el mismo fin de los anteriores autores, llevó a cabo una serie de entrevistas a mujeres que escogieron las áreas STEM de la Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco. Se pudo rescatar que, a diferencia de los otros estudios, la mayoría de las mujeres no tuvo influencia de parte de su familia y reconocen que dentro del salón de clase o laboratorio los profesores no mostraban un trato diferenciado entre hombres y muje-

res, es más, los profesores las incitaban a preguntar y a participar en clase. Sin embargo, hubo casos en donde el profesor no les brindaba asesoría. Les ha tocado profesores "misóginos" y "machistas" ya que hacían comentarios como: "las mujeres no piensan con lógica para programar".

Del mismo modo, otro estudio determinó que los profesores tienen la tendencia a subestimar las capacidades de las niñas para las matemáticas, aunque tengan calificaciones similares que los niños. Además, los profesores motivan más a los niños que a las niñas a optar el área STEM (Bleeker & Jacobs, 2004; Lubienski, Robinson-Cimpian, Crane & Ganley, 2013, citado en Hsieh, 2019).

Un dato relevante que encontraron Bastalich, Franzway, Mills y Sharp (2007) en su investigación, fue que existe un patrón repetitivo invisible en todas las entrevistas ya que, por lo general, las mujeres indicaron que era frecuente la negociación de la pornografía, el acoso sexual, dentro del mundo laboral al cual pertenecen para que los hombres les obedezcan como sus superiores. Tomando en cuenta estos patrones, se identificó que estos mismos son los factores que más influyen en las mujeres para desistir de la elección de una carrera en el área STEM. Entre los que más se mencionan está el machismo, la discriminación y el acoso. Después se encontró que también influyen los estereotipos y prejuicios sociales, seguido de algunas cuestiones personales como ser inseguridad, miedo, autoes-

tima (Álvarez-Aguilar, González-Duñez y Castillo-Elizondo, 2019).

Siguiendo con esta línea, en la literatura de Piatek-Jimenez (2008) también se discuten varias posibles razones por las cuales las mujeres no ingresan a carreras relacionadas con el área STEM. Una razón aparentemente influyente que el autor más enfatiza son las diferencias de género en la autoconfianza en matemáticas. Esta tendencia se ha encontrado incluso entre estudiantes de alto rendimiento que han sido etiquetados como "superdotados" matemáticamente. Por otro lado, si bien las mujeres tienden a subestimar sus habilidades matemáticas, los hombres a menudo sobreestiman sus habilidades, lo que hace que la aparente discrepancia en los logros parezca aún mayor.

En lo referente a los estudios a nivel Bolivia, Montenegro y Schulumeyer (2018) encontraron que la proporción de ingenieras en relación a los ingenieros es baja, y además, tienen una trayectoria laboral de menor jerarquía que la de sus compañeros varones. Por otro lado, Rosales, (2020), identificó que, en la ciudad de La Paz entre instituciones públicas y privadas, la inclusión de mujeres jóvenes en áreas STEM y TIC ronda el 23%. Así también, identificó que los factores dominantes en el abandono de mujeres en carreras STEM y TIC son la influencia del entorno cercano, la falta de mujeres profesionales de estas áreas y la limitación económica.

Es por esto que resulta importante identificar los factores que influyeron en el interés por estudios universitarios en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en estudiantes mujeres de universidades públicas y privadas de Santa Cruz. Además, establecer si perciben diferencias de género, en las relaciones familiares, centros educativos y universidad que contribuyeron en su interés en el área STEM, determinar si las condiciones socioeconómicas, el nivel educativo de sus padres, el origen de los abuelos y sus relaciones sociales que influyeron en su elección profesional. Así como también, identificar las áreas de interés y su rendimiento en su trayectoria formativa, determinar la relación con los roles de género y los estereotipos asumidos junto a factores culturales que facilitaron o dificultaron su elección de carrera e identificar si tuvieron que pasar por situaciones de discriminación por su género, origen o si fueron sujetas a situaciones de acoso sexual.

### **Método**

Para el presente trabajo se realizó una investigación cualitativa, ya que no se fundamenta en la estadística, sino que analiza múltiples realidades subjetivas, mediante un proceso inductivo, con una riqueza interpretativa y de contextualización sobre el fenómeno estudiado utilizando la técnica de recolección de datos. Asimismo, es de tipo descriptiva puesto que pretende medir o recoger información sobre los objetivos planteados y transversal porque se realizó en un determinado momento (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

### **Participantes**

La muestra está conformada por nueve mujeres dentro del rango de edad de 19 a 23 años, de nacionalidad boliviana, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio a medio-alto y estudiantes de carreras del área STEM. Las carreras a las que pertenecen las participantes son: ingeniería civil, ingeniería informática, ingeniería industrial e ingeniería electrónica. Cabe recalcar que una de las estudiantes entrevistadas asiste a una universidad pública y ocho pertenecen a universidades privadas, de las cuales dos se encuentran estudiando en Estados Unidos y las otras siete en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra. Como dato adicional, al elegir a las participantes, se tomó como parámetro que como mínimo estén cursando el cuarto semestre.

### **Procedimiento**

Se contactó a las participantes, quienes son parte del círculo de amistades de los investigadores, por medio de la plataforma de WhatsApp, seguidamente se coordinó la debida entrevista por medio de zoom. Por otra parte, se escogió como técnica de recolección de datos la entrevista en profundidad. Como instrumento, se utilizó una guía de entrevista validada por un experto en el área, que constaba de una serie de categorías de análisis como ser la composición familiar, trayectoria escolar, elección de carrera, trayectoria universitaria y opiniones y sugerencias al área STEM. Para analizar estos datos cualitativos, se utilizó la herramienta Atlas ti Cloud. A su vez, cada entrevista

ta fue confidencial y se pidió el permiso para la grabación de dicha entrevista.

## Resultados

Dado que el propósito de esta investigación fue identificar los factores que influyeron a las estudiantes para elegir una carrera universitaria en el área STEM, mediante una exploración se consideró que los factores encontrados necesitaban ser divididos en seis categorías: composición familiar, infancia, trayectoria escolar, elección de carrera, trayectoria universitaria y opiniones y sugerencias área STEM; donde se halló 39 subcategorías.

En ese sentido, la presente investigación consideró analizar en primera instancia si las participantes percibieron diferencias de género entre los familiares, centros educativos y universidad que contribuyeron en su interés en el área STEM. Al examinar las relaciones familiares, se encontró que ocho de las nueve entrevistadas no percibieron diferencias con respecto al género en cuanto a las tareas domésticas de la casa, ya que dichas actividades se distribuían de manera equilibrada:

"[...] En casa no hay nadie que tenga que lavar los platos si o si. O, es el último que come o por último siempre hay alguien que dice "yo lo lavo". Y así, pero no es así como que alguien lo tiene que lavar, no hay. [...]" (E 2).

En lo que respecta al ámbito educativo, todas remarcaron que la forma de enseñar de sus profesores, la manera en la que ellos se expresaban y el trato que recibían era un factor importante para

sentir motivación o atracción hacia estas áreas. Sin embargo, existió un caso en el cual su maestro influyó de manera negativa sobre ellas:

"[...] Nunca participaba, porque las veces que preguntaba algo era como: "ay, que pelotudez". Como que hasta ahora por eso soy súper vergonzosa. [...]" (E 1)

Mientras que otra, tomaba esa actitud negativa como un reto y, a su vez como un incentivo de superación:

"[...] Mi profesor de computación me dijo que nunca iba a pasar su materia con 100... y yo me esforcé hartísimo por entender por aprender [...] si una persona puede aprender algo, yo también lo puedo [...] y cuando menos lo pensé computación me estaba gustando demasiado me gustaban los algoritmos, me gustaba de que poder resolver un problema de mil formas [...]" (E 5).

En cuanto a las áreas de interés y el rendimiento en su trayectoria formativa, otro factor común que resaltó en las nueve entrevistas fue el buen rendimiento académico que tenían en el colegio. Además, mencionaron haber estado presentes en olimpiadas dentro del área STEM y estar en los primeros lugares o en el cuadro de honor. Además, las nueve participantes desarrollaron el gusto por las matemáticas, física, química a lo largo de su trayectoria escolar, incluso dos de ellas, quienes ahora estudian ingeniería informática e ingeniería electrónica, destacaron su gusto por la tecnología desde edades tempranas. Entre las respuestas de las participantes están las siguientes:

"[...] Algunos logros que tuve en el colegio podrían ser que fui la mejor alumna por casi toda secundaria y también primaria [...]" (E 5).

"[...] Estuve en las plurinacionales de física durante los dos últimos años y eso. De ahí, de física porque no nos daban. Iba a entrar a los de matemáticas, pero no nos iban a dejar pasar las dos materias al mismo tiempo [...]" (E 8).

Estas buenas calificaciones repercutieron en la universidad especialmente, durante los primeros semestres. Además, dos entrevistadas comentaron que estaban entre los primeros lugares de toda su carrera, de igual forma dos de ellas mencionaron haber recibido incentivos económicos por parte de la universidad en la cual estudian.

En lo que respecta a la relación con los roles de género y estereotipos asumidos junto a factores culturales que facilitaron o dificultaron su elección de carrera, se pudo denotar que la mayoría de las entrevistadas han sido potenciadas por alguna persona, maestro o familiar para estudiar la carrera:

"[...] En Tu Ciencia Joven hablaba con personas, ellos hablaban de su carrera. A mí me sorprendía que en serio hubiera personas tan apasionadas, o sea, no es como que en el colegio, tú hablas sobre un tema no sé las matemáticas o algo de ciencia y es como de sólo lo tocan por encima pero aquí yo yo te juro que en Tu Ciencia Joven conocí a personas muy apasionadas por lo que estaban haciendo o por lo que estaban aprendiendo. Me

gustaba... o sea, me inspiró mucho esa fascinación que ellos tenían por las cosas que ellos hacían [...]" (E 5).

Sin embargo, algunas de las entrevistadas consideran como barrera el "qué dirán" por parte de su entorno provocando en ellas un temor, ya que consideran que eso influye en sus oportunidades laborales. Esto nos indica que, si bien se ha potenciado el desarrollo y apoyo en carreras STEM en un concepto familiar, a nivel sociedad específicamente hacia la mujer, aún falta un gran apoyo y estigma por erradicar:

"[...] El hecho del estereotipo social que tenemos, en el que vivimos, a menos aquí en Bolivia, Santa Cruz – Bolivia es gravísimo, porque, puede que a alguien le guste el área, pero el estereotipo social es muy fuerte aquí, y las personas tienen una mentalidad de "que ira a decir" no?, les importa mucho el qué dirán [...]" (E 9).

Entre otros datos, también es necesario tener en consideración que el nivel socioeconómico de las entrevistadas es medio a medio alto. En cuanto al nivel académico de los padres se encontró que dos padres son ingenieros químicos, dos padres son ingenieros petroleros, un padre es auditor, un padre administrador de empresas y otro ingeniero civil. Por su parte, en cuanto a las madres tenemos una organizadora de eventos, una ingeniera de sistemas, una licenciada en comercio internacional, una licenciada química y cinco amas de casa.

Si bien las entrevistadas no estudiaron las mismas carreras que sus padres, se



puede observar un componente esencial entre las carreras de ellos y las elecciones de sus hijas. Sin embargo, aunque la influencia no fue directa, podrían haber despertado en ellas este agrado por las áreas STEM. Asimismo, demostraron su apoyo incondicional hacia sus hijas durante todo el periodo de elección de carrera:

"[...] Cuando tenía como que alguna laguna digamos o tropezaba con algún tema, mi papá era el que me ayudaba a estudiar matemáticas ehh y él siempre fue el que me apoyó inclusive hasta ahorita él me sigue ayudando [...]" (E 7).

Por otro lado, se encontró que los abuelos no influyeron directamente en el ámbito académico.

Finalmente, en lo referido a identificar si tuvieron que pasar por situaciones de discriminación por su género, origen o si fueron sujetas a situaciones de acoso sexual.

Se pudo encontrar que seis de ellas no habían pasado por situaciones de discriminación y entre las tres que se sintieron discriminadas, una de ellas fue discriminada por una docente mujer.

"[...] Me tocó una docente que es la de ahora hidráulica y se llama Guaita (risa). Lo dijo como un comentario, pero yo lo sentí personal... Nos vio y nos dijo "uy aquí hay muchas mujeres, yo creo que voy a empezar a aplazarlas" y yo "¿cómo? ¿En serio acaba de decir eso ingeniera?" (risa) no pero no, no lo hizo, no pudo creo [...]" (E 2).

En cuanto a las situaciones de acoso sexual, sólo fueron experimentadas por dos de ellas, siendo una minoría.

## Discusión

La presente investigación se centró en encontrar los factores que influyeron en el interés por estudios universitarios en el área STEM en estudiantes mujeres. En lo referente a la percepción de diferencias de género como contribución al interés por el área STEM, los resultados arrojaron que la mayoría de las entrevistadas no percibieron diferencias de género en relación a las tareas domésticas. Asimismo, recalcaron también que la motivación e interés hacia esta área se produciría o no según la enseñanza, trato y manera de expresarse de sus profesores. Esto coincide con la investigación de Carrasco et al. (2016) y de Scantlebury et al. (2007) citadas en Oliveros et al. (2016), quienes afirman que los profesores, la calidad de la enseñanza y los familiares pueden influir en el interés y las expectativas profesionales por el área STEM. En lo que respecta al nivel socioeconómico, Rosales (2020), identificó que la limitación económica es un factor dominante en el abandono de carreras. En este estudio se pudo rescatar que las participantes no sufrieron esto, ya que ellas contaban con un nivel socioeconómico medio a medio alto.

Por otro lado, se pudo identificar que siete padres de nueve sí contaban con un título universitario, y cuatro de ellos en ingeniería. Con respecto a las madres, sólo había una ingeniera de sistemas. Sin embargo,

no se encontró una influencia directa entre las carreras de los padres y las carreras elegidas por las hijas. Este resultado coincide con Alpaslan et al. (2017) quienes concluyeron que el hecho de que los padres tengan un título universitario en el área STEM no afectó a las estudiantes en la decisión de elegir una carrera STEM. No obstante, difiere con Packard et al. (2003) citado en Hsieh (2019) quienes dan importancia a la influencia de los padres interesados por el área STEM y con un título universitario en esta área. Mientras que no se encontró un impacto significativo por parte de los abuelos en el ámbito académico, ni una investigación que hable de este tema.

Es importante destacar que, a pesar de que los padres no influyen directamente en la elección de la carrera de sus hijas, le brindaron su apoyo incondicional. Esto se relaciona con lo que dijeron Carrasco et al. (2016) y Ertl et al. (2017) sobre que el apoyo y el soporte de otras personas permite promover la elección de la carrera STEM.

Por su parte, la curiosidad y gusto por las materias de matemáticas, física, química y tecnología encontrados concuerda con la investigación de Jiménez et al. (2019) respecto al interés en las matemáticas como factor que influye en la elección de una carrera STEM. De igual manera, el buen rendimiento académico que tenían en el colegio, además de la participación en olimpiadas y los diplomas por estar en los primeros lugares del cuadro de honor dio acceso a que en la actualidad la mayoría de las entrevistadas sigan siendo destacadas en su carrera. Esto coincide

con los estudios de Duarte et al. (2011) y Scantlebury et al. (2007) citados en Oliveros et al. (2016) respecto a los factores que influyen en las diferencias en la elección de carrera.

En cuestión a los roles de género y estereotipos asumidos junto a factores culturales se vio que fueron impulsadas por algunas personas de su entorno cercano, pero a la vez el medio de ellas presentaba estereotipos sobre “el qué dirán”, lo cual les provocó temor. Además, consideraban que esto influiría en su ámbito laboral, así también ingenieras bolivianas en el estudio de Montenegro et al. (2018) mencionan como tienen una trayectoria laboral de menor jerarquía que los hombres ingenieros, es decir, a nivel sociedad aún falta un gran apoyo y estigma por erradicar, pero como menciona Lockwood (2006) una estrategia para estimular el interés de las mujeres sería dar a conocer modelos de mujeres exitosas en dichas áreas. Esto se podría utilizar para que la sociedad empodere a las mujeres. Por último, el estudio de Álvarez-Aguilar et al. (2009) que resalta que los factores que más influyen en las mujeres para desistir en la elección de una carrera en área STEM son el machismo, la discriminación y el acoso junto con los estereotipos y prejuicios sociales, concuerda con los resultados que muestran que, aunque hayan sido potenciadas por algún maestro o familiar han sentido un temor de estigmatización y una falta de apoyo a nivel sociedad. Asimismo, se pudo ver que tres de las entrevistadas sufrieron discriminación de género; una de ellas por una docente mujer y dos experimentaron acoso sexual.

## Recomendaciones y limitaciones

La presente investigación presenta ciertas limitaciones como producto de la crisis sanitaria por el COVID 19. Por lo tanto, las entrevistas tuvieron que ser llevadas a cabo con personas que pertenecen al mismo nivel socioeconómico, ya que se tenía mayor facilidad para acceder a una entrevista con ellas.

Con esto podemos decir que la muestra fue muy homogénea. Un ejemplo claro es que tan solo una entrevistada asistía a una universidad pública. Entonces, esto afirma que se presentaron ciertas limitaciones en conseguir una muestra más heterogénea puesto que como se menciona, se podría entender que la totalidad de las entrevistadas provienen de una clase media-alta que asistía a una universidad privada.

Sería recomendable que para futuras investigaciones se realice una comparación entre más grupos socioeconómicos a modo de profundizar la investigación. De esta manera se podría evaluar variables influyentes como influencias familiares, apoyo por el entorno que pueden variar según el nivel socioeconómico de las entrevistadas y por factores sociales.

## Referencias

- Alpaslan, S., Adem, E., & Hersh, W. (2017). The relationships among high school STEM learning experiences, expectations, and mathematics and science efficacy and the likelihood of majoring in STEM in college. *International Journal of Science Education*, 39(11), 1549-1572. doi:10.1080/09500693.2017.1341067
- Álvarez-Aguilar, N. T., González-Dueñez, V. P. & Castillo-Elizondo, J. A. (2019). Mujeres y carreras de ingeniería en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en México: Una mirada desde las vivencias de las estudiantes. *Formación Universitaria*, 12(4), 85-94. doi:10.4067/S0718-50062019000400085
- Bastalich, W., Franzway, S., Gill, J., Mills, J. & Sharp, R. (2007). Disrupting masculinities, women engineers and engineering workplace culture. *Australian Feminist Studies*, 22(54) 385-400. doi:10.1080/08164640701578765
- Carrasco, L. & Sánchez, M. (2016). Factores que favorecen la elección de las matemáticas como profesión entre mujeres estudiantes de la universidad veracruzana. *Perfiles Educativos*, 38(151), 123-138.
- Chiecher, A. C., Elisondo, R. C., Paoloni, P. V. & Donolo, D. S. (2018). Creatividad, género y rendimiento académico en ingresantes de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 138-151.
- Ertl, B., Luttenberger, S. & Paechter, M. (2017). The impact of gender stereotypes on the self-concept of female students in STEM subjects with an under-representation of females. *Frontiers in Psychology*, 8(703). doi: 10.3389/fpsyg.2017.00703

- García-Holgado, A., Camacho, A. & García-Peñalvo, F. J. (2019). *La brecha de género en el sector STEM en América Latina*. Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2019), 704-709. doi:10.26754/CINAIC.2019.0143
- Hsieh, T. L. (2019). Gender differences in high-school learning experiences, motivation, self-efficacy, and career aspirations among Taiwanese STEM college students. *International Journal of Science Education*, 41(13), 1870 - 1884. doi: 10.1080/09500693.2019.1645963
- Ibrahim, S. (2019). Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM): Liberating women in the Middle East. *World Journal of Education*, 9(3), 94-104. doi:10.5430/wje.v9n3p94
- Jiménez, C.A., Jones, E. A. & Vidal, C. (2019). Estudio exploratorio de factores que influyen en la decisión de la mujer para estudiar ingeniería en Chile. *Información Tecnológica*, 30(4). doi:10.4067/S0718-07642019000400209
- Montenegro, M. & Schulmeyer, M.K. (2018). Diferencia en la Formación y Desarrollo de Hombres y Mujeres en Áreas de Ingeniería en Bolivia. *Aportes de la Comunicación y la Cultura*, 24, 33-43.
- Oliveros, M. A., Cabrera, E., Valdez, B. & Schorr, M. (2016). La motivación de las mujeres por las carreras de ingeniería y tecnología. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 4(9), 89 - 96.
- Piatek-Jiménez, K. (2008). Images of mathematicians: A new perspective on the shortage of women in mathematical careers. *ZDM Mathematics Education*, 40, 633-646. doi:10.1007/s11858-008-0126-8
- Razo, M. L. (2008). La inserción de las mujeres en las carreras de ingeniería y tecnología. *Perfiles Educativos*, 30(121), 63-96.
- Rosales, M. A. (2020). Relación entre la inclusión y el abandono de mujeres jóvenes en carreras y áreas STEM y TIC. *Fides Et Ratio*, 20, 141-166.
- UNESCO. (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas*. Francia: Autor.