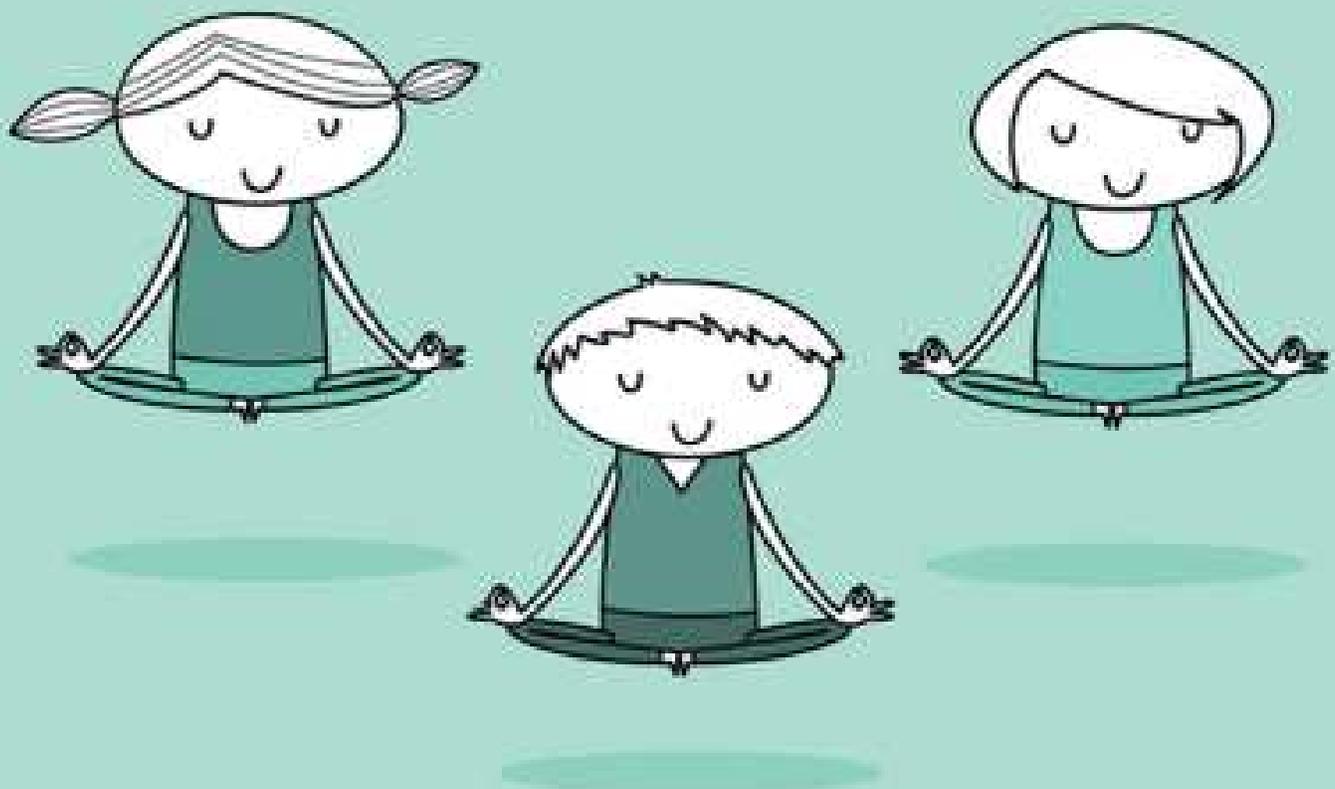


REVISTA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

VOLUMEN 7, 2020



ADOPCIÓN

ISSN 2518-4768

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

2019 |

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
Lic. Daniela Holguin - Docente
Lic. Jeannette Paredes - Docente

EDITOR

Renzo Gismondi Díaz - Estudiante de Pregrado

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

Diciembre 2019

ISSN 2518-4768

Relación entre inteligencia emocional y liderazgo en las empresas Valeria Fernández Méndez	5
Actitudes de los universitarios respecto al ejercicio físico Gloria Alejandra Ortiz Ruilowa	12
Escala de actitudes hacia las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) Ana Laura Oliva Miranda, Selmy Analía Melgar Yumpara	18
Mi experiencia como guía académica Fabiana Taborga Claire	25
Experiencia de tutorías Renzo Gismondi Díaz	30
Intervención en crisis dirigida a niños y niñas en situación de desastre en dos comunidades guaraníes de Camiri Lilian Ferrante Roca, Carla Mileidy Torrico Montero , Pamela Cuéllar Castro	35

MENSAJE DEL EDITOR



Estimados lectores, autores y colaboradores de nuestra Revista de Estudiantes de Psicología.

Me complace, una vez más, formar parte del equipo de investigadores y colaboradores de la revista, que cada año publica el esfuerzo de los estudiantes, apoyados por la Dra. Marion K. Schulmeyer y nuestros docentes, quienes desinteresadamente comparten con nosotros día a día sus conocimientos, impulsándonos así, a alcanzar nuestro máximo potencial.

En esta nueva edición presentaremos, la construcción de una escala de actitudes, junto a sus características psicométricas, la intervención en crisis realizada en dos comunidades guaraníes, una revisión teórica sobre la inteligencia emocional, las actitudes universitarias hacia el ejercicio físico y finalmente dos ensayos, basados en una experiencia vivencial de tutoría académica realizada en nuestra Universidad.

Los conmino a continuar con sus aportes, planteando nuevas hipótesis, ampliando perspectivas y, sobretodo, creando en cada nueva ocasión, contenidos científicos y de mejor calidad, contribuyendo así al desarrollo de la psicología como una ciencia.

Renzo Gismondi Díaz

Relación entre inteligencia emocional y liderazgo en las empresas

Valeria Fernández Méndez

1º semestre Investigación Documental
Docente Lic. Daniela Holguín

RESUMEN

En el presente trabajo se hizo una revisión de las definiciones del término Inteligencia Emocional (IE) aportadas por los pioneros en IE e IE en la empresa. También, se abordó el debate inteligencia emocional versus inteligencia racional, concluyendo que la IE le da valor agregado a la inteligencia racional, teniendo igual importancia que la inteligencia racional en el alcance del éxito. Luego, se describieron los seis estilos de liderazgo transformacional que, para Goleman, todo líder eficaz debe desarrollar y aplicar, cambiando de estilo de liderazgo según la situación. Finalmente, se encontró que la IE está relacionada con el desempeño laboral, el logro de objetivos, y que de los elementos de la IE surgen los seis estilos de liderazgo. Es decir, existe una relación entre inteligencia emocional y liderazgo.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Liderazgo, Empresa, Desempeño laboral.

El estudio de la inteligencia emocional y el liderazgo en las empresas cada vez cobra mayor importancia. Esto se debe a que el manejo de una organización no sólo depende del desempeño operativo, sino también de las interacciones sociales. Por lo tanto, aquellos líderes con inteligencia emocional más desarrollada son capaces de motivar y guiar a los colaboradores para alcanzar los objetivos de la empresa (Nájera, 2016).

Las investigaciones de Goleman en este campo, constatan que los líderes más efectivos tienen una característica en común: un alto nivel de inteligencia emocional (Medina, 2009). Asimismo, se han realizado estudios sobre el liderazgo dentro de las ciencias administrativas (Silva, Pino, & Guzmán, 2018). Porque, para garantizar el cumplimiento de los objetivos de la empresa de manera eficiente, las personas con un cargo de poder, deben

ser consideradas líderes por sus trabajadores (Ashkanasy & Dasborough, 2003, citado en Silva, Pino, & Guzmán, 2018).

Por otro lado, la necesidad de estudiar la inteligencia emocional surgió porque no se pudo demostrar el éxito de las personas sólo midiendo el coeficiente intelectual (inteligencia racional). Porque los líderes no son necesariamente los más inteligentes del grupo (Bahn, 1979, en Nájera, 2016). Esto se debe a que la inteligencia emocional, la cual corresponde a habilidades emocionales y sociales, y es medida por el coeficiente emocional, también es decisiva en el alcance del éxito (Úsuga, 2009). Además, gracias a las investigaciones de Goleman, se sabe que la combinación de ambos tipos de inteligencia (emocional y racional) tiene un mayor impacto, y permite alcanzar un desempeño y aprendizaje exitoso (Goleman, 1996, en Nájera, 2016).

Debido a la importancia de la relación entre inteligencia emocional y liderazgo en las empresas, el presente trabajo se centra en el estudio de la inteligencia emocional y el liderazgo. Para constatar la influencia de ambos factores en el buen funcionamiento de la empresa. Con el objetivo de responder a las siguientes cuestiones:

¿Por qué las personas con alta capacidad intelectual no siempre llegan a ser la cabeza de la empresa? ¿Este factor está vinculado a la inteligencia emocional? ¿Existe alguna relación entre el liderazgo y la inteligencia emocional?

Inteligencia Emocional: Origen y definición

La palabra inteligencia emocional (IE) fue acuñada en 1990 por los profesores universitarios Peter Salovey y John Mayer, como la capacidad que permite al individuo tener el control y la habilidad de regular sus propios sentimientos y los de otras personas, utilizándolos como pauta al momento de actuar y pensar (Gallego, Alonso, Cruz & Lizama, 2000, citado en Úsuga, 2009). Sin embargo, aunque Salovey y Mayer fueron los primeros en dar al término inteligencia emocional la connotación actual, este término obtuvo reconocimiento a nivel mundial a partir de 1995, con la publicación del libro *La inteligencia emocional* de Daniel Goleman (Vivas, Gallego, & González, 2007).

Por otro lado, Daniel Goleman, Hendrie Weisinger, Robert K. Cooper y Ayman Sawaf son considerados pioneros de la inteligencia emocional aplicada al ámbito laboral. Estos autores ganaron reconocimiento porque le otorgaron validez científica a la IE con sus teorías respaldadas por los resultados obtenidos en sus investigaciones donde analizaron datos e igualmente realizaron prácticas en empresas (Úsuga, 2009).

Muchos autores, como Goleman, Weisinger, Cooper y Sawaf, definieron el término inteligencia emocional. Todos siguieron la línea inicial de Salovey y Mayer, afirmando que la IE es la capacidad del individuo que le permite usar sus emociones para adaptarse a los cambios del entorno dinámico en el que vive e interactuar con éste (García y Giménez, 2010).

Cuando la inteligencia emocional todavía no había cobrado importancia, se afirmaba que la inteligencia relacionada con el razonamiento (inteligencia racional) era la base para alcanzar el éxito en todos los ámbitos de la vida (Úsuga, 2009). Por este motivo, a continuación, se van a analizar ambos tipos de inteligencia para saber si las dos son igual de importantes o si una es más importante que la otra.

Debate: inteligencia emocional versus inteligencia racional

A raíz de las teorías de la inteligencia emocional dadas a conocer en 1998 por los autores Goleman, Weisinger, Cooper y Sawaf, se dio inicio al debate entre la inteligencia racional y la inteligencia emocional. La discusión se centró en determinar cuál de estos dos tipos de inteligencia es más determinante para la consecución del éxito de la persona en la vida.

Hasta antes de este momento, el concepto de inteligencia había girado en torno a la inteligencia racional, la cual era considerada como el único determinante del éxito del individuo, ya sea este social, profesional o económico (Úsuga, 2009). Sin embargo, gracias a Goleman, quien afirmó que el coeficiente intelectual no es el único factor determinante para ser exitoso, este mito comenzó a desmoronarse (Gallego et al., 2000, en Úsuga, 2009). Logrando que los investigadores se percaten de que las personas son seres emocionales y sociales, y que saber gestionar sus emociones les permitirá conectar mejor con ellos mismos y con las demás personas (Úsuga, 2009).

Goleman (1996) afirma que, aunque estos dos tipos de inteligencia estén separados el uno del otro, no son opuestos. La combinación de ambos (inteligencia racional e inteligencia emocional) es el factor que nos llevará a un mejor aprendizaje y desempeño, lo cual es determinante para alcanzar nuestras metas y objetivos, es decir, ser exitosos en la vida (Nájera, 2016). Esto ocurre porque saber gestionar las emociones le da un valor agregado al razonamiento (Cooper & Sawaf, 1998, en Úsuga, 2009).

No obstante, la inteligencia emocional es más decisiva que la inteligencia racional para el alcance de los objetivos de la empresa, y le da ventaja competitiva a las organizaciones (Harrison, 1997, en Nájera, 2016). Además, la IE, a diferencia del cociente intelectual que cambia muy poco con el paso de los años, puede desarrollarse en cualquier etapa de la vida. Sin embargo, no es un trabajo fácil, pero con empeño y práctica se puede lograr y el esfuerzo traerá muy buenos resultados (Goleman, 2005).

La inteligencia emocional proporciona nuevos componentes que permiten comprender mejor la inteligencia humana y entender, que tanto la parte cognitiva como la emocional son importantes e imprescindibles para adaptarse al entorno y ser eficaz en todas las actividades a desempeñar. Por tanto, la IE, es considerada como el gran descubrimiento que nos dejó la psicología del siglo XX, y continúa desarrollándose en nuestro siglo (Vivas, Gallego & González, 2007).

Liderazgo

Definición

El liderazgo es un proceso que consiste en motivar a un grupo de personas para que se comprometan con el propósito al cual se quiere llegar (Naranjo, 2015). Esto sólo se consigue cuando el grupo está unido y voluntariamente dispuesto a cooperar para alcanzar los objetivos que han adoptado como si fueran propios (Diez & Sánchez, 2017). Además, para esto, el líder debe conocer a sus seguidores (Naranjo, 2015).

Liderazgo transformacional en la empresa

A lo largo de los años, se han desarrollado diferentes teorías sobre el liderazgo. Sin embargo, en la presente investigación, se abordará la teoría del liderazgo transformacional.

Los líderes transformacionales son aquellos que conocen las necesidades emocionales de sus seguidores, porque buscan conectar tanto con la persona como con sus emociones (George, 2000, en Nájera, 2016). Goleman, Boyatzis y McKee (2015) coinciden con esto, afirmando, que los líderes transformacionales tienen la capacidad de motivar a sus seguidores y guiarlos hacia los objetivos planteados porque toman en cuenta las emociones de cada persona.

Existen seis estilos de liderazgo transformacional: coercitivo, orientativo, afiliativo, democrático, ejemplar o timonel y for-

mativo o coach (León, 2019). Cuando el líder ha logrado desarrollar como mínimo cuatro de estos seis estilos de liderazgo, existe un mejor clima y desempeño en los negocios (Goleman, 2005).

Esto fue comprobado en la investigación sobre liderazgo eficaz realizada por Goleman junto a la firma consultora Hay/McBer en 1998, en la cual seleccionaron mediante muestreo aleatorio a 3.871 ejecutivos de entre más de 20.000 ejecutivos de todo el mundo. Llegando a la conclusión de que sólo el dominio y uso de los seis estilos de liderazgo llevarán al líder a ser eficaz y capaz de enfrentarse a cualquier adversidad. Porque el entorno está en constante cambio, y el líder tiene que adaptarse, eligiendo el estilo de liderazgo más acorde a la situación a la cual se enfrente. Además, Goleman, también comprobó que de los elementos de la inteligencia emocional surgen cada uno de los estilos de liderazgo. Por este motivo, se considera importante analizar la relación entre inteligencia emocional y liderazgo en el ámbito laboral (Goleman, 2005).

Relación entre inteligencia emocional y liderazgo en la empresa

Un estudio realizado por la Universidad del Valle de Colombia, a cargo de Duque, García, y Hurtado (2017), comprobó por medio de una investigación empírica, la influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales. Para llegar a estos resultados, aplicaron una encuesta a 120 estudiantes de maestría que ocupan cargos de nivel administrati-

vo y que cuentan con experiencia laboral de más de tres años.

Con el estudio se demostró que la inteligencia emocional es clave para el desarrollo de las competencias laborales, las cuales, permitirán que el trabajador tenga un mejor desempeño laboral (Duque, García, & Hurtado, 2017). Asimismo, a finales del siglo XX, David McClelland, ya había afirmado que los líderes más eficaces son aquellos que tienen desarrolladas como mínimo seis competencias relacionadas con la inteligencia emocional (Goleman, 2005). Esto ocurre porque las personas que reconocen sus emociones y saben las consecuencias (positivas o negativas) que estas conllevan, son conscientes de sus fortalezas y responsables por sus acciones, siéndoles más fácil desarrollar competencias que garantizan un buen desempeño laboral (Duque, García, & Hurtado, 2017).

Conocer el desempeño laboral de los colaboradores es determinante para el cumplimiento de las metas y objetivos de la empresa. Porque permite saber el nivel de productividad del trabajador y tomar decisiones como ser la cantidad de salario que va recibir, el cargo que tiene que ocupar o si debe ser despedido. Además, el desempeño laboral está estrechamente relacionado con la capacidad de liderazgo del jefe, la cual dependerá, en cierta medida, de su IE (Silva, Pino, & Guzmán, 2018).

En efectiva, House y Aditya (1997), en su análisis de los estilos de liderazgo llegaron a la conclusión de que un líder eficaz

permite alcanzar los objetivos del grupo con mayor facilidad (Jácome & Lapo, 2015). Ésto, porque la inteligencia emocional posibilita al líder estar enfocado en los objetivos y saber gestionar sus emociones para enfrentarse a ambientes estresantes (Ashkanasy, Ashton-James & Jordan, 2004, en Jácome & Lapo, 2015).

Asimismo, la relación entre liderazgo e inteligencia emocional en las empresas, se puede evidenciar en los resultados obtenidos en la investigación de Goleman (2004) sobre el liderazgo eficaz explicada anteriormente (investigación junto a la firma Hay/McBer). Es ésta, se descubrió, que las cualidades comúnmente asociadas al liderazgo como la inteligencia racional, firmeza, determinación o visión; no son el único ingrediente ni son suficientes para ser un líder eficaz. La clave del éxito se encuentra en tener un alto desarrollo de la inteligencia emocional, la cual "incluye la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales" (Goleman, 2004, pág. 2).

Como afirman Barling, Slater y Kelloway (2000), basándose en las investigaciones de Goleman, existen razones suficientes para asegurar que las personas que han desarrollado su inteligencia emocional, tienen una mayor tendencia a emplear los estilos de liderazgo transformacional (Silva, Pino, & Guzmán, 2018). Por este motivo, Rico (2002) afirma que los trabajadores de las empresas tienen la responsabilidad de aumentar su inteligencia emocional, desarrollando la autoconciencia, aprendiendo a controlar sus emociones y trabajando en su automotivación.

Conclusiones

Después de haber revisado las definiciones de inteligencia emocional aportadas, en 1998, por los pioneros de la IE aplicada al ámbito laboral, se puede afirmar que la IE consiste en usar las emociones de manera inteligente para adaptarse al entorno (Úsuga, 2009).

Además, la inteligencia emocional le da un valor agregado a la inteligencia racional (Cooper & Sawaf, 1998, en Úsuga, 2009). Y por esta razón, las personas con un elevado CI, no siempre llegan a desarrollar su potencial al máximo (Úsuga, 2009). Asimismo, la inteligencia racional no determina a la IE, porque estas están separadas, pero no son opuestas. Es la combinación de ambos tipos de inteligencia lo que nos acerca al éxito. Sin embargo, luego del análisis realizado en el presente trabajo, es evidente que no importa cuan elevada sea la capacidad intelectual sino se tiene desarrollada la inteligencia emocional (Goleman, 1996, en Nájera, 2016).

Por tanto, la IE es clave para el alcance de los objetivos de la empresa (Nájera, 2016), y la persona encargada de motivar, cohesionar y orientar al grupo hacia estos objetivos comunes es el líder (Naranjo, 2015). Tanto George (2000) como Goleman, Boyatzis y Mckee (2015) coinciden en que los líderes transformacionales pueden realizar esta labor porque tienen una elevada IE que les permite tomar en cuenta las emociones de cada trabajador, llegando a conectar tanto con la persona como con sus emociones. Además,

el líder eficaz debe dominar los seis estilos de liderazgo porque, como Goleman (2004, 2005) comprobó en su investigación, de los elementos de la IE surgen los seis estilos de liderazgo.

Ashkanasy, Ashton-James y Jordan (2004); Duque, García y Hurtado (2017); Goleman (2004, 2005); House y Aditya (1997) y Silva, Pino, & Guzmán (2018) por medio de una revisión de la literatura o investigaciones, llegaron a la conclusión de que el líder emocionalmente inteligente es capaz de enfrentarse a ambientes estresantes, tener un gran desempeño y orientar, con mayor facilidad, a los trabajadores hacia los objetivos de la empresa. Es decir, el liderazgo y la inteligencia emocional están estrechamente relacionados.

En efecto, el estudio de la inteligencia emocional y el liderazgo en las empresas va cobrando mayor importancia., porque los investigadores y las empresas son más conscientes de que el manejo de la organización depende de las personas y, en especial, de la interacción existente entre ellas. Por este motivo, podemos afirmar que el líder que tenga más desarrollada su inteligencia emocional será el más adecuado para guiar a los trabajadores hacia las metas y objetivos de la empresa (Nájera, 2016).

Referencias

de Pelekais, C., Nava, Á., & Tirado, L. (2006). Inteligencia emocional y su influencia en el clima organizacional en los niveles gerenciales medios de las PYMES. *Telos. Revista de Es-*

tudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 8(2), 266 -288.

Diez, S., & Sánchez, C. E. (2017). Influencia de la personalidad y la inteligencia emocional en los estilos de liderazgo. *Revista Empresarial*, 11(3), 22 - 27.

Duque, J. L., García, M., & Hurtado, A. (2017). Influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales: un estudio empírico con empleados del nivel administrativo. *Estudios Gerenciales*, 33(144), 250 - 260. doi: 10.1016/j.estger.2017.06.005

Goleman, D. (2004). ¿Qué hace a un líder? *Harvard Business Review. América Latina*, 82(1), 2 - 10.

Goleman, D. (2005). Liderazgo que obtiene resultados. *Harvard Business Review*, 11, 26 - 37.

Jácome, M., & Lapo, M. (2015). *Inteligencia Emocional y Liderazgo*. Documento de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil y la Universidad de Talca, en Chile. Recuperado en https://www.researchgate.net/profile/Maria_Del_Carmen_Lapo_Maza

León, G. M. (2019). *Relación entre los estilos de liderazgo de las jefaturas y la satisfacción laboral en la Gerencia Nacional de Desarrollo Organizacional de la Corporación Nacional de Telecomunicaciones - CNT E.P.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Medina, J. C. (2009). *La Inteligencia Emo-*

cional de Daniel Goleman. Aplicada al Liderazgo. San José, Costa Rica: Landford. Recuperado de <https://www.bubok.es/libros/197252/La-Inteligencia-Emocional-de-Daniel-Goleman-Aplicada-al-Liderazgo>

Nájera, S. (2016). Liderazgo e Inteligencia Emocional. *INNOVA Research Journal*, 1(1), 19 - 24.

Naranjo, R. (2015). Habilidades gerenciales en los líderes de las medianas empresas de Colombia. *Pensamiento & Gestión*, 38, 119 - 146.

Rico, C. A. (2002). La inteligencia emocional en el trabajo. De Hendrie Weisinger. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 10(2), 101 - 104.

Silva, R., Pino, F., & Guzmán, E. (2018). Implicaciones de la inteligencia emocional en los estilos de liderazgo. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 247 - 254.

Úsuga, M. A. (2009). Hacia una generación de proyectos emocionalmente inteligente. *El cuaderno - Escuela de Ciencias Estratégicas*, 3(5), 77 - 89.

Vivas, M., Gallego, D., & González, B. (2007). *Educar las emociones* (2da ed.). Río de Janeiro: Producciones Editoriales C. A. Recuperado de https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/05/libro_educar_emociones.pdf

Actitudes de los universitarios respecto al ejercicio físico

Gloria Alejandra Ortiz Ruilowa

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

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar las diferentes actitudes de los estudiantes respecto al ejercicio físico. Participaron 100 estudiantes universitarios. La herramienta que se usó para recolectar los datos fue un cuestionario de escala tipo Likert, diseñado por la investigadoras de este trabajo. Luego de la aplicación de los cuestionarios, se analizó los resultados, describiéndolos y comparándolos por sexo y semestre. En conclusión se encontró que los estudiantes de la UPSA tienen una actitud positiva hacia el deporte, hay algunas diferencias entre hombres y mujeres y entre los de los primeros semestres y semestres superiores.

Palabras clave: actitudes, deporte, ejercicio físico, universitarios

La siguiente investigación se realizó para ver qué actitudes tienen las personas respecto al ejercicio físico. Cuando se quiere realizar un ejercicio físico hay varios factores que pueden influenciar, algunas personas pueden hacerlo con mucha frecuencia y otras no lo realizan por falta de tiempo o por otras barreras (García-González, Práxedes, Sevil, del Villar & Zaragoza, 2017).

El término actitud hace referencia a las creencias que son aprendidas y que nos llevan a comportarnos y a sentirnos de cierta forma. Se pueden destacar tres componentes fundamentales para entender la actitud, ellos son: Lo cognitivo, que son las ideas que se tienen de la situación y dependen de la experiencia; lo afectivo, que es el sentimiento que se tiene de la situación; y lo conductual, que se refiere a las acciones se llevan a cabo

(Balderrama-Ruedas, Díaz-Domínguez & Gómez-Castillo, 2014).

Varios estudios realizados en España, demostraron que la motivación que se tiene para practicar el ejercicio físico es distinta según el sexo de las personas. Los hombres cumplen más cuando se trata de realizar el ejercicio físico, es decir, lo realizan con más frecuencia (Campos-Mesa, Castañeda-Vázquez & Del Castillo-Andrés, 2016; García-González, Práxedes, Sevil, del Villar & Zaragoza, 2017; Oliveira & Parra, 2018).

Se puede ver esto reflejado en el estudio de Campos-Mesa, et al. (2016) en el que se tomó en cuenta a 1.085 alumnos (569 mujeres y 516 hombres) con una edad media de 21 años. Ellos encontraron que el 58,1% de los hombres y el 33,6% de las mujeres realiza ejercicio físico.

En el estudio de García-González, et al. (2017), participaron 901 universitarios (408 hombres y 493 mujeres) entre las edades de 18 y 49 años se encontró algo similar. De igual manera, Oliveira y Parra (2018) realizaron un estudio con una muestra de 442 alumnos (adolescentes y universitarios) de centros públicos y de la Universidad de la Provincia de Toledo (España). Ellos encontraron que el 89% de los hombres y el 63% de las mujeres entrenaban. Al tomar en cuenta la edad se pudo observar que hay una disminución en la práctica del ejercicio físico conforme va aumentando su edad.

Siguiendo la misma línea del trabajo anterior, se llevó a cabo un estudio en donde

se comparó a estudiantes universitarios españoles y estudiantes universitarios portugueses. La muestra fue de 108 estudiantes universitarios españoles y 92 estudiantes universitarios portugueses. Se dio como resultado que los hombres españoles tienen una actitud más favorable que los hombres portugueses, y las mujeres portuguesas tienen una actitud más deseable que las españolas. Por lo que se puede ver, que hay diferencias entre países (de López-Bonilla, López-Bonilla, Ribeiro y Serra, 2015).

Otros estudios analizaron las motivaciones que tienen las personas respecto a la realización del ejercicio físico. Estos encontraron que algunas personas lo realizan por diversión, otros para mantenerse activos y otros para tener un físico deseado. En el estudio de Álvarez, Cuevas, González y Lara (2015), participaron 208 estudiantes de Psicología en México que tenían entre 18 y 31 años. Se pudo observar que los hombres tenían medias superiores a las mujeres en las cuatro dimensiones de autoconcepto físico: habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza, todo esto los motivaba para seguir con el ejercicio. En el estudio realizado por Artés, Casimiro, Orta, Ferriz, González-Cutre y Sicilia (2014), en el que participaron 918 españoles (460 hombres y 458 mujeres) entre 16 y 89 años, se obtuvo puntuaciones altas en el motivo de prevención, salud positiva, bienestar y diversión. Los motivos que tuvieron niveles bajos o menor puntuación fueron los de urgencias de salud y reconocimiento social. En el estudio de González-Valero, Martínez-Martínez y Zurita-Ortega (2017)

se recopiló un total de 129 artículos científicos y se vio que son los hombres los que tienen la necesidad de destacar y son los más competitivos. El estudio de Aguilar, Alías y Hernández-Rodríguez (2016) tenía una muestra compuesta por 1.011 estudiantes de la Universidad de Almería en España, 463 hombres (45,8%) y 548 mujeres (54,2%) con una edad media de 21,98 años. Los universitarios expresaron que desarrollan el ejercicio físico principalmente por diversión y por los amigos. Los que no llevan a cabo el ejercicio físico dijeron que no lo practicaban por los estudios, por el trabajo, por pereza o por falta de tiempo.

Otros estudios se centraron en determinar las barreras que existen respecto a la realización del ejercicio físico. Dos de estos estudios expresaron que una barrera es la falta de tiempo. El primer estudio fue realizado por García-González, et al. (2017), y se utilizó la Escala de Percepción de Barreras y se obtuvo puntuaciones más altas en los ítems relacionados con la falta de tiempo. Los ítems de: "Tengo demasiados trabajos en la universidad" (92,34%) y "Tengo que estudiar mucho" (89,9%) fueron las barreras principales respecto al ejercicio. El segundo estudio fue llevado a cabo por López y Portela (2017), y se utilizó una muestra de 342 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Galicia. Ellos encontraron que las principales dificultades que tienen los adolescentes a la hora de llevar a cabo una actividad física son: la falta de tiempo, las obligaciones y la pereza. Muchas de las personas ponen excusas como por ejemplo: para realizar el ejer-

cicio se necesita de habilidades específicas, entre otras.

Barbosa y Urrea (2018) coinciden con López-Bonilla, et al. (2015) en que el ejercicio físico tiene como beneficios una mejor calidad de vida, una salud mental estable, un aumento en la autoconfianza, menos estrés, una vida saludable y bienestar. En este sentido, Barbosa y Urrea encontraron un total de 55 artículos científicos que tenían relación con la actividad física y la calidad de vida en estudiantes, profesores y administrativos que pertenecen a una institución de educación superior.

De ahí, que creemos que una gran cantidad de personas no realiza el ejercicio físico por pereza o por falta de tiempo, no están informados de los beneficios que esta actividad les da. Como no están informados pueden tener actitudes negativas o desfavorables ante el ejercicio físico. Otras personas realizan el ejercicio físico por presión social, o porque les interesa tener un aspecto físico mejor. Es por todo esto que se quiere conocer las actitudes de los estudiantes de nuestra Universidad respecto al ejercicio físico, se quiere saber qué los motiva o qué barreras existen.

Por tanto, el objetivo de esta investigación es determinar las diferentes actitudes de los estudiantes respecto al ejercicio físico. Deseamos saber, cuáles son los factores que influyen en los estudiantes para practicar o no el ejercicio físico, si hay diferencias entre hombres y mujeres, y qué diferencias existen entre las opiniones de los estudiantes de los diferentes semes-

tres de la UPSA respecto a la percepción del ejercicio físico.

Método

El tipo de investigación para este trabajo es cuantitativo, no experimental y descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Participantes

La muestra está compuesta por 100 estudiantes (28 hombres y 72 mujeres) de la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra (UPSA). Son estudiantes de primer a décimo semestre, siendo el 38% de los primeros semestres, el 26% de los semestres intermedios y 36% de los semestres altos.

Procedimiento

Se elaboró una escala propia que cuenta con 14 ítems con el objetivo de obtener la actitud de universitarios respecto al ejercicio físico. Se realizó la escala con un modelo tipo Likert que consta de cinco grados: Totalmente en Desacuerdo; en Desacuerdo; ni de acuerdo, ni en Desacuerdo; de Acuerdo y Totalmente de Acuerdo. Se tomó en cuenta el sexo y el semestre QUE CURSABAN los participantes y se les explicó de manera oral que la realización de la escala era anónima y que el fin era llevar a cabo una investigación sobre sus actitudes respecto al ejercicio físico para una materia. Se utilizó el programa SPSS para hacer el análisis de los datos recogidos.

Resultados

Para ver si existía una actitud positiva hacia el ejercicio físico, se tomó en cuenta la frecuencia de respuestas favorables ante los distintos ítems de la escala, y se observó que: El 50% de los estudiantes están de acuerdo con que se sienten activos cuando realizan ejercicio; al 48% le da "satisfacción realizar ejercicio", el 36% se pone "de buen humor cuando realizan ejercicio"; al 33% "le interesa practicar un deporte", y el 30% afirma que le "gusta realizar ejercicio físico". Así mismo, un 28% afirma que "no realiza ejercicio físico por pereza".

Para ver qué actitudes tienen los hombres y las mujeres hacia el ejercicio físico se utilizó la *t* de Student para determinar si en los ítems existían diferencias significativas entre los hombres y las mujeres de la UPSA respecto al ejercicio físico y se encontró que presentan diferencias significativas en dos ítems. En el ítem "Realizo ejercicio físico por presión social" las mujeres tenían una puntuación más alta que los hombres ($M_M = 2,34$; $M_H = 1,82$; $t = 2,19$; $p = 0,031$) y en el ítem "Me interesa practicar un deporte" los hombres tenían una actitud más favorable respecto al ejercicio físico ($M_M = 3,26$; $M_H = 4,00$; $t = -3,19$; $p = 0,002$).

Se llevó a cabo un Anova Simple para ver si había diferencias entre las opiniones de los estudiantes de los semestres bajos, medios y altos de la UPSA, con respecto a la percepción del ejercicio físico. Se halló diferencias significativas en un ítem: "Tengo muchas barreras que me no

me dejan realizar ejercicio físico." ($F_{(2,97)} = 4,32; p = 0,016$).

Discusión

Se observa que el porcentaje de estudiantes con una actitud positiva hacia el ejercicio físico no es muy grande, aunque la mitad afirma sentirse activo cuando realizan ejercicio físico. Respecto al sexo, se pudo determinar que a los hombres les interesa más el deporte, es decir, tienen una puntuación más alta que las mujeres. Esto coincide con estudios realizados en España, que muestran que los varones cumplen más cuando se trata de realizar el ejercicio físico y además lo realizan con más frecuencia, (Campos-Mesa, et al., 2016; García-González, et al., 2017; Oliveira et al., 2018).

Los resultados también coincidieron con el estudio de Aguilar, et al. (2016), en el que los participantes expresaron que uno de los motivos por el cual llevan a cabo el ejercicio físico es por los amigos (presión social). Asimismo, uno de los motivos por los que no llevan a cabo el ejercicio físico es por pereza.

Finalmente, se encontró diferencias en las barreras que encuentran para hacer ejercicio a distintas edades, viendo que los más jóvenes tienen menos barreras. Esto coincide con el estudio de García-González, et al. (2017) en el cual la percepción de barreras se relacionaba con la edad de los jóvenes.

Referencias

- Aguilar, J. M., Alías, A., & Hernández-Rodríguez, A. I. (2016). Motivaciones de los estudiantes universitarios ante la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre. Las actividades náuticas. *Psychology, Society, & Education, 8*(3), 229-242. doi:10.25115/psye.v8i3.182
- Álvarez, L., Cuevas, R., González, J., & Lara, A. (2015). Diferencias del autoconcepto físico en practicantes y no practicantes de actividad física en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(2), 27-34. doi:10.4321/S1578-84232015000200004
- Artés, E. M., Casimiro, A. J., Orta, A., Ferriz, R., González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (2014). Motivos de los ciudadanos para realizar ejercicio físico: Un estudio desde la teoría de la autodeterminación. *Revista Latinoamericana de Psicología, 46*(2), 83-91. doi:10.1016/S0120-0534(14)70011-1
- Balderrama-Ruedas, J. A., Díaz-Domínguez, P. J., & Gómez-Castillo, R. I. (2014). Actitudes hacia la actividad física y el deporte. *Ra Ximhai, 10*(5), 339-352.
- Hernandez, R., Fernández, C. & Baptista, P., (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.

- Barbosa, S. H., & Urrea, Á. M. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: *Una revisión bibliográfica*. *Revista Katharsis*, 25, 141-159. doi:10.1157/13062913
- Campos-Mesa, M. C., Castañeda-Vázquez, C., & Del Castillo-Andrés, Ó. (2016). Actividad física y percepción de salud de los estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(2), 277-284. doi:10.15446/revfacmed.v64n2.53068
- García-González, L., Práxedes, A., Sevil, J., del Villar, F., & Zaragoza, J. (2017). Barreras percibidas para la práctica de actividad física en estudiantes universitarios. Diferencias por género y niveles de actividad física. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-15. doi:10.11144/Javeriana.upsy16-4.bppa
- González-Valero, G., Martínez-Martínez, A., & Zurita-Ortega, F. (2017). Panorama motivacional y de actividad física en estudiantes: Una revisión sistemática. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1), 41-58.
- López, A., & Portela, I. (2017). Percepción de barreras para la práctica del ejercicio físico en adolescentes gallegos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extra (14), 174-177. doi:10.17979/reipe.2017.0.14.2630
- López-Bonilla, J. M., López-Bonilla, L. M., Ribeiro, C., & Serra, F. (2015). Relación entre actitudes hacia la actividad física y el deporte y rendimiento académico de los estudiantes universitarios españoles y portugueses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 275-284. doi:10.1400/218739.
- Oliveira, V., & Parra, J. (2018). Género y práctica de ejercicio físico de adolescentes y universitarios. *Revista Cuadernos de Pesquisa*, 48(170), 1114-1128. doi:10.1590/198053145588

Escala de actitudes hacia las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

Ana Laura Oliva y Selmy Melgar

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

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo construir la Escala de Actitudes hacia las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en estudiantes y docentes de Santa Cruz de la Sierra. Como también, analizar las propiedades psicométricas de ésta. Para ello se utilizó una muestra compuesta por 200 participantes, 176 estudiantes y 24 docentes. Los resultados obtenidos de la escala expresan una fiabilidad alta y a través del análisis factorial se extrajeron cuatro factores que explican el 61% de la varianza total. La Escala de Actitudes de los estudiantes y docentes hacia las TIC permite evaluar las actitudes hacia los posibles aspectos negativos del uso de las TIC en el aspecto cognitivo, los beneficios de usar las TIC en clase, los posibles aspectos negativos de usar las TIC en clase y el uso de TIC para complementar la información.

Palabras clave: TIC, escala, actitudes, psicometría, estudiantes, docentes

En la actualidad, se puede observar el incremento de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la sociedad, tanto en las generaciones recientes como en las más antiguas. Esto genera una transformación en la sociedad y por tanto, es necesario que las TIC estén incluidas en el programa de educación para formar futuras generaciones que sean capaces de innovar y participar

en su entorno (Fernández, Hinojo & Aznar, 2002).

Fernández y Torres (2015) afirman que los docentes poseen actitudes positivas hacia las TIC, tanto en el papel del desarrollo profesional, la facilidad y accesibilidad de éstas, como también en la capacidad de las TIC para favorecer el trabajo personalizado. Esta herramienta tiene una gran

utilidad en cuanto a la construcción de una sociedad del conocimiento, ya que hace necesario que el docente complemente su enseñanza tradicional (Riascos, Quintero, & Ávila, 2009).

El estudio realizado en Fernández, et al. (2002), asocia el bajo nivel de aplicabilidad de las TIC por parte de profesores escolares, con la incidencia en la falta de formación de estas herramientas, y su consecuente ausencia en el aula. Las TIC desarrollan destrezas para el manejo del computador, sin embargo su ausencia supone un inexistente progreso en las competencias tecnológicas (Jaramillo, 2005).

Por otro lado, Rivera, Fernández, Guzmán, y Eduardo (2017) hacen referencia a que los docentes manifiestan seguridad de la utilidad de las TICs, ya que a partir de estas se pueden brindar prácticas escolares de acuerdo a las necesidades. Sin embargo se recurre con poca frecuencia a la supervisión del estudiante en el uso de esta herramienta, y no existe la preocupación por una asesoría para el uso de tecnologías. Los docentes son conscientes del cambio tecnológico existente, pero no consideran necesario el uso de las TIC para enseñar su materia (Orellana, Almerich, Belloch y Díaz, 2010).

Asimismo, los resultados de Luna, Ávila, García, Nistal, y Argüelles (2013) manifiestan que el internet se utiliza principalmente como medio de entretenimiento y no así para el aprovechamiento de todas las potencialidades educativas y de comunicación que tienen las TIC. El internet ha influido de manera tal, que el estudiante

se ha convertido en usuario activo de las redes donde apropiarse de una cantidad de conocimiento sólo es una opción de entre tantas, cayendo perdidos al intentar sacar beneficio de la misma (Riascos et al., 2009).

Roig, Mengual, Sterrantino, y Quinto (2015) rescatan que en cuanto a género se manifiesta que las mujeres se sienten menos capacitadas que los hombres. De la misma manera Valdés, Arreola, Angulo, Martínez, y García (2011) señalan que en la variable de género obtuvieron puntuaciones que suponen una mayor facilidad en el uso de las TIC por parte de los hombres, de esta manera se indica que poseen una actitud más favorable.

Como se puede ver, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), son necesarias en un programa de educación ya que tienen una gran utilidad en cuanto a la construcción de una sociedad del conocimiento, sin embargo, si bien docentes y estudiantes son conscientes del cambio tecnológico, aún se considera insuficiente la formación y conocimiento del buen provecho de las mismas. Por ese motivo se busca construir una escala de actitudes que evalúe las actitudes hacia las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la población de Santa Cruz de la Sierra.

Método

Muestra

La muestra está conformada por 200 estudiantes y docentes de Santa Cruz de la Sierra, los cuales fueron elegidos de ma-

nera incidental. El 35,5% de la muestra ($n = 71$) son varones y el 64,5% restante ($n = 129$) son mujeres. El rango de edad fue de 17 a 64 años, con una media de 22,31 años ($DT = 6,85$).

De la información recolectada en relación al nivel de ocupación, se encontró que el 88% de la muestra ($n = 176$), fueron estudiantes, mientras que el 12% restante ($n = 24$) fueron docentes, de los cuales 5,5% eran docentes escolares ($n = 11$), y 6,5% universitarios ($n = 13$).

También se les preguntó si poseían computadora y el 94,5% de la muestra ($n = 189$) respondió que sí tenían computadora, mientras que el otro 5,5% restante ($n = 11$), respondió que no. Como también se les preguntó si tenían internet en su domicilio y el 97,5% de la muestra ($n = 195$) respondió que sí, mientras que el 2,5% restante ($n = 5$) respondió que no.

Instrumento

La Escala de Actitudes de los estudiantes y docentes hacia las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) consta de 15 ítems tipo Lickert, con cinco opciones de respuesta (muy de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo y muy en desacuerdo) que evalúan las actitudes hacia los posibles aspectos negativos del uso de las TIC en el aspecto cognitivo, los beneficios de usar las TIC en clase, los posibles aspectos negativos de usar las TIC en clase y el uso de TIC para complementar la información.

Procedimiento

Se construyó la escala con 40 ítems a partir de la realización de un retrato robot, 20 ítems fueron redactados en dirección positiva y 20 en dirección negativa. Posteriormente, se aplicó el instrumento a 200 personas a quienes se les explicó de qué trataba el instrumento, que se estaba realizando con fines académicos, se les aseguró el anonimato y se les pidió que lo llenaran con honestidad. Después de un mes, se volvió a pasar la escala para calcular la estabilidad temporal de la escala. Resultados

Al tratarse de la construcción de un instrumento, se presentarán los análisis de ítems, datos de validez, fiabilidad y baremación.

Análisis de ítems

Para realizar el análisis de ítems se utilizaron dos procedimientos: la correlación ítem-total y el contraste de medias de los grupos extremos. El análisis de la correlación ítem-total, ayuda a ver cuánto tiene en común cada ítem con los demás. A través de este procedimiento se suprimieron los siete ítems menos discriminantes y eliminarlos contribuyó a que la fiabilidad suba. También se utilizó la t de Student para ver si el ítem discriminaba a las personas que habían puntuado alto en la escala de las que habían puntuado bajo. Para ello se formó dos grupos, uno con las personas que habían puntuado

en el 25% superior o 25% inferior del total de la escala. A través de este método, se detectaron tres ítems que no diferenciaban ambos grupos.

En la tabla 1 se presentan los siete ítems que fueron eliminados mediante la Correlación ítem-total y por la diferencia de medias. Quedando la escala de actitudes con un total de 33 ítems.

Tabla 1

Ítems eliminados a partir de la Correlación ítem-total y la Diferencia de Medias

	Correlación Ítem-Total	Dif. de medias
8.TIC pueden reemplazar docente	X	
16.TIC genera reducción de tiempo avance	X	X
17. Doc. se capacitan en TIC	X	X
22.La mejor información está en libros, revistas científicas, etc.	X	X
23.TIC reemplazan clase magistral	X	
27.No es importante capacitarse en TIC	X	
30.TIC puedo evaluar desempeño académico y profesional	X	

Validez

Se analizó la validez de constructo de la Escala de Actitudes de los estudiantes y docentes hacia las TIC mediante un análisis factorial. A través de la validez de constructo, tratamos de comprobar que la interpretación que hacemos es correcta y ésta, nos ayuda a confirmar el signifi-

cado previsto del rasgo que pretendemos medir (Morales, 2012).

Inicialmente se realizó el análisis factorial con los 40 ítems, sin embargo, luego se eliminaron las saturaciones menores a 0,40. El enfoque utilizado fue el de Componentes Principales y se realizó una rotación Varimax, donde se encontraron

cuatro factores que explican el 61,55% de la varianza total. El factor 1, 2 y 3 quedaron definidos por cuatro ítems, mientras que el factor 4 quedó definido por tres ítems. Según el contenido de los ítems, el factor 1 muestra las actitudes hacia los posibles aspectos negativos del uso de las TIC en

el aspecto cognitivo, el factor 2 muestra las actitudes hacia los beneficios de usar las TIC en clase, el factor 3 indica las actitudes hacia los posibles aspectos negativos de usar las TIC en clase y el factor 4 indica las actitudes hacia el uso de TIC para complementar la información.

Tabla 12

Matriz de Componentes Principales

	1	2	3	4
40.TIC interrumpe proceso aprendizaje	0,756			
39.TIC no dejan pensar alumnos	0,72			
37.Me agobia la integración de las TIC	0,683			
31.Difícil implementar TIC en clases	0,644			
15.TIC genera buen ambiente comunicacional		0,791		
14.Integrar TIC, mejora dinámica		0,724		
35.Clases didácticas cuando uso TIC		0,706		
12.TIC ayuda a comprensión alumnos		0,629		
26.TIC no permite consulta trabajo			0,759	
10.Clase es mejor utilizando pizarra que ordenador			0,699	
25.TIC no estimula buscar información extra			0,632	
33.TIC solo deberían usarse durante clases			0,594	
9.TIC ayuda a actualizarme				0,791
1.TIC facilitan aprendizaje de alumnos				0,729

Luego, se realizó un análisis correlacional entre la escala validada utilizada en el plantel docente dentro del marco del espacio europeo, (Tejedor, García-Valcárcel & Prada, 2009) y la escala de elaboración propia para obtener un dato adicional que nos ayude con la validación del contenido de la escala y se obtuvo una correlación de ($r= 0,80$; $p < 0,001$), la cual fue positiva y fuerte.

Fiabilidad

Para calcular la consistencia interna del instrumento, se utilizó el Alfa de Cronbach y la prueba de las Dos Mitades. El alfa de Cronbach es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo de consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados (Oviedo & Campo, 2005). A partir de 0,70 se considera un coeficiente aceptable y como valor máximo un coeficiente de 0,90 (Oviedo & Campo, 2005). El Alfa de la escala es de 0,83, lo cual indica una fiabilidad alta. El coeficiente de Spearman-Brown obtenido fue de 0,72, lo que nos indica que la correlación es positiva y fuerte, mientras que el coeficiente de Guttman es de 0,71, la cual también es una correlación fuerte y positiva.

Así también se utilizó el método test-retest para calcular la estabilidad temporal de la escala. Para hacer esta correlación se aplicó el test a una muestra de personas en dos momentos temporales, en este caso de un mes de diferencia y se correlacionan ambas medidas. La correlación obtenida fue ($r=0,77$; $p < 0,001$), lo cual significa que existe una correlación

fuerte y positiva y que, los sujetos quedaron ordenados de manera similar en las dos ocasiones en las que se les aplicó la escala.

El factor 1 tiene una fiabilidad de 0,76, el Factor 2, de 0,79, siendo valores aceptables. Los Factores 3 y 4 obtuvieron un alfa de 0,69.

Discusión y Conclusión

Los análisis psicométricos de la Escala de actitudes hacia las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) muestran una fiabilidad aceptable de 0,83, demostrando una aceptable coherencia entre los ítems, de esta manera se puede determinar que los ítems de nuestro instrumento miden realmente las actitudes hacia las (TIC).

De la misma manera, se obtuvo una escala validada que confirma el significado previsto de la variable que buscamos medir, por tanto confirma que la interpretación realizada es correcta. Es decir, nuestro instrumento evalúa las actitudes en la población de Santa Cruz ante las (TIC) como ayuda para actualizarse, facilitador del aprendizaje en alumnos y asimismo como complemento extra de información.

Referencias

- Fernández, M., & Torres, A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*,

26 (especial), 33-49. doi:/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43812

Fernández, F.D., Hinojo, F.J., & Aznar, I. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 5, 253-270.

Jaramillo, P. (2005). Uso de tecnologías de información en el aula: ¿qué saben hacer los niños con los computadores y la información? *Revista de Estudios Sociales*, 20, 27-44.

Luna, N., Ávila, O., García, J., Nistal, F., & Argüelles, R. (2013). Actitudes y hábitos asociados al uso de las TICs en alumnos de psicología. *Psicología para América Latina*, 25, 91-114.

Orellana, N., Almerich, G., Belloch, C., & Díaz, I. (2010). *La actitud del profesorado ante las TIC: un aspecto clave para la integración*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE.

Riascos, S., Quintero, D., & Ávila, G. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(3), 133-157.

Rivera, I., Fernández, K., Guzmán, J., & Eduardo, J. (2017). La aceptación de las TIC por profesorado universitario:

Conocimiento, actitud y practicidad. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-18.

Roig, R., Mengual, S., Sterrantino, C., & Quinto, P. (2015). Actitudes hacia los recursos tecnológicos en el aula de los futuros docentes. *Revista d'Innovació Educativa*. 15(8), 12-19.

Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A. & Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 17(3), 115-124.

Valdés, A., & Arreola, C., & Angulo, J., & Martínez, E., & García, R. (2011). Actitudes de docentes de educación básica hacia las TIC. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 379-392.

Mi experiencia como Guía Académica

Fabiana Taborga Claure

7º semestre Psicoterapia
Docente Lic. Jeannette Paredes

RESUMEN

A lo largo del semestre tuve la experiencia de ser estudiante-tutor de una universitaria de primer año de Psicología. Este ensayo es una reflexión entorno a esta vivencia.

Palabras clave: tutoría, aceptación incondicional, actitudes básicas

El ingreso a la universidad es un periodo de cambios desafiantes para todo nuevo estudiante, es un proceso de ajuste de hábitos (Gallardo, Lorca, Morrás, & Vergara, 2014). La universidad requiere estudiar arduamente, organizar el tiempo de estudio y adquirir la responsabilidad del propio aprendizaje (Zimmerman, Benedetto, & Diment, 2008). Esta experiencia implica un “aprender a aprender”. Las universidades se encuentran enfrentándose al reto de transformar una fórmula tradicional de formación, creación y transmisión de conocimientos, motivo por el cual, la tutoría cobra relevancia en el proceso de transformación (Arbizu, Lobato, & Castillo, 2005). Ésta se trata de un componente inherente a la formación universitaria. Un

tutor es entonces, un guía académico que se interesa no sólo en que el estudiante logre adquirir los conocimientos que su carrera universitaria le demanda, sino por el bienestar y el desarrollo personal e incluye la orientación académica, profesional y personal. Se preocupa por facilitar la adaptación a la universidad (Álvarez, y otros, 2012). El realizar tutoría para los docentes universitarios es dificultoso debido a factores como el tiempo limitado de éstos así como el gran número de estudiantes que tiene cada uno (García-Valcárcel, 2008).

Sin embargo, la tutoría se puede llevar a cabo con alumnos de últimos semestres que guíen a otros que acaban de ini-

ciar la etapa universitaria, por supuesto, bajo la coordinación de un profesor. Es así que, durante los primeros meses del año, los estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Psicología, prestamos la acción de tutoría a los estudiantes de primer semestre de la misma carrera, que se encuentran en la plena transición colegio-universidad. A cada uno de nosotros nos fue asignado un alumno. En este sentido, se trata de una tutoría “entre iguales” o “peer-tutoring” que ofrece una ayuda de asesoramiento y apoyo a la integración y éxito en esta etapa de formación. Las estrategias de este modelo de tutoría se dirigen a fomentar la superación de determinadas dificultades en el aprendizaje, a la maduración de competencias de metodología y trabajo universitario, a potenciar el desarrollo personal y social, a proporcionar atención al estudiante y posibilitar la conexión con otros servicios de apoyo (Arbizu, Lobato, & Castillo, 2005). Desde esta perspectiva, a continuación, realizaré un análisis sobre mi pequeño aporte a mi “alumnita Julia” a lo largo del presente semestre, con el fin de contagiar al lector la necesidad de promover y prestar la acción tutorial, bajo el principio de que las pequeñas cosas suman y que siempre hay alguien, en algún lugar dependiendo de que hagas lo que tu vocación te ha llamado a hacer.

Estoy convencida, como dice Giordani (1997) que cada persona es capaz de resolver sus propios problemas y actuar sobre su propio plan de vida, porque tiene dentro de sí todas las posibilidades para reconocer los recursos necesarios y caminar hacia los valores que más le inte-

resen. La persona es quien inicia y realiza el cambio, mientras las instituciones y estructuras externas, en este caso la tutoría, poseen una función secundaria. El rol del tutor es facilitar información académica al alumno, dirigirlo hacia los servicios especializados existentes, orientarlo en la construcción y gestión de su propio aprendizaje, atenderlo y escucharlo, en especial si se trata de un aspecto que afecte a su rendimiento académico (Arbizu, Lobato, & Castillo, 2005). Este trabajo significó para mí el asumir el compromiso de guiar y acompañar a mi alumna en su adaptación e integración a la vida universitaria, hacia la consecución del adecuado rendimiento en sus estudios.

Siguiendo a Giordani (1997), la experiencia es la máxima autoridad, su importancia radica en que puede ser controlada directamente y, por lo tanto, corregida. El mismo Rogers confiesa haber aprendido mucho de sus encuentros con sus clientes y que varios “descubrimientos” los ha realizado en dichos encuentros. Es decir, no sólo Julia se benefició con el apoyo que le brindé, sino que también significó un aprendizaje para mí. A pesar de que no nos encontrábamos en el campo terapéutico y no se trataba de una relación terapeuta-paciente, llegué a adquirir una postura de auténtica y profunda participación personal. Logré cultivar la autenticidad en mí misma y ser auténtica con mi alumna, lo que permitió una relación fructífera, asimismo, me enriquecí de las experiencias que ella me compartió. Con Julia me encontré a una persona preocupada por este nuevo escenario que la rodeaba, lleno de nuevas responsabilida-

des, retos, dudas, cambios y obstáculos. Me recordó a mi “yo” del primer semestre y esto me permitió ponerme en su lugar a través de la comprensión empática. En ocasiones, cuando me relataba alguna dificultad que estaba atravesando en el contexto universitario, quería simplemente decirle mi solución, lo que yo haría, sin embargo, no quería imponerle mis ideas, quería permitirle ser ella misma. Debo admitir que no fue fácil, no obstante, así fue que llegué a comprender que mi función como guía va más allá del consejo, se dirige a expresar mis consideraciones, juicios y críticas que le sean útiles a mi alumna y darle la oportunidad a ella de sopesar el significado y valor y permitirle decidir si tomarlo en cuenta. Llegué a comunicarle pensamientos y sentimientos personales de mi experiencia cuando cursé el primer semestre, con el fin de que ella se sienta comprendida y a la vez comprenda mi mundo interior y lo tome para moverse hacia una dirección positiva y constructiva.

Me encontré con que los conocimientos que he adquirido a lo largo de la carrera de Psicología son aplicables no sólo en el campo terapéutico, sino en el día a día. Me fue imposible dejar de lado la importancia de la psicología. Me siento en la obligación de exponer, cómo a lo largo de nuestra formación académica somos educados para entender a las personas y partiendo de allí integrar conocimientos, habilidades recursos y técnicas para lograr el cambio que éstas necesitan. Esto es, para ayudar a alguien no necesito aconsejarle, tal como postula Rogers, las actitudes básicas conforman la con-

dición necesaria y suficiente. Todo esto conllevó a abrir paso hacia la confianza y a cultivar una linda amistad; a pesar de que los encuentros con Julia debían ser presenciales, también llegamos a contactarnos por medio de redes sociales y aunque la tutoría llegó a su fin, aún seguimos en contacto. Así, llegué a coincidir con la convicción de Rogers de que los sentimientos de estima y de amor no son peligrosos en las relaciones interpersonales, al contrario, éstos tienen un papel fundamental en la maduración psicológica de quien los da y de quien los recibe. Así como los valores se construyen desde el hogar, gran parte de la formación de la persona se cimienta y edifica en el contexto universitario. Es importante que se abandone la vieja idea de que los alumnos aprenden sólo de la ayuda que les puede ofrecer un profesor. Se debe aprender a compartir la capacidad mediadora o la capacidad de enseñar con los alumnos. Es decir, comprender que el aprendizaje no depende del flujo unidireccional de conocimiento docente-estudiante, sino más bien de la capacidad del docente de crear situaciones en las que los alumnos, cooperando, aprendan los unos de los otros (Duran, 2006). Es evidente que los nuevos estudiantes requieren de orientación (Gairín, Feixas, Franch, Guillarmón, & Quinquer, 2004). Aquí, la función tutorial aparece como un elemento clave en facilitar y optimizar el proceso de transición a la universidad. La tarea del guía académico en este contexto contempla dimensiones como motivar al alumno, intentar que conozca y confíe en sus posibilidades, fomentar un auto concepto positivo de su desarrollo perso-

nal y profesional, para que éste sea capaz de construir su propio proyecto de desarrollo personal y profesional. Todo esto determina la necesidad de orientación del alumno tomando en cuenta con igual relevancia el desarrollo personal, curricular y profesional.

El haber vivido esta experiencia es algo que no sé cómo describir con palabras. El ser guía para alguien que en el momento menos esperado estará en mi lugar, en séptimo semestre, a punto de llegar a Tesis, y guiará a alguien más ocupando mi lugar de tutora y quizá sintiéndose de igual forma, significa mucho para mí. Creo firmemente que esa necesidad de ayudar, de ser un apoyo y no un obstáculo, de sacarle una sonrisa y mejorar la vida de la otra persona, aunque sea en lo más mínimo, es algo intrínseco en el perfil de todo psicólogo. Finalmente, creo que todo futuro psicólogo debe operar desde la afectividad, asimismo, es necesario que tome conciencia y asuma el compromiso de ser nada más y nada menos que un guía que promueva y acompañe el proceso de transformación del otro, debe tener la capacidad auténtica de servir de amplificador de los esfuerzos del otro por cambiar y asumir la responsabilidad de sentir y comunicar sentimientos auténticamente calurosos, sin caer en la tendencia de dominar.

Los párrafos expuestos previamente se inclinan a evidenciar la importancia de reforzar la acción tutorial como pieza esencial de la calidad y excelencia dentro del marco educativo.

Referencias

- Álvarez, M., Dorio, I., Figuera, P., Fita, E., Forner, A., & Torrado, M. (2012). *Manual de Tutoría Universitaria: Recursos para la Acción*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Arbizu, F., Lobato, C., & Castillo, L. d. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodiagnóstica*, 10(1), 7-22.
- Duran, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 153-154, 1-32. Obtenido en <https://core.ac.uk/download/pdf/132120608.pdf>
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillarmón, C., & Quinquer, D. (2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos Educativos*, 6-7, 21-42.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135-151.
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la construcción de las TIC para su mejora. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(2), 1-14.

Giordani, B. (1997). *La relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Zimmerman, M., Benedetto, S. D., & Diment, E. (2008). "No te avisan cuándo borran el pizarrón...". *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 45-51.

* El nombre del estudiante de primer año de Psicología fue cambiado para resguardar el acuerdo de confidencialidad.

Experiencia de Tutorías

Renzo Gismondi Díaz

7º semestre Psicoterapia
Docente Lic. Jeannette Paredes

RESUMEN

Este ensayo es un relato de una experiencia de crecimiento personal

Palabras clave: tutoría, experiencia, crecimiento personal

Antes de comenzar

Es importante mencionar que sí tengo experiencia en el ámbito de tutoría y mis conocimientos además de los avanzados en clases, se apoyan en esta experiencia. Si bien en el colegio, acate el rol de “tutor” en primera instancia con un compañero con bajo rendimiento escolar; este rol era puramente contractual, para mí era una tarea más y me encargaba de lo sintomático del problema que a mi parecer eran las notas, así que solamente brindaba apoyo educativo y metodológico y veíamos temas bastante específicos de los avances de la materia. Lo cual luego de leer (Romo, 2011) comprendí que era más que todo una asesoría debido a las

características mencionadas y que en realidad mi trabajo como “tutor” propiamente dicho comenzó con una amistad muy cercana en el colegio, la cual me pidió ayuda y yo decidí brindársela. En esta oportunidad no solamente me enfoqué más en ella como persona y además abarcando temas más allá de lo académico, para comprender el porqué de sus dificultades en el colegio. Nada de lo que me decía salía de nuestros lugares de encuentros y al finalizar ese “bimestre” ella logró mejorar sus notas. Siguiendo los lineamientos de (Romo, 2011) logré enfocarme en esta persona como un ser integral, nuestras “sesiones” tenían una hora y un lugar donde podíamos estar tranquilos y ella cómoda de contarme lo que

deseara contarme, además de que tenía como finalidad mejorar su rendimiento educativo y darle contención emocional. Y además de esto soy parte del programa “Desarrollo Académico (PDA)” en el CIAP y mi posición es Tutor y capacitador de tutores. A lo largo de estos dos años y medio que formo parte del proyecto aprendí bastantes cosas. Este proyecto consiste en brindar ayuda académica a los estudiantes que están recursando materias y sus promedios se encuentran debajo de 55 puntos. Una de las cosas que aprendí es que las sesiones deben seguir ciertos lineamientos, además de que deben ser en lugares cerrados, donde la persona se sienta cómoda de hablar y expresarse (además de que se debe aclarar de la confidencialidad), tomando en cuenta TODOS los aspectos de su vida, por más que en momento inmediato yo no pueda ayudar a alguien a lidiar con su depresión, es de suma importancia tenerlo en cuenta y brindarle un apoyo basado en una preocupación sincera y auténtica. Finalmente aprendí que lograr empatizar con las personas y darles a entender que nuestra finalidad es su bienestar es clave para poder entablar una relación de confianza con ellos.

Qué hicimos

Se realizó un encuentro de los estudiantes del 7mo. semestre de la materia de Psicoterapia (2019) con los estudiantes de Psicología de primer semestre (2019). Para que cada tutor encarne el rol de tutor, ya sea brindando apoyo emocional o ayuda académica a sus “alumnos”.

Por qué lo hicimos

La idea nace cuando el docente Luis Nardin, comenta junto a su colega Jannette Paredes (nuestra docente) lo interesante que sería implementar en nuestra Universidad una idea que es bastante común en el exterior; que alumnos mayores y con experiencia se hagan cargo de alumnos de nuevo ingreso. Esta idea fue presentada a la Decana, Marion K. Schulmeyer y aprobada con éxito en el 2018. Siendo los estudiantes de ese año el “estudio piloto” logrando cumplir con todas las expectativas al terminar esa experiencia. La razón por la cual se vio necesario hacer esto, es porque el ingresar a la Universidad involucra un gran cambio, no solamente en lo académico, si no en los círculos sociales, en relaciones con los demás y también es un paso más cerca de la vida adulta. Y generalmente son cambios tan importantes como éste los cuales se consideran como amenazadores para ciertas personas. Por lo que esta idea tiene como objetivo que estudiantes que ya “sobrevivieron” a los primeros semestres que suelen ser los más difíciles y complicados de la Universidad (por el hecho de adaptarse a todo) ayuden a estudiantes de nuevo ingreso a integrarse de manera adecuada, evitando en lo posible el estrés y brindando experiencias sobre temas académicos (profesores, tipos de exámenes, como estudiar ciertas materias) mientras se crea un vínculo que en la mayoría de los casos podría durar hasta cuando ambas partes terminen la carrera.

La vivencia

Honestamente cuando la profe nos comentó sobre el proyecto, su finalidad, el por qué debíamos hacerlo y en qué consistía el hacer todo este “programa” no estaba del todo convencido. Además de esto se notó en mí por parte de ciertas amistades cercanas y uno de mis padres un cierto descontento por realizar dicha actividad. A mi parecer no existía una finalidad objetiva en esta actividad y tampoco me llamaba la atención el tener que juntarme con alguien semanalmente de manera obligada. Para entenderme un poco mejor, nunca consideré difícil para mí hacer amistades, pero siempre considere que debía ser bajo mis propios términos y usualmente tiendo a percibir que me falta “tacto” a la hora de relacionarme con otros que no tienen intereses afines a mí.

El 22 de febrero fue el primer día de mi encuentro con Erika y debo decir que mi percepción de la actividad seguía siendo la misma, la verdad el plan era juntarme con ella de 10:30 a 11:00 para darle información de la actividad antes de comenzar. Esta sesión sería puramente informativa porque tenía el cumpleaños de mi padre y no podría quedarme hasta más de las 12:30. Al llegar a la cafetería la encontré y nos saludamos, ella se veía muy emocionada y eso me contagió también un poco de entusiasmo. De un momento a otro y entre risas y compartiendo historias sobre nuestros momentos divertidos de nuestras vidas y del colegio ella me preguntó si quería acompañarla a tomar un café y yo acepté; cuando vi la hora me

sorprendí que eran las 12:10 y me pareció curioso que el tiempo pasó volando. La acompañé rápido a que compre su café y la dejé en su clase para partir al cumpleaños de mi padre sin atrasarme. Si bien esta primera “sesión” no estuvo relacionado con una tutoría académica, logré mostrarme como era yo realmente, y empaticé bastante con ella y fijamos la próxima reunión.

Ahora sí, luego de este primer encuentro, estaba más emocionado de hacer esto; por lo que decidí leer un poco sobre qué es una tutoría para aumentar mis conocimientos. Utilizando un par de libros (Narro & Arredondo, 2013; Romo, 2011) confirmé que el enfoque que debía dar era integral, la formación de mi estudiante debía abarcar todas las áreas de su vida y no solamente lo educativo. Y precisamente fue en la segunda lectura donde encontré que la razón por la cual nos enfocamos en trabajar con estudiantes de primer año es porque ellos batallan con la transición de asistir a la universidad, que normalmente causa confusión, miedo y un reto, para poder adaptarse a todo este ambiente y si no logran lidiar con la transición de manera sana podrían hasta incluso dejar la universidad. Y por último, recalqué ciertos aspectos para mantener una buena tutoría, que consiste en tener un lugar donde mi alumna se sienta cómoda y segura de hablar, entablar una relación de confianza, fijar horarios y fechas, y por último, y nuevamente muy importante, abarcar algunos aspectos de su vida.

Las siguientes sesiones me sirvieron bastante en los siguientes aspectos:

En primer lugar aprendí a lograr un buen vínculo terapéutico basado en la terapia de Rogers enfocado en el cliente; teniendo en cuenta los tres aspectos fundamentales que son la empatía, la autenticidad y la estimación positiva incondicional (Arias, 2015). Si bien es algo que practico bastante en el trabajo con mis alumnos del Programa de Desarrollo Académico en el CIAP; siento que en este caso fue distinto, porque esta tutoría duraría más tiempo y tendríamos más sesiones en conjunto. Explicaré a detalle. En ningún momento fingí estando con ella, me comporté de la manera más real posible, si sentía alguna emoción complicada no dudaba en comentárselo para aclararle la situación y que ella también logre comprenderme. Por ejemplo: Tuve un pésimo día un jueves, (los días que nos reuníamos) y no dude en comentarle que si parecía decaído o sin muchas ganas de estar animado como siempre se debía al mal día y no a la reunión que tenía con ella. El ser honesto logró que ella también se abriera aún más contándome situaciones que se parecían a las mías y logramos empatizar bastante porque ambos pensábamos que eso no era muy común (y la forma de solucionarlo y sobrellevar esas situaciones tampoco era común) y me sentí más en confianza y cómodo con ella; al igual que ella conmigo. Así también desarrollé la empatía, la cual aumentaba en cada sesión. Por último, trabajé la aceptación positiva incondicional basándome en la confianza mutua y mi autenticidad de que de verdad estaba disfrutando estar con ella y el poder ayudarla a mejorar. Un día me contó algo que le daba vergüenza, porque siempre

se sentía juzgada cuando lo contaba y yo le aclaré que no estaba para juzgarla, en ningún momento la trataría diferente por algo que me fuera a contar y que si probablemente iba en contra de mis creencias se lo diría, pero a pesar de eso yo la apoyaría en todo (siempre y cuando no piense hacerse daño) y luego de sacarse eso del pecho la noté mucho más tranquila y feliz.

En segundo lugar, siento que algo que practiqué bastante fue la estructuración. En mis "tutorías" a mis amistades de colegio e incluso a mis amistades universitarias, las sesiones no eran estructuradas y eran más una ayuda improvisada de las cosas que tenía que hacer y cómo hacerlas, que hacía en ese momento. En cambio en esta situación trabajé en preparar las sesiones. Para la próxima sesión siempre tenía planeado qué temas tocar no sólo para conocer más a mi alumna, sino para comprender cuáles eran sus motivaciones, qué la ayudaba a seguir adelante, cuáles eran sus redes de apoyo y qué metas y objetivos quería alcanzar. Además de esto, traté de tomar en cuenta sus avances en la universidad, su resistencia al cambio; qué cosas le costaban, en qué problemas académicos podíamos intervenir y nunca era sentarnos a pensar en qué podíamos decir. Considero que esto me servirá muchísimo en el futuro cuando ejerza de profesional, porque supondrá que debo tener preparado todo en la sesión y cada cosa que prepare no será casual si

Y en tercer lugar este trabajo me ayudó a darme cuenta de algo que justamente comencé a dudar desde principios de este año. Debido a una suma de cosas,

entre ellas problemas con ciertas amistades, pensamientos intrusivos, ciertas dudas/preocupaciones y el leer bastante del tema en algunos libros siendo uno de ellos el de Cardemil (2016) llegué a la conclusión que mi apego era evitativo y bastante marcado. Ciertas características personales me hicieron creer esto. Para lograr crear este vínculo que además de Tutor fue de una amistad, el chatear con alguien nuevo en mi vida y poder fácilmente relacionarme con ella, expresando mis preocupaciones, miedos y también mis alegrías, me sacó de la cabeza esos pensamientos negativos que tenía. En esta relación, mantuve cierta distancia (necesaria) pero no por eso me alejé de ella, es más, me sentí bastante cercano y ahora entablamos una amistad bonita y además de eso me siento más seguro de acercarme a mis amistades y no mantener una distancia, además de expresar más mis sentimientos. Esto me ayudó bastante a recuperar amistades de las cuales me había alejado y a fortalecer mucho más mis lazos con dos de mis mejores amigas, a las cuales rara vez les decía lo importante que eran para mí. Siento que gracias a esta experiencia, trabajo poco a poco en mi apego seguro, dejando atrás el apego evitativo que creía tener.

Conclusión

Para mi este trabajo fue enriquecedor, a pesar que al principio me parecía innecesario o no me convencía, terminé apreciándolo demasiado. Fue una oportunidad de poder asistir en el crecimiento personal y académico de alguien a lo largo de un semestre, para lograr que esa

persona “sobreviva” a esta etapa de transición tan complicada que es para nosotros al principio. Y no sólo eso, sino que también me ayudó a crecer a mi como persona y me acerca aún más, a mi meta de convertirme en un terapeuta eficiente y eficaz.

Referencias

- Arias, G. W. (2015). Carl R. Rogers y la Terapia Centrada en el Cliente. *Avances en Psicología*, 23 (2), 141-148.
- Cardemil, R. A. (2016). *Apego Seguro*. Barcelona: Grupo Zeta.
- Narro, R. J., & Arredondo, G. M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-155.
- Romo, L. A. (2011). *La tutoría: Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. Mexico DF: Anuies.

* El nombre del estudiante de primer año de Psicología fue cambiado para resguardar el acuerdo de confidencialidad.

Intervención en crisis dirigida a niños y niñas en situación de desastre en dos comunidades guaraníes de Camiri

Lilian Ferrante Roca, Carla Mileidy Torrico Montero
y Pamela Cuéllar Castro

9º semestre Psicología Comunitaria
Docente Mgs. Mary Cruz de Urioste

RESUMEN

Mediante un programa de Intervención en Crisis, se buscó que los niños y niñas en dos comunidades guaraníes de Camiri expresen sus sentimientos y emociones en relación a la situación de desastre que vivenciaron, esto a través de juegos y actividades recreativas. En este estudio participaron aproximadamente 100 niños y niñas con un rango de edad de entre 7 y 12 años. El método utilizado en este trabajo fue la aplicación de un programa de Intervención en crisis. Los resultados de este estudio arrojaron que el programa de intervención sí logró su objetivo, ya que los niños y niñas sí fueron capaces de expresar sus sentimientos y emociones relacionadas con la situación de desastre que vivenciaron.

Palabras clave: Comunidad Guaraní, niños, desastre, Intervención en Crisis

Una comunidad es un grupo organizado de personas, los cuales son vistos como una unidad social, este grupo de personas tiene algunos intereses, objetivos o valores en común. Además este grupo de personas desarrolla un sentido de pertenencia y comparte un determinado territorio geográfico (Ander Egg, 1933 en Flores, 2014).

El concepto de comunidad es un concepto muy amplio, pero nos ayuda a entender que la comunidad se puede desarrollar en diversos contextos y formas. Incluso la comunidad va más allá del concepto de territorio, ya que las mismas personas pueden ser influenciadas por la comunidad o la comunidad influenciar a las personas, provocando que la comuni-

dad esté en constante cambio y retroalimentación, es por esta razón que se dice que cada comunidad tiene vida propia y por consiguiente todas las comunidades son diferentes entre sí (Cuervo, Carvajalo, & Del Castillo, 2016).

Es importante mencionar que la Psicología Comunitaria (PC) define el concepto de comunidad como aquel grupo de personas, quienes comparten características en común y que además desarrollan ciertas prácticas en conjunto (Rodríguez & Montenegro, 2016).

Catástrofes o Desastres Naturales y sus consecuencias negativas para los niños y niñas

Las catástrofes o los desastres naturales hacen referencia a fenómenos tales como terremotos, erupciones volcánicas, epidemias, guerras, deslizamientos de tierra, inundaciones o sequías, de grandes dimensiones (Capacci & Mangano, 2015).

Un desastre natural es una situación trágica que ocasiona la pérdida de vidas y pérdidas materiales como una casa y bienes, además de la pérdida de la salud y en ocasiones del empleo. Estos suelen ser sucesos repentinos e inesperados que provocan daños, pérdida, incluso modifican o paralizan las actividades de esa determinada población que fue víctima del desastre (Abeldaño & Fernández, 2016; Hajar, Bonilla, Munayco, Gutierrez, & Ramos, 2016).

Los desastres naturales como los terremotos, tsunamis, inundaciones, y fenó-

menos similares, se convierten en eventos traumáticos para los niños, niñas y adolescentes, dejando consecuencias a largo plazo y desencadenando trastornos de ansiedad, trastornos de pánico, fobias específicas y trastorno por estrés posttraumático (TEPT), alteraciones de sueño, entre otros (Sommer, Abufhele, Briceño, Dávila, & Castro, 2013).

Los autores Cordero, Repetto, y Abrour, (2013) expresaron que diversos estudios muestran que frente a catástrofes naturales, la población más vulnerable son los niños y niñas. Ya que ellos son los que tienen mayor probabilidad de desarrollar problemas de adaptación psicológica y de conducta, pero además según las estadísticas el 17% presentan síntomas de Ansiedad, 31% síntomas de Depresión, y del 50-60% muestra síntomas de TEPT.

Las consecuencias de las catástrofes naturales limitan a estos niños en su desarrollo. Por ejemplo: dejan de ir al colegio, ya que éste fue destruido durante el desastre y evitan el juego (Castillo, Ledo, & Toyo, 2015).

La Intervención en Crisis

Según Castillo et al. (2015) la intervención en crisis es un proceso psicoterapéutico enfocado en auxiliar al sujeto y a sus familiares más cercanos con el objetivo de resistir el evento traumático y disminuir los efectos negativos de dicho evento. Para Gantiva (2010), esta intervención se divide en dos momentos importantes. En el primer momento se le debe permitir a la persona expresar sus sentimientos y emociones, procesar y evaluar los

daños y activar sus redes de apoyo. Posteriormente, en un segundo momento el proceso se enfoca en la integración de la persona a la sociedad y al restablecimiento emocional y conductual desencadenada como consecuencia de la crisis vivida. Este autor afirma que la Intervención en Crisis bien aplicada es una estrategia efectiva para disminuir la posible aparición de trastornos psicológicos posteriores a la crisis.

La intervención desde lo Psicosocial centrada en niños y niñas

La estrategia para abordar las manifestaciones psicopatológicas en los niños y niñas debe tener una perspectiva psicosocial. Bajo esta perspectiva, para los niños menores de edad el objetivo es lograr que puedan expresar sus sentimientos, redefinir los eventos traumáticos, manejar el duelo y así de esta manera, elaborar una nueva posición frente a su realidad. Es importante tomar en cuenta la edad y el sexo de los niños y las niñas (Castillo et al., 2015).

La perspectiva Psicosocial se enfoca en las técnicas de la proyección mediante el juego, el dibujo, el canto, la escritura, la narración de cuentos y el teatro (Castillo, et al., 2015) Estos recursos permiten que los niños expresen y puedan hacer una reproducción de la experiencia dolorosa o traumática mediante el juego con el objetivo de disminuir las consecuencias del trauma provocado por el desastre (Echeverría, 2012).

El autor (Valero, 2002) expresa que la UNICEF (1985) cuenta con una serie de estrategias dirigidas hacia niños que han

sido víctimas de desastres naturales, en general este grupo de estrategias.

Objetivo: Mediante el programa de intervención en crisis se buscó que los niños y niñas en dos comunidades guaraníes de Camiri expresen sus sentimientos y emociones en relación a la situación de desastre que vivenciaron, esto a través de juegos y actividades recreativas.

Método

Participantes

En este estudio participaron 100 niños y niñas aproximadamente, pertenecientes a dos comunidades de Camiri que son la comunidad de Mochi y Guirarapo, con un rango de edad de entre 7 a 12 años de edad.

Equipos y materiales

El instrumento utilizado fue “La mochila terapéutica”. Esta mochila contiene diversos materiales como títeres, cuentos, cuadernos para dibujar, papeles, lápices, colores, pinturas y marcadores. También se contó con material deportivo como ula-ula, pelotas y soga para saltar o elástico. Estos materiales son necesarios para aplicar el programa de intervención en Crisis “Un nuevo sol para el Bienestar Comunitario”, ya que con estos, los niños podrán dibujar, colorear y se podrán realizar las actividades recreativas descritas en el programa.

Procedimiento

Para la aplicación de este programa de Intervención en Crisis, primeramente se

decidió contactar a las principales autoridades de Camiri para obtener la autorización de las mismas y así permitieran aplicar el programa de intervención. Posteriormente, y una vez obtenido el permiso de las autoridades, se realizó una reunión entre los estudiantes encargados en llevar a cabo este programa de intervención, para definir la hora y el día de partida hacia Camiri. También se definió cuántos días sería a la estadía en Camiri. Además de hacer una estimación de los gastos económicos del viaje y así estar lo más organizados posible.

Luego una vez en Camiri se llevó a cabo el encuentro con las autoridades cívicas, así como también el encuentro con el primer y la segunda Mburibicha de la capitania Kaami, quienes se encargaron de dar una cálida bienvenida al equipo de jóvenes estudiantes los que posteriormente planeaban dirigirse hasta la comunidad "Guazigua Grande" para iniciar con la aplicación del programa de intervención. Debido a problemas climáticos la visita a esta comunidad no se pudo realizar y se tomó la decisión de partir inmediatamente hacia la comunidad de Mochi, además de determinar que al día siguiente todo el equipo de estudiantes se dirigiría hacia la comunidad de Guirarapo. Ambas comunidades se encuentran en Camiri. Era muy importante que todo el equipo que iba a realizar este programa de intervención esté preparado para cualquier imprevisto, tal y como sucedió en este caso. Habiendo llegado a la comunidad se inició con la primera actividad denominada "La feria de la alegría" con la finalidad de obtener información sobre estos niños y niñas y poder identificar cómo se

sienten a nivel emocional con relación a ellos mismos y a su círculo de personas más cercanas.

Para lograr esto primeramente se debe crear un vínculo de confianza entre estos niños y niñas y las personas que están llevando a cabo el programa de intervención, de tal manera que los niños a partir de las actividades de juego, dibujo y las demás actividades recreativas, puedan hablar sobre sus preocupaciones y miedos. Es muy importante que las personas encargadas de aplicar este programa de intervención estén atentas a las conductas de los niños y niñas frente a las actividades, es decir ver cómo reaccionan, qué es lo que expresan emocionalmente como por ejemplo: tristeza, alegría, miedo, enojo, u otro tipo de emoción.

Las actividades que se realizaron:

Comité de Bienvenida. Primeramente se dio la bienvenida a los niños y niñas, y se les explicó que la feria de la alegría cuenta con cuatro estaciones y que en cada estación ellos podrían realizar diversas actividades lúdicas, físicas y recreativas. Los encargados de esta actividad debían presentarse con buena actitud hacia los niños y niñas.

Estación de Recreación. Los encargados de esta estación tienen el objetivo de hacer jugar a los niños y niñas, juegos como el ula ula, pelota quemada, saltar la cuerda, tres en raya, carrera de embolsados, o similares. Mientras los menores juegan, los encargados de esta estación observan el comportamiento y su desenvolvimiento frente al juego. Es decir, ven

quiénes participan activamente del juego, quiénes se muestran tímidos, retraídos, o si se muestran agresivos mientras juegan.

Estación de dibujo. Los responsables piden a los niños dibujar algo con la finalidad de que ellos expresen lo que sienten en relación al desastre vivido, luego de terminado el dibujo se le pide al niño o niña que explique su dibujo, esto mediante las siguientes preguntas: ¿Qué o a quién dibujaste?, ¿Qué significa tu dibujo?, ¿Qué está sucediendo en tu dibujo?, ¿Cómo se sienten los personajes dibujados y dónde están estos personajes? Posteriormente se le debe preguntar a los niños. ¿Cómo se sintieron al realizar esta actividad? Es importante observar si el niño es capaz de explicar su dibujo en relación a la situación de desastre y en el caso de que relate lo que le sucedió en esa situación catastrófica se debe observar si llora, si prefiere quedarse callado o si presenta dificultad para hablar.

Estación de actividades físicas. Los niños y niñas realizan diversas actividades físicas como fútbol, voleibol, pelota quemada, dar volteretas en colchonetas, cuerda o sogas elástica para saltar, u otras similares.

Estación de Orientación y Atención. Las personas responsables de esta estación ubican a los niños y niñas en un lugar cómodo y se les lee un cuento como por ejemplo: “Monito Feliz”, “La familia de tela” o el cuento “Buenas noches”, estos cuentos se encuentran en “La mochila terapéutica”. Lo importante en esta actividad, es que los niños comprendan el

mensaje o la enseñanza del cuento, además de observar quiénes son los niños que participan y quiénes son los que no desean hablar. Estos cuentos permiten que el niño pueda expresar o contar si así lo desea, aquello que vivió, cómo vivió el desastre, cómo fue esa situación catastrófica al lado de su familia. También permite que el niño o la niña, pueda entender que los seres humanos comunicamos y reaccionamos de diferente manera pero que además la pelea no es una buena forma de comunicación ante la situación. Finalmente, en caso de que el menor afirme tener miedo a la oscuridad, a la noche o a separarse de sus padres, el cuento le ayudará a superar estos miedos y a poder entender que la noche le permite dormir y descansar con tranquilidad.

Refrigerio. Concluida las actividades de cada una de las estaciones, se procede a invita un refrigerio a los niños y niñas.

Cierre. Los jóvenes responsables de realizar las actividades del programa de intervención se despiden de los niños y niñas con un buen ánimo y una cálida sonrisa.

Resultados

Después de haber llevado a cabo las actividades, se puede afirmar que los niños sí lograron expresar sus emociones y sentimientos frente al desastre que vivenciaron, en este caso fue el desborde del río en Camiri provocando una severa inundación. Por lo tanto se puede decir que el objetivo del programa de intervención “Un nuevo sol Para el Bienes-

tar Comunitario” sí se cumplió. Estos son algunos testimonios de los niños y niñas sobre cómo se sintieron y cuáles fueron sus emociones frente al desastre: Un niño de diez años afirmó: “Vivo en mi casa con mi familia, mi casa está cerca del río pero mi casa no se inundó. Me siento solo a veces en mi casa porque mis padres se van a trabajar pero yo sé que ellos me quieren y me cuidan”.

Mientras que otra niña de nueve años dijo: “El agua del río se entró a mi casa, sentí miedo, pero mis padres estaban conmigo y me dijeron que no tuviera miedo, que ellos me cuidarían”.

Otro niño de once años dijo: “Yo estaba en mi casa y de repente se comenzó a entrar el agua, yo estaba asustado y mis padres me dijeron que debíamos salir rápido de la casa y que no nos separemos”.

Finalmente otra niña de ocho años dijo: “Cuando vi cómo se estaba entrando el agua a mi casa me asusté mucho y mis padres me abrazaron y después con unas pocas cosas salimos de ahí.”

Algo que nos llamó mucho la atención fue que en la mayoría de los dibujos, estos niños dibujaron la casa en la que ellos vivían con sus familias, algunos árboles y el río. Algunos de estos niños afirmaron que su casa está localizada cerca del río, otros lejos de éste, pero la mayoría de los niños y niñas dibujó el río. Actualmente ya habiendo pasado un buen tiempo desde el desastre, es decir desde el desborde del río, la mayoría de estos niños, afirmaron sentirse felices al lado de sus familias que saben y les demuestran que los quie-

ren y los cuidan, aunque a veces se sienten solos, ya que sus padres deben irse a trabajar. Finalmente algunos de estos niños y niñas, sobre todo los que vivían cerca del río, reconocen que ese día de la inundación sintieron mucho temor, miedo y un gran susto al ver el agua entrando a sus casas, pero ante esta terrible situación lograron encontrar alivio, confort al lado de sus padres y lograron continuar con sus vidas.

Discusión

En relación al tema, se puede decir que los desastres o catástrofes naturales en las comunidades son eventos sorpresivos inesperados y trágicos a nivel social, eventos como terremotos, tsunamis, inundaciones, entre otros. Estos sucesos dejan consecuencias negativas para la comunidad, como por ejemplo: Pérdidas de vidas, pérdida de bienes y secuelas psicológicas como la Depresión, la Ansiedad y el Estrés Postraumático, incluso en una población vulnerable como en los niños y niñas. Esto es algo que le interesa mucho estudiar a la Psicología Comunitaria, ya que el objetivo de esta rama de la Psicología es producir un cambio positivo en la comunidad empoderando a la comunidad con sus propios recursos.

En este caso la herramienta utilizada fue la Intervención en Crisis. Esta consiste en una intervención posterior a la crisis o al desastre. Aquí, la intervención fue dirigida hacia los niños y niñas algún tiempo después de una inundación en dos comunidades guaraníes de Camiri a causa del desborde del río. Esta intervención la llevaron a cabo los estudiantes de sépti-

mo y noveno semestre de la materia de Psicología Comunitaria con el objetivo de que los niños y niñas de entre 7 y 12 años puedan expresar sus emociones y sentimientos relacionados a la inundación que vivieron, esto mientras juegan y se divierten realizando actividades recreativas.

En conclusión se puede decir que se logró alcanzar el objetivo que se pretendía, ya que los niños y niñas de ambas comunidades lograron expresar sus emociones y sentimientos en relación al desastre que vivieron, además de que lo expresaron sin llantos y sin el temor de hablar sobre esa situación catastrófica y afirmando que en ese momento tan duro e inesperado, tuvieron y siguen teniendo el cuidado y el amor de sus padres y familiares, incluso se podría decir que los niños y niñas disfrutaron de dibujar, de los juegos, las actividades físicas, etc. Se podría afirmar que en general estas actividades fueron muy productivas para los niños y niñas y también para los jóvenes estudiantes de la materia de Psicología Comunitaria, quienes fueron los encargados de llevar a cabo este programa Intervención en Crisis.

Referencias

- Abeldaño, R. A., & Fernández, R. (2016). Salud mental en la comunidad en situaciones de desastre. Una revisión de los modelos de abordaje en la comunidad. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 431-442. doi: 10.1590/1413-81232015212.17502014
- Capacci, A., & Mangano, S. (2015). Las catástrofes naturales. Cuadernos de Geografía: *Revista Colombiana de Geografía*, 24(2), 35-51. doi:10.15446/rcdg.v24n2.50206
- Carmenza, A. (2014). Interpretación psicosocial de la noción de comunidad. *Revista Facultad de Trabajo Social*, 30(30), 105-117. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/3623/3212>
- Castillo, I., Ledo, H., & Toyo, Y. (2015). Repercusión de los desastres en la salud mental de niños y niñas y adolescentes. *Norte de Salud Mental*, 13(53), 26-34. R
- Cordero, M., Repetto, P., & Abrour, M. C. (2013). Lo que nos enseña el 27F en Chile sobre el impacto de un desastre natural en la salud infantil. *Revista Chilena de Pediatría*, 84(1), 10-19. doi: 10.4067/S0370-41062013000100002
- Cuervo, A. D., Carvajal, C. M., & Del Castillo, L. (2016). Psicología comunitaria: apuntes para no olvidar. *Revista Poiesis*, 31, 188-202.
- Echeverría, L. (2012). Estrategias de afrontamiento al estrés en relación con la inteligencia emocional en niños de 7 a 12 años de edad víctimas de desastre. *Revista de Investigación en Psicología*, 1(15), 163 - 179. doi: 10.15381/rinvp.v15i1.3676
- Flores, J. M. (2014). *Psicología y ética comunitaria*. Recuperado el 12 de Junio de 2019, de <http://catedralibremartinbaro.org/pdfs/Repensar-la-Psico>

logia-y-lo-Comunitario-2014.pdf#page=69

- Gantiva C. A. (2010). Intervención en crisis: una estrategia clínica necesaria y relevante en Colombia. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 4(2), 143-145.
- Hijar, G., Bonilla, C., Munayco, C. V., Gutierrez, E. L., & Ramos, W. (2016). Fenómeno el niño y desastres naturales: intervenciones en salud pública para la preparación y respuesta. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(2), 300-310. doi: 10.17843/rpmesp.2016.332.2205
- Moura J. F., Rebouças, F. G., Oliveira, A. K., & Pinho, A. M. (2014). Intervención comunitaria con mujeres a partir de la actuación en Red en Psicología Comunitaria: Una experiencia en una comunidad de Brasil. *Psicoperspectivas: individuo y Sociedad*, 13(2), 33-143. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-419
- Rodríguez, A. R. A., & Montenegro, M. (2016). Retos contemporáneos para la Psicología Comunitaria: Reflexiones sobre Inocion de comunidad. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 50(1), 14-22. doi: 10.30849/rip/ijp.v50i1.40
- Razeto, A. C. (2013). Potenciando el desarrollo local de comunidades afectadas por desastres. *Revista INVI*, 28(77), 111-136 . doi: 10.4067/S0718-83582013000100004
- Sommer, K., Abufhele, M., Briceño, A. M., Dávila, A. B., & Castro, S. (2013). Intervención de salud mental en niños expuestos a desastre natural. *Revista Chilena de Pediatría*, 84(1), 59-67. doi: 10.4067/S0370-41062013000100007