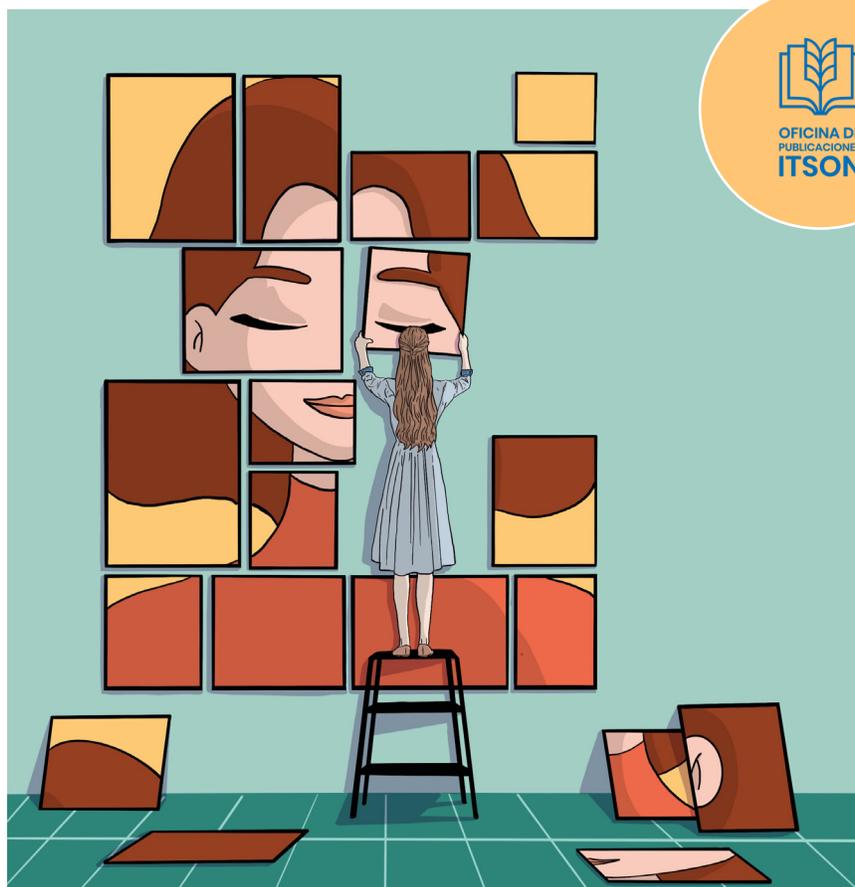


La Sociedad Académica

Año 31 | Número 60

Enero - junio 2024, ISSN 2007 - 2562



Implementación de un programa de intervención para regular las emociones en estudiantes de bachillerato		Aplicación de la escala IDEA a niños con autismo
Factores de riesgo psicosociales en hombres trabajadores de una empresa del sector primario en Sonora	Prueba piloto de un programa de intervención psicológica sobre violencia hacia la mujer bajo perspectiva de género	Estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes universitarios

La Sociedad Académica

Año 31, número 60
(Enero - junio 2024)
ISSN 2007 - 2562



DIRECTORIO

Dr. Jesús Héctor Hernández López

Rector

Dr. Jaime Garatuza Payán

Vicerrector Académico

Dr. Rodolfo Valenzuela Reynaga

Vicerrector Administrativo

Dr. Ernesto Uriel Cantú Soto

Secretario de Rectoría

Dr. Armando Ambrosio López

Director de Ingeniería y Tecnología

Dr. Pablo Gortares Moroyoqui

Director de Recursos Naturales

Mtro. Mauricio López Acosta

Director de Unidad Navojoa

Mtro. Humberto Aceves Gutiérrez

Director de Unidad Guaymas

Dra. Sonía Verónica Mortis Lozoya

Directora de Ciencias Sociales y Humanidades

Dra. María Dolores Moreno Millanes

Directora de Ciencias Económico Administrativas

Ernesto Martin Samoano Torres

Maquetación y portada

Marisol Cota Reyes

Editora General

La Sociedad Académica

Oficina de Publicaciones ITSON

La Sociedad Académica, Año 31, No. 60 enero - mayo de 2024, es una publicación semestral editada por el *Instituto Tecnológico de Sonora*, a través de la Oficina de Publicaciones. 5 de Febrero No. 818 sur. Apdo. 335 C.P. 85000. Ciudad Obregón, Sonora, México. Tel: (644) 4 100900, <http://www.itson.mx>, publicaciones@itson.edu.mx, editor responsable: Marisol Cota Reyes. Reserva de Derecho al Uso Exclusivo No. 04-2024-021211401600-102, ISSN: 2007-2562. Impresa en Taller Gráfico del ITSON; Av. Antonio Caso 2266 C.P. 85137, Ciudad Obregón, Sonora; este número se terminó de imprimir el 30 de mayo de 2024 con un tiraje de 100 ejemplares.

La Sociedad Académica

La Sociedad Académica es una publicación semestral publicada por el Instituto Tecnológico de Sonora. Los artículos firmados, son responsabilidad absoluta de sus autores por lo que no necesariamente reflejan el punto de vista de la Institución. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos de esta revista siempre que se den los créditos correspondientes a los autores.

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Gilberto Manuel Córdova Cárdenas
 Dra. Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz
 Dra. Celia Yaneth Quiroz Campa
 Dra. Isolina González Castro
 Dra. Lizeth Armenta Zazueta
 Dra. Lorena Márquez Ibarra
 Dra. Luz Alicia Galvan Parra
 Dra. Maria Fernanda Durón Ramos
 Dra. María Teresa Fernández Nistal
 Dra. Martha Alejandrina Zavala Guirado
 Dra. Veronica Gonzalez Franco

EDITORIAL

La investigación en el campo de la psicología desempeña un papel fundamental en el avance y comprensión de la mente humana y su comportamiento. A través de métodos rigurosos y análisis sistemáticos, los investigadores en psicología exploran una amplia gama de fenómenos que van desde el desarrollo infantil hasta los trastornos mentales.

Asimismo, la investigación psicológica proporciona una base sólida para comprender y abordar los desafíos relacionados con la salud mental. Investigaciones sobre el estrés, autismo, factores de riesgo y programas de intervención, permiten el desarrollo de nuevo conocimiento que mejoran la calidad de vida de las personas afectadas.

Todos estos temas son importantes para avanzar en nuestro entendimiento de la mente humana, mejorar la salud mental, desarrollar teorías explicativas y abordar problemas sociales importantes. Su importancia trasciende los límites de la disciplina, influyendo en diversos aspectos de la vida cotidiana y contribuyendo al bienestar general de la sociedad.

A través de la investigación, los psicólogos pueden probar y refinar teorías existentes, así como desarrollar nuevas perspectivas sobre la mente y el comportamiento humano. Estas teorías proporcionan un marco conceptual para comprender una amplia variedad de fenómenos psicológicos y guían la práctica clínica y la intervención.

En este nuevo número de la revista La Sociedad Académica en su edición 60, se presentan 5 artículos del área de la psicología, los cuales invitan al lector a reflexionar sobre esta línea temática tan interesante.

Cordialmente

Revista La Sociedad Académica

CONTENIDO

Artículo

01

Artículo 01 | Págs. 11 - 16

Factores de riesgo psicosociales en hombres trabajadores de una empresa del sector primario en Sonora

Artículo

02

Artículo 02 | Págs. 17 - 22

Implementación de un programa de intervención para regular las emociones en estudiantes de bachillerato

Artículo

03

Artículo 03 | Págs. 23 - 28

Prueba piloto de un programa de intervención psicológica sobre violencia hacia la mujer bajo perspectiva de género

Artículo

04

Artículo 04 | Págs. 29 - 34

Aplicación de la escala IDEA a niños con autismo

Artículo

05

Artículo 05 | Págs. 35 - 42

Estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes universitarios

Factores de riesgo psicosociales en hombres trabajadores de una empresa del sector primario en Sonora

María Guadalupe González Coronado

Giovana Rocío Díaz Grijalva

Instituto Tecnológico de Sonora, ITSON

Departamento de Psicología

Contacto: giovana.diazg@itson.edu.mx

RESUMEN

En México, existen diversos factores de riesgo psicosociales que pueden afectar la salud mental y el bienestar de las personas. Estos factores pueden ser tanto individuales como relacionados con el entorno social y laboral. El objetivo del presente artículo es describir los factores riesgos psicosociales con instrumentos validados que perciben los trabajadores en una empresa del sector primario al sur de Sonora, con la finalidad de identificar los niveles de riesgos psicosociales. El estudio se realizó en una empresa del sector primario en 243 trabajadores de entre 18 a 62 años. Se identificó baja percepción en la toma de decisiones y control de los trabajadores en la empresa ($M=2.90$), las relaciones y apoyo con otras personas son en promedio alta ($M=3.73$). Como conclusión se sugiere en empoderar a los trabajadores a una participación activa en la toma de decisiones antes diversas problemáticas empleadas por medio de un diálogo respetuoso y plural.

Palabras clave: Factores de riesgo psicosociales, sector primario, hombres trabajadores.

Introducción

En México, existen diversos factores de riesgo psicosociales que pueden afectar la salud mental y el bienestar de las personas. Estos factores pueden ser tanto individuales como relacionados con el entorno social y laboral (Aranda et al, 2013).

La NOM 035 plantea evaluar dichos factores para promover acciones hacia el bienestar de los trabajadores en sus centros de trabajo, sin embargo, en México, los instrumentos de la NOM 035 utilizados para identificar los factores no se han podido validar y demostrar su confiabilidad, por lo cual, se recomienda aplicar escalas con mayor sensibilidad a los indicadores solicitados para la normativa mexicana (Santoyo, et al, 2022). En otros países se han empleado diversos instrumentos para atender los lineamientos planteados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), por lo cual, en el ámbito laboral se ha tenido un impacto significativo en la salud y el bienestar de los trabajadores, así como en la productividad y el funcionamiento de las organizaciones. Estos factores de riesgo se refieren a las condiciones y demandas del trabajo que pueden tener efectos negativos en la salud mental, emocional y física de los trabajadores

(Ribeiro-Acosta, 2021). Así mismo, también afecta en su productividad y la calidad de vida en el trabajo, por ello, la OIT ha establecido normas y directrices que abordan la salud y la seguridad en el trabajo, incluidos los aspectos psicosociales. Estas normas proporcionan orientación a los gobiernos, empleadores y trabajadores sobre cómo gestionar y prevenir los riesgos psicosociales en el entorno laboral (Vázquez, et al, 2021). El objetivo del presente artículo es describir los factores riesgos psicosociales con instrumentos validados que perciben los trabajadores en una empresa del sector primario al sur de Sonora, con la finalidad de identificar los niveles de riesgos psicosociales.

Los factores de riesgo psicosociales en el contexto laboral son aquellos elementos presentes en el trabajo que pueden afectar la salud mental, el bienestar y la calidad de vida de los trabajadores (Muñoz et al, 2018). *Estos factores pueden ser de naturaleza organizativa, interpersonal, personal, y de su interacción, en donde puede generar situaciones estresantes y perjudiciales para la salud mental de los empleados* (Prado, 2014). Algunos de los factores de riesgo psicosociales más

comunes incluyen altas demandas de trabajo como cargas de trabajo excesivas, plazos ajustados como una cantidad insostenible de tareas en donde pueden generar estrés y presión psicológica (Güilgüiruca et. al, 2015). Escaso apoyo social como lo son la falta de apoyo y reconocimiento por parte de los superiores y compañeros de trabajo puede generar sentimientos de aislamiento y dificultades para lidiar con el estrés laboral (Fernández, 2017). Baja calidad de liderazgo, la falta de comunicación clara y la falta de apoyo por parte de los superiores pueden afectar negativamente el ambiente de trabajo (Álvarez, 2016). Ambigüedad de rol: La falta de claridad en las tareas y responsabilidades laborales puede generar confusión y aumentar la ansiedad. La falta de reconocimiento, incentivos y recompensas por el trabajo bien hecho puede disminuir la satisfacción laboral y la motivación. El acoso psicológico, el acoso sexual, el bullying o la violencia física en el lugar de trabajo pueden tener un impacto significativo en la salud mental de los empleados. Inseguridad laboral (Palma y Ansoleaga, 2020). La incertidumbre sobre el empleo, los contratos temporales y los cambios frecuentes en las condiciones laborales pueden generar ansiedad y estrés.

Aportación teórica

Factores de riesgo psicosociales. Son los factores organizacionales y de índole psicosocial que evocan respuestas fisiológicas de estrés, tensión, ansiedad, llevando a cabo conductas de inadaptación en los centros de trabajo y/o la vida diaria (Buitrago-Orjuela, et al, 2021). Son aquellas condiciones, características o situaciones de los centros de trabajo que pueden tener un impacto negativo en la salud emocional, física y bienestar psicológico de una persona, en los centros interactúan los jefes, colaboradores o compañeros de trabajo, así como las condiciones ambientales del entorno, normas de seguridad, entre otros (Tacca y Tacca, 2019).

Las decisiones y control en el trabajo es uno de los factores pocos explorados en los trabajadores en mandos medios y bajos. La toma de decisiones y control en psicología organizacional se refiere al análisis que realiza una persona dentro de la empresa en función de los conocimientos y habilidades previas adquiridas, cuya finalidad es evaluar opciones efectivas para proponer mejoras o solucionar problemas. Este proceso es fundamental para el funcionamiento efectivo de cualquier empresa u organización, ya que las decisiones tomadas pueden tener un impacto significativo en la productividad, el rendimiento, la satisfacción laboral y otros aspectos relacionados con el entorno laboral (Acosta, 2021; Bilotta, et al, 2021).

La formación y capacitación se refiere a las actividades diseñadas por la empresa para mejorar el rendimiento, habilidades, competencias y conocimientos de los individuos dentro del centro de trabajo, con el objetivo de optimizar su desempeño laboral y su bienestar psicológico. Los jefes de los empleados promueven cursos para mejorar el desempeño laboral, el desarrollo de habilidades, tanto técnicas como blandas, son fundamentales para obtener mayor eficiencia de los empleadores, así como fomentar el crecimiento profesional (Yavuz, 2020).

Según Singh, et al (2020) las **relaciones laborales** se refieren al estudio y manejo de las interacciones y dinámicas que se producen entre los empleados, influyen indicadores como la comunicación, el liderazgo, el trabajo colaborativo/equipo, la motivación y el compromiso, cuyo factor puede darse entre los empleados y la dirección o la gerencia de una organización. Estas relaciones laborales son cruciales para el funcionamiento efectivo y la salud general de una empresa.

Método

El estudio fue un diseño no experimental, tipo transversal y descriptivo con un enfoque cuantitativo (Baena, 2017). Se utilizó el instrumento de factores de riesgo psicosocial por el Ministerio de protección social (2010) y Albarrán, et. al. (2018) evaluado por jueces expertos en psicometría, se obtuvieron alfas >0.82. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en el periodo de febrero y marzo del 2023.

Se obtuvo la autorización del área de recursos humanos de la empresa y avalado por el comité de ética del Instituto Tecnológico de Sonora. Se aplicaron los instrumentos por grupos de entre 6 a 15 operadores de producción, los cuales fueron encuestados en una sala utilizada para capacitar personal, se procuró el anonimato de los participantes, de los cuales 243 eran hombres, sin solicitar datos personales. Cada participante llenó la recolección de datos, la cual incluía la fecha, edad, sexo, tiempo laborando. La participación fue por un proceso aleatorio simple en el cual se apoyó por una lista proporcionada por el departamento de recursos humanos. Se aplicó en distintos horarios de acuerdo con el horario laboral que manejaban los operadores de producción los cuales mantenían distintos turnos, matutino, vespertino y nocturno. Se brindaron las instrucciones generales y pudieron aclarar las dudas que tenían sobre la manera en que se iban a resolver los instrumentos.

Se calcularon los promedios de ambas escalas y sus respectivas dimensiones y desviaciones estándar por medio del programa SPSS versión 25.0. Cada participante dio su consentimiento informado que explicaba el objetivo de la investigación y la confidencialidad y el anonimato.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los reactivos del factor psicosocial de Decisiones y control en el trabajo, en donde los hombres reportaron poca toma de decisión en el día ($M=1.90$), así como poner en orden las actividades ($M=2.08$) y detener el oficio para atender asuntos personales ($M=2.68$).

Tabla 1.

Mínima, máxima, media, desviación estándar y alfa de la subescala de Decisiones y control en el trabajo.

Reactivo	Min	Max	Media	Alfa
29. En mi trabajo puedo hacer cosas nuevas	1	5	3.01	.799
30. Mi trabajo me permite desarrollar mis habilidades	1	5	3.39	
31. Mi trabajo me permite aplicar mis conocimientos	1	5	3.28	
32. Mi trabajo me permite aprender nuevas cosas	1	5	3.56	
33. Puedo tomar pausas cuando lo necesito	1	5	2.98	
34. Puedo decidir cuánto trabajo hago en el día	1	5	1.90	
35. Puedo decidir la velocidad a la que trabajo	1	5	2.59	
36. Puedo cambiar el orden de las actividades en mi trabajo	1	5	2.08	
37. Puedo parar un momento mi trabajo para atender algún asunto personal	1	5	2.69	

Fuente: Elaboración propia con el programa SPSS (2023)

Así mismo, en la Tabla 2, se muestra los factores de riesgos psicosociales reportados por los trabajadores en una empresa del sector primario. Los factores más bajos fueron en Decisiones y control en el trabajo ($M=2.90$), en el caso de los factores con un promedio mayor fueron las variables de Información que proporciona la empresa (3.85) y Relaciones con el jefe o con quien tenga más contacto ($M=3.90$).

Las alfas obtenidas por cada una de las variables fueron aceptables, debido a que se encuentran dentro de los rangos por $< .70$ (Rodríguez y Reguant, 2020).

Tabla 2.

Media, desviación estándar y alfa de Cronbach de los factores de riesgo psicosociales en hombres.

	Min.	Máx.	Media	D.S	α
Decisiones y control en el trabajo	1	5	2.90	0.806	.799
Cambios laborales	1	5	3.08	1.140	.793
Información de la empresa	1	5	3.85	1.030	.875
Formación y capacitación que la empresa facilita para hacer su trabajo	1	5	3.60	1.247	.897
Relaciones con el jefe o con quien tenga más contacto	1	5	3.90	1.00	.948
Relaciones y apoyo con otras personas	1	5	3.73	0.82	.854
Rendimiento laboral	1	5	3.73	1.10	.927

Conclusiones

Se describieron los factores riesgos psicosociales que influyen los trabajadores en una empresa del sector primario en Sonora. Los resultados concuerdan con Albarrán, *et al* (2018) donde se obtuvieron resultados de validez en las escalas de la batería de instrumentos para evaluar los factores de riesgo psicosocial utilizados en esta investigación. Con respecto al análisis realizado se obtuvieron reactivos de los factores psicosociales de decisiones y control en el trabajo, donde se reportó que los hombres tienen poca toma de decisión en el día ($M=1.90$) Ya que los factores de riesgo psicosocial cuentan a algunas cuestiones ambientales, se han vuelto en un punto importante en la sociedad, ya que causan adversas consecuencias en el trabajador. En el modelo de interacción entre demandas y control, el modelo de Karasek menciona que el trabajador debe de mantener un control en su trabajo para ejercer un estado de autonomía para ser capaz de hacer

elecciones por sí mismo al igual que emplear habilidades relacionadas a los aprendizajes y la creatividad ya que da oportunidad realizar actividades que corresponden en el trabajo (Chiang et al., 2018).

Los factores de riesgo psicosociales (demanda, control, liderazgo, relaciones sociales y recompensa) en los trabajadores, en donde las medias regulares detectadas como áreas de oportunidad fueron decisiones y control en el trabajo (M=2.90) en donde la inflexibilidad repercute en la salud y bienestar de los trabajadores por lo cual se recomienda que los empleados tengan un grado de autonomía en la toma de decisiones (Alvarado y Piña, 2018), los cambios que ocurren en el trabajo (M=3.08) tienen influencia con los riesgos laborales debido a que deberán adaptarse a nuevas rutinas o estilos de liderazgo que perciben en su entorno laboral (Salinas, 2022). Las medias más destacadas fueron, relaciones con el jefe (M=3.90), relaciones con otras personas (M=3.78), se refiere que los trabajadores al recibir comunicación oportuna obtendrán mayor rendimiento en sus puestos de trabajo (Rodríguez y García, 2016; Zapata et al, 2017).

Los factores de riesgo psicosocial se convirtieron en los últimos años en uno de los problemas mayores para determinar el ausentismo en el trabajo, es importante organizar planes de intervención para reducir los efectos de este, así como crear estrategias de trabajo para prevenirlos antes de que sucedan.

Discusión

Por lo anterior se sugiere futuras estrategias para ejercer medidas que den promoción a la importancia de la salud dentro del área laboral por medio de normas relacionadas a los factores de riesgo psicosocial, donde se disminuyan los efectos psicológicos, fisiológicos o de comportamiento de los trabajadores al igual que el rendimiento laboral y gastos provenientes de salud.

Sería favorable para la empresa, realizar capacitaciones de superación personal y calidad de vida, capacitaciones para liderazgo en los trabajadores, así como brindar las debidas herramientas para mantener una calidad de vida de acuerdo a las necesidades de los trabajadores (Guevara et al., 2018).

En la actualidad, han surgido cambios técnicos y también organizacionales en el sector laboral, como socioeconómicos, demográficos, políticos. Así mismo, mediante los cuales pueden generar una importante intervención en la salud de los trabajadores, ocasionando una gran carga de estrés u otros síntomas que afectan la salud psicológica y física

del trabajador (Albarrán, et al. 2018). Siendo gran parte de estos cambios lo que causa de problemas de salud, inclusive la deserción laboral, ocasionando que cubrir necesidades básicas como la alimentación, vivienda, salud, entre otras, se vuelva más complicado.

Referencias

Acosta Carrillo, M. (2021). La psicología organizacional como perspectiva para la mejora del desempeño de los trabajadores. El uso de la empatía en las actividades diarias de las empresas. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8 (SPE1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000300016&script=sci_abstract

Albarrán, Verónica., Geldres, Valeria., Paredes, Patricia., Ramírez, Oscar., Ruiz, Fermín, & Palomino, Juan Carlos. (2018). Validación de la batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial. *Horizonte Médico (Lima)*, 18(1), 59-67. <https://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2018.v18n1.09>

Álvarez, F.T. (2016). Liderazgo organizacional objeciones y quejas sobre el apoyo del jefe. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 24(1 y 2), 46-59. <http://revista.cincel.com.co/index.php/RPO/article/view/62>

Alvarado, G. V., & Piña, M. A. L. (2018). La cultura Walmart en México. El trabajador de sistemas y las nuevas formas de control laboral en la Era de la Información. *El cotidiano*, 34(212), 117-125. <https://www.proquest.com/openview/3feed8c529f6dc70d7fd8ee7a742c102/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28292>

Aranda, C., González, R., Pando, M., & Hidalgo Santacruz, G. (2013). Factores de riesgo psicosocial laborales, apoyo social y síndrome de Burnout en médicos de familia de tres instituciones públicas de salud de Guadalajara (México). *Revista Salud Uninorte*, 29(3), 487-500. <https://www.redalyc.org/pdf/817/81730431010.pdf>

Baena, P. G. M. E. (2017). Metodología de la investigación (3a. ed.). <http://ebookcentral.proquest.com>

Buitrago-Orjuela, L. A., Barrera-Verdugo, M. A., Plazas-Serrano, L. Y., & Chaparro-Penagos, C. (2021). Estrés laboral: una revisión de las principales causas consecuencias y estrategias de prevención. *Revista Investigación en Salud Universidad de Boyacá*, 8(2), 131-146. <https://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/rs/article/view/553>

- Bilotta, I., Cheng, S., Davenport, M. K., & King, E. (2021). Using the job demands-resources model to understand and address employee well-being during the COVID-19 pandemic. *Industrial and Organizational Psychology*, 14(1-2), 267-273. doi:10.1017/iop.2021.43
- Chiang Vega, M. M., Riquelme Neira, G. R., & Rivas Escobar, P. A. (2018). Relación entre satisfacción laboral, estrés laboral y sus resultados en trabajadores de una institución de beneficencia de la provincia de Concepción. *Ciencia & trabajo*, 20(63), 178-186. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492018000300178
- Fernández-Arata, J. M. (2017). Modelo Demandas-Control-Apoyo social en el estudio del estrés laboral en el Perú. *Revista Médica Herediana*, 28(4), 281-282. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2017000400014
- Guevara, A., Perez, D., y Toro, F. (2018). Diseño de un plan de intervención de factores de riesgo psicosocial en docentes de primera infancia en la ciudad de san José del Guaviare 2018. [Tesis de Especialización]. Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/2327/1/Angelica%20Guevara%200.pdf>
- Güilgüiruca Retamal, M., Meza Godoy, K., Góngora Cabrera, R., & Moya Cañas, C. (2015). Factores de riesgo psicosocial y estrés percibido en trabajadores de una empresa eléctrica en Chile. *Medicina y seguridad del trabajo*, 61(238), 57-67. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2015000100006
- Ministerio de la protección social (2010). Bateria de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial. Ministerio de la Protección Social: Bogotá, Colombia. <https://posipedia.com.co/wp-content/uploads/2019/08/bateria-instrumento-evaluacion-factores-riesgo-psicosocial.pdf>
- Muñoz Rojas, D., Orellano, N., & Hernández Palma, H. (2018). Riesgo psicosocial: tendencias y nuevas orientaciones laborales. *Psicogente*, 21(40), 532-544. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/3090>
- Palma-Contreras, A., & Ansoleaga, E. (2020). Asociaciones entre factores de riesgos psicosociales, dimensiones organizacionales y problemas de salud mental, relacionados con la violencia laboral, en trabajadores de tres hospitales chilenos de alta complejidad. *Cadernos de Saúde Pública*, 36. <https://www.scielo.br/j/csp/a/pcbqQbxHJDdKSRN3xFgBRNB/abstract/?lang=es>
- Prado, J. F. U. (2014). Clima y ambiente organizacional: trabajo, salud y factores psicosociales. Editorial el manual moderno. <https://www.dheducacion.com/wp-content/uploads/2019/02/Clima-y-ambiente-organizacional.pdf>
- Rodríguez, R. J., & Reguant, A., M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7672166>
- Rodríguez, D. M. A., & García, A. M. G. (2016). El teletrabajo: el asertividad como estrategia de comunicación en el mundo laboral. *Revista Reflexiones y saberes*, (4), 48-55. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/731>
- Santoyo Telles, F., Echerri Garcés, D., & Figueroa Hernández, J. A. (2022). Evaluación de la validez del cuestionario de los factores de riesgo psicosocial y evaluación del entorno organizacional propuesto por la NOM-035-STPS-2018. *Contaduría y administración*, 67(3). <https://www.scielo.org.mx/pdf/cya/v67n3/0186-1042-cya-67-03-00001.pdf>
- Salinas Chaidez, E. P. (2022). La resistencia al cambio tecnológico y su influencia en el desempeño laboral en la industria maquiladora de la ciudad de Tecate, Baja California, México. <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/server/api/core/bitstreams/c17cfec5-40d3-4c61-9fbf-f5a475dda788/content>
- Singh, S., Wang, Y., & Vidyarthi, P. R. (2020). Job embeddedness to citizenship behavior: Role of outcome orientation and relationships with peers. *Journal of Organizational Psychology*, 20(1), 65-81. <https://articlearchives.co/index.php/JOP/article/view/4586>
- Tacca Huamán, D. R., & Tacca Huamán, A. L. (2019). Factores de riesgos psicosociales y estrés percibido en docentes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 7(3), 323-338. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992019000300013&script=sci_abstract&tlng=en
- Tse, H. H. M., Dasborough, M. T., & Ashkanasy, N. M. (2008). A multi-level analysis of team climate and interpersonal exchange relationships at work. *The Leadership Quarterly*, 19(2), 195-211. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1048984308000064>
- Yavuz, M. (2020). Transformational leadership and authentic leadership as practical implications of positive organizational psychology. In *Handbook of research on*

positive organizational behavior for improved workplace performance (pp. 122-139). IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/transformational-leadership-and-authentic-leadership-as-practical-implications-of-positive-organizational-psychology/236414>

Vázquez- Ibarra I., López- Espinosa I. y Guerrero- Orozco, A. M. Nuevo Paradigma de los Factores de Riesgos Psicosociales en las Organizaciones. *Hitos De Ciencias Económico Administrativas*. Enero- Abril2022. Año 28, No. 80. Págs. 55- 73. <https://ri.ujat.mx/handle/20.500.12107/3797>

Zapata, D. E. M., Montealegre, M. V. P., & Ayala, B. C. V. (2017). Comunicación Organizacional en torno al teletrabajo. *Revista Luciérnaga-Comunicación*, 9(18), 61-71. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6563532.pdf>

Implementación de un programa de intervención para regular las emociones en estudiantes de bachillerato

Francisco Javier Manríquez Espinoza

Carlos Alberto Mirón Juárez

Instituto Tecnológico de Sonora, ITSON

Departamento de Psicología

Contacto: francisco.manriquez167655@potros.itson.edu.mx

RESUMEN

Actualmente, es innegable la importancia de la dimensión emocional para el desarrollo integral de los estudiantes y como recurso para potenciar el proceso de enseñanza. Diferentes estudios han demostrado el efecto de la regulación emocional en diversos ámbitos de la salud mental. Por lo tanto, desde un diseño pre-experimental, no transaccional, se desarrolló un programa de intervención en estudiantes de bachillerato con una duración de 10 horas, promoviendo conciencia emocional, inteligencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional. El objetivo fue desarrollar un programa de intervención psicológica acerca de la importancia del manejo adecuado de las emociones en estudiantes de bachillerato, donde participaron 19 estudiantes. De acuerdo a los resultados el programa de intervención implementado, ayudó a reducir el nivel de estrategias desadaptativas de regulación emocional (supresión expresiva), y aumentando el nivel de estrategias adaptativas (revaluación cognitiva). Del mismo modo ocurrió con las dimensiones de inteligencia emocional.

Palabras clave: Regulación emocional, inteligencia emocional, programa de intervención, estudiantes universitarios.

Introducción

Durante mucho tiempo la educación ha centrado sus esfuerzos en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, dejando de lado su desarrollo afectivo y emocional, ya que no se creía necesario para el desarrollo intelectual (Martínez y Velado, 2002). Actualmente, es innegable la importancia de la dimensión emocional para el desarrollo integral de los estudiantes y como recurso para potenciar el proceso de enseñanza (Martínez et al, 2005). Referente a lo anterior, la regulación emocional es un conjunto de procesos a través de los cuales las personas influyen en sus propias emociones y en las formas en que estas se expresan y experimentan (Gross y Thompson, 2007).

Diferentes estudios han demostrado el efecto de la regulación emocional en diversos ámbitos de la salud mental, principalmente en aspectos relacionados con la ansiedad y la depresión. Además, favorece la eficacia ante situaciones de estrés (Andrés et al., 2014) y de consumo de drogas en edades tempranas (Martínez-González et al., 2010), que reclaman también atención educativa.

Por ello, desde el inicio de la educación formal, es necesario promover la regulación emocional para que los estudiantes logren un desarrollo integral y saludable. (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017; Navas y Bozal, 2012).

La regulación emocional se asoció positivamente con el afrontamiento adaptativo y negativamente con el afrontamiento desadaptativo (Austin et al., 2010; Monteiro et al., 2014), lo que confirma lo señalado por Mayer, et al., (2016) de que una mayor capacidad para percibir con precisión, entender y manejar las emociones propias y de otras personas debería dar lugar a unas mejores habilidades de afrontamiento. En esta línea, Wons y Bargiel-Matusiewicz (2011), en su investigación con estudiantes de preparatoria polacos, encontraron que aquéllos con altos niveles de inteligencia emocional informaban de la utilización de estrategias de afrontamiento más flexibles y centradas en el problema, mientras que quienes reportaron niveles más bajos de inteligencia emocional utilizaron estrategias dirigidas a un mayor control emocional.

La adolescencia es una etapa confusa y difícil en la que los niños aprenden a convertirse en adultos, con todos los movimientos emocionales que esto conlleva, deben enfrentarse a situaciones y decisiones complejas sin contar aún con los recursos necesarios para ello. Otra dificultad es que muchos adolescentes que cursan el bachillerato no han desarrollado previamente buenos hábitos de estudio. Esto significa que cuando llegan a su último año no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar un curso donde el trabajo rutinario y la constancia son fundamentales para aprobar con éxito el curso (Sánchez, 2022).

A nivel mundial los adolescentes padecen trastornos emocionales con frecuencia, además de que los trastornos de ansiedad (pueden manifestarse como ataques de pánico o preocupación excesiva) son más comunes en los adolescentes mayores que en los adolescentes más jóvenes. Se calcula que el 3,6% de los adolescentes de 10 a 14 años y el 4,6% de los de 15 a 19 años padece un trastorno de ansiedad. También se calcula que el 1,1% de los adolescentes de 10 a 14 años y el 2,8% de los de 15 a 19 años padecen depresión. La depresión y la ansiedad presentan algunos síntomas iguales, como cambios rápidos e inesperados en el estado de ánimo (Organización mundial de la salud [OMS], 2021).

Según la OMS (2021) se estima que el 14% de los adolescentes experimentan problemas de salud mental, sin embargo, estos siguen sin ser diagnosticados ni tratados adecuadamente. Por lo tanto, es de suma importancia promover hábitos emocionales en los adolescentes, que ayuden a promover la salud mental y puedan ser inculcados desde edades tempranas. Estos incluyen hábitos saludables de sueño, ejercicio regular, desarrollo de habilidades para mantener relaciones, hacer frente a situaciones difíciles y resolución de problemas, y aprender a manejar las emociones. El objetivo del presente estudio fue desarrollar un programa de intervención psicológica acerca de la importancia del manejo adecuado de las emociones en estudiantes de sexto grado de bachillerato.

Fundamentación teórica

La experiencia emocional surge de eventos afectivos y se desarrolla en lapsos cortos de tiempo. La regulación emocional, definida como el proceso de influir en qué emociones se tienen, cuándo y cómo se expresan, abarca desde la regulación consciente y controlada hasta la automática. Implica estrategias conductuales para aumentar, mantener o disminuir componentes emocionales. Estas respuestas pueden no estar alineadas (Gross, 1998).

Gross (1998) identifica cinco puntos en los que las emociones pueden regularse: antecedentes y respuesta. Los primeros incluyen selección de situación, modificación, despliegue atencional y cambio cognitivo. Los segundos implican la modulación de respuestas emocionales, como la supresión expresiva.

Gross y Thompson (2007) definen la autorregulación emocional como el proceso consciente de controlar las emociones. Se logra modificando la experiencia emocional a través del control de varios elementos, que incluyen la transformación de la situación, la atención, la evaluación y, finalmente, la respuesta emocional. Dado que la autorregulación es un ejercicio cognitivo de control, también se emplea la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva como un mecanismo para la regulación de las emociones.

La reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación emocional que implica cambiar la manera en que se experimenta una emoción para reducir su impacto en el individuo. Estas estrategias pueden aplicarse en diferentes momentos del proceso de surgimiento emocional. Concretamente, la reevaluación cognitiva se enfoca en los procesos previos a la respuesta emocional, antes de que las tendencias de acción generen una respuesta emocional (Gross y Thompson, 2007).

Por otro lado, la supresión expresiva ajusta la respuesta emocional al inhibir la expresión de la emoción.

Metodología

Diseño: El presente estudio siguió un diseño pre-experimental, con una prueba pre-test y un post-test a estudiantes de bachillerato de sexto semestre. El programa de intervención se llevó a cabo en 10 sesiones de una hora cada una, durante un mes (con un grupo control y otro experimental) en una escuela preparatoria privada de Ciudad Obregón, Sonora, México.

Participantes: Los participantes fueron 19 alumnos de sexto semestre de preparatoria donde 12 fueron hombres y 7 mujeres, con edades de 17 a 18 años de edad, presentando una media de 17.42 (DE= 0.507). (Ver Tabla 1).

Tabla 1.
Distribución de edades.

Evaluación	Participantes	Media	Desviación (DE)
Inicial	2	295.62	27.7

Nota: M= media, N= número de participantes y DE= desviación estándar.

Instrumentos: *Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ-M)* (Huerta et al., 2019).

El ERQ es un cuestionario de autoinforme que evalúa la predisposición para regular las emociones teniendo en cuenta dos diferentes estrategias: reevaluación cognitiva o supresión expresiva que componen las dos subescalas del test. Referente a reevaluación cognitiva contiene 6 ítems mientras que supresión expresiva 4. En total el ERQ contiene 10 ítems con formato de respuesta tipo Likert y siete categorías que van desde completamente en desacuerdo hasta completamente de acuerdo. La calificación de este cuestionario se obtiene mediante puntuaciones directas en las subescalas; cuanto más alta es la puntuación, mayor es el uso de esa estrategia de regulación de la emoción en particular, por el contrario, las puntuaciones más bajas representan un uso menos frecuente. Las propiedades psicométricas de fiabilidad reportan α de Cronbach $\alpha=0.83$ para reevaluación cognitiva y $\alpha=0.72$ para supresión expresiva.

Test autoevaluación de la inteligencia emocional Emily Sterrett (Sterrett, 2000).

El cuestionario Emily Sterrett, compuesto por 6 dimensiones; autoconciencia, empatía, autoconfianza, motivación, autocontrol y competencia social. El cuestionario cuenta con 30 ítems,

con 5 opciones de respuesta en una escala tipo likert de 1 a 5 puntos, donde 1 nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre. El puntaje global mínimo es de 30 puntos y el global máximo es de 150 puntos. La consistencia interna se realizó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, mediante la varianza de los ítems, obteniendo alta fiabilidad ($\alpha=0.958$).

Procedimiento: Se procedió a pedir permiso de las autoridades académicas, así como pedir permiso en la institución de educación media superior para la aplicación del programa de intervención. Las y los participantes primeramente contestaron dos cuestionarios de forma presencial. En la primera página se presentó un consentimiento informado donde se exponía la naturaleza y objetivos del estudio, así como la aceptación voluntaria y anónima para participar en el estudio. En cuanto a los aspectos éticos, se han adoptado las medidas sugeridas por el Código Ético de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007). Después de la evaluación inicial se aplicaron 10 sesiones de una hora, dos veces a la semana en las instalaciones del bachillerato; Donde se incluyeron estrategias de aprendizaje colaborativo y práctico, basado en técnicas como conferencia, debate, role playing, casos prácticos, ver videos y contestar preguntas. Las principales temáticas fueron: conciencia emocional, inteligencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional (ver Tabla 2.).

Tabla 2.

Principales temáticas.

Sesión	Duración	Tema	Contenido	Técnicas utilizadas
1	1 hora	Conciencia emocional	Emociones básicas. Conocimiento de las propias emociones.	Conferencia. Actividad "comienzo a ser consciente de mis emociones".
2	1 hora	Conciencia emocional	Identificar las emociones que sienten. Conocimiento de las propias emociones. Cómo se expresan las emociones.	Actividad: "termómetro emocional". Conferencia. Actividad "Situaciones y emoción".
3	1 hora	Inteligencia emocional	Información acerca de la inteligencia emocional y sus componentes: autoconciencia y autocontrol.	Debate. Conferencia. Análisis de video.
4	1 hora	Inteligencia emocional	Información acerca de la inteligencia emocional y sus componentes: automotivación y empatía.	Conferencia. Actividad: "motivación". Actividad: "empatía".
5	1 hora	Inteligencia emocional	Información acerca de la inteligencia emocional y su componente: competencia social.	Conferencia. Actividad: "estilos de comunicación". Actividad: "situaciones".
6	1 hora	Regulación emocional	Información acerca de la regulación emocional. Técnicas de respiración.	Conferencia. Aplicación de técnica de respiración.
7	1 hora	Regulación emocional	Técnicas de distracción. Activación física. Técnica de reestructuración cognitiva.	Conferencia. Técnica de distracción. Aplicación de técnica de reestructuración cognitiva.
8	1 hora	Regulación emocional	Reestructuración cognitiva. Estrategias de regulación emocional	Conferencia. Aplicación de técnica del semáforo.
9	1 hora	Autonomía emocional	Asumir responsabilidades. Autoestima.	Conferencia. Actividad: "responsabilidades".
10	1 hora	Autonomía emocional	Importancia de pedir ayuda	x

Al terminar las sesiones se procedió a aplicar la evaluación final con los mismos dos cuestionarios. Por último, se procedió al análisis de los resultados de los instrumentos donde se utilizó el programa IBM SPSS versión 23 para Windows. Durante todo el proceso de implementación los participantes mostraron una actitud colaboradora y no se registró ninguna indisciplina durante toda la fase de implementación.

Resultados

Se aplicó el análisis de comparar medias Prueba t para muestras emparejadas. Este procedimiento compara las medias de dos variables de un solo grupo. El procedimiento calcula las diferencias entre los valores de las dos variables de cada caso y contrasta si la media difiere de .0 no es significativa (IBM Documentation, 2021).

El Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ-M) está dividido en dos dimensiones. La reevaluación cognitiva (RC) es una estrategia adaptativa, por lo cual mayor puntuación mejor es la estrategia de regulación emocional. La segunda es supresión expresiva (SE) que es una estrategia desadaptativa. Como se puede observar en la Tabla 3 hay un aumento en las medias de la dimensión RC conforme a la prueba pre (M=24.16) y post (M=32.05), lo que quiere decir que los participantes aumentaron la estrategia de regulación emocional adaptativa. Por parte de la SE hay una disminución en las medias de las pruebas pre (M=19.26) en comparación con el post (M=11.05), lo que quiere decir que hay una disminución en la estrategia de supresión expresiva la cual es desadaptativa.

Tabla 3.

Medias de las pruebas pre y post del cuestionario EQR-M.

	M	N	DE
Pre-RC	24.16	19	9.069
Post-RC	32.05	19	4.994
Pre-SE	19.26	19	5.363
Post-SE	11.05	19	4.170

Nota: M= media, N= número de participantes, DE= desviación estándar, RC= reevaluación cognitiva y SE= supresión expresiva.

De acuerdo con la Tabla 4. El resultado del análisis estadístico con la prueba de muestras emparejadas fue significativo, hay un cambio de -7.895 y 8.211 puntos, este cambio en las medias es considerado significativo, ya que el valor de la significancia está en el rango. 00 a .005 (P=.004, P=.000).

Tabla 4.

Prueba de muestras emparejadas EQR-M.

	M	N	P
Pre-RC Post-RC	-7.895	10.257	.004
Pre-SE Post-SE	8.211	5.663	.000

Nota: M= media, DE= desviación estándar, P= significancia, RC= reevaluación cognitiva y SE= supresión expresiva.

El Test autoevaluación de la inteligencia emocional Emily Sterrett, cuenta con 6 dimensiones; autoconciencia, empatía, autoconfianza, motivación, autocontrol y competencia social. Como se ve en la Tabla 5. En todas las dimensiones hubo un aumento en las medias de acuerdo a la prueba pre y post, lo que indica que hubo un aumento en la inteligencia emocional.

Tabla 5.

Medias de las pruebas pre y post del test IE.

	M	DE
Pre - autoconciencia Post - autoconciencia	17.84 19.95	3.420 1.545
Pre - autoconfianza Post - autoconfianza	14.74 19.26	3.246 2.845
Pre - autocontrol Post - autocontrol	15.74 19.42	3.380 2.545
Pre - empatía Post - empatía	16.89 19.63	2.807 2.338
Pre - motivación Post - motivación	18.21 19.79	3.838 2.323
Pre - competencia social Post - competencia social	15.63 19.58	4.412 1.981

Nota: M= media y DE= desviación estándar.

De acuerdo a la Tabla 6. Prueba de muestras emparejadas, se observa que las dimensiones con un cambio significativo fueron: empatía (M= -2.737, P=.000), competencia social (M= -3.947, P=.001), autoconfianza (M= -4.526, P=.001) y autocontrol (M= -3.684, P=.002). Las que tuvieron menor significancia fueron autoconciencia (M= 2.105, P.028) y motivación (M= -1.579, P= .087).

Tabla 6.*Prueba de muestras emparejadas test IE.*

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>DE</i>
Pre- autoconciencia Post- autoconciencia	2.105	3.843	.028
Pre- autoconfianza Post- autoconfianza	-4.526	4.789	.001
Pre- autocontrol Post- autocontrol	-3.684	4.571	.002
Pre- empatía Post- empatía	-2.737	2.642	.000
Pre- motivación Post- motivación	-1.579	3.805	.087
Pre- competencia social Post- competencia social	-3.947	4.075	.001

Nota: M= media, DE= desviación estándar y P= significancia.

Discusión

De acuerdo con el objetivo del presente estudio, los resultados obtenidos fueron positivos. Ya que, al implementar el programa de intervención hubo un cambio significativo en las dimensiones de regulación emocional como en el nivel de supresión expresiva (estrategias desadaptativas) y el nivel de revaluación cognitiva (estrategias adaptativas), así como en los diferentes componentes de la inteligencia emocional. Estos resultados son congruentes con la literatura en estudiantes (Ruiz-Aranda et al., 2012; Castillo et al., 2013; Cabello et al., 2016; Castillo-Gualda et al., 2018).

Conclusiones y recomendaciones

El programa de intervención implementado, por el contenido de sus temáticas ayudó a reducir el nivel de estrategias desadaptativas de regulación emocional como lo es la supresión expresiva, y aumentando el nivel de estrategias adaptativas como la revaluación cognitiva. Del mismo modo ocurrió con las dimensiones de inteligencia emocional hubo un aumento en la media de las dimensiones. Aunque hubo un cambio, de acuerdo a los análisis estadísticos este cambio en dos dimensiones no fue significativo (autoconciencia y motivación). Esto se puede deber al tiempo implementado en las temáticas del programa o por cuestiones externas al programa, como lo fueron las evaluaciones parciales de la institución.

Es de suma importancia que se considere implementar este tipo de programas para la población adolescente, ya que es una etapa de muchos cambios y los estudiantes de bachillerato son una población vulnerable, porque adicionalmente de los cambios en la etapa de su vida tanto físicos como emocionales, se agrega la carga académica y todo el proceso que lleva el entrar a la educación universitaria.

A manera de recomendación, se propone que el programa de intervención se implemente en un periodo menor a un mes, ya que, si se alarga mucho el programa, en específico con población escolarizada, se pueden tener complicaciones con la institución o empalmar horarios con las evaluaciones parciales o trabajos finales.

Referencias

- Andrés, M., Castañeiras, C., & Richaud, M. (2014). Contribución de las estrategias cognitivas de regulación emocional en ansiedad, depresión y bienestar en niños de 10 años. Resultados preliminares. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 6(2), 81-89. <http://dx.doi.org/10.5872/psiencia.v6i2.130>
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Mastoras, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 42-50. doi:10.1080/00049530903312899
- Cabello, R., Castillo-Gualda, R., Rueda, P., y Fernández- Berrocal, P. (2016). Programa INTEMO+: mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Editorial Pirámide.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Castillo- Gualda, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez- Carvajal, R., y Fernández- Berrocal, P. (2018). A three- year emotional intelligence inter-vention to reduce adolescent aggression: The mediating role of unplea-sant affectivity. *Journal of research on adolescence*, 28(1), 186-198. <https://doi.org/10.1111/jora.12325>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-001>
- Huerta, P., Romero, N., Fisak, B., Berman, N., & Guajardo, J. (2019). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva, Versión Corta, (cerq-vc) para población mexicana. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 21(1), 57-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7213636>
- IBM Documentation. (2021, Diciembre 7). Prueba t de muestras emparejadas. <https://www.ibm.com/docs/es/spss-statistics/beta?topic=tests-paired-samples-t-test>
- Márquez-Cervantes, M., & Gaeta-González, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Martínez, V., & Velado, L. (2002). La inteligencia afectiva en la escuela. Un estudio de una muestra de alumnos de psicopedagogía. *Revista Educación y Futuro*, 2, 1-12
- Martínez-González, A., Piqueras, J., & Ramos, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21). <http://www.redalyc.org/html/2931/293122002020/>
- Mayer, J.D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 1-11. DOI: 10.1177/1754073916639667
- Monteiro, N., Balogun, S., & Oratile, K. (2014). Managing stress: The influence of gender, age and emotion regulation on coping among university students in Botswana. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(2), 153-173. doi:10.1080/02673843.2014.908784
- Navas, J.M.M., & Bozal, R.G. (2012). *La regulación de las emociones. Una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Salud mental del adolescente. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Osher D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., y Weissberg, R.P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40, 644-681. <https://doi.org/10.3102/0091732X1667359>
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2012). Short-and midterm effects of emotional in-telligence training on adolescent mental health. *Journal of adolescent health*, 51(5), 462-467. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>
- Sánchez, E. (2022). Segundo de bachillerato: consejos para afrontar este reto emocional. Centro de Tratamiento Avanzado Psicológico. España.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código ético del psicólogo*. 4a ed. México: Trillas.
- Sterrett, E. A. (2000). *The manager's pocket guide to Emotional Intelligence*. HRD Press.
- Wons, A., & Bargiel-Matusiewicz, K. (2011). Inteligencia emocionalna a radzenie sobie ze stresem studentów medycyny [The emotional intelligence and coping with stress among medical students]. *Wiadomosci lekarskie*, 64(3), 181–187

Artículo

03

Prueba piloto de un programa de intervención psicológica sobre violencia hacia la mujer bajo perspectiva de género

Págs. 23 - 28

Katya Denis Leyva Robles

Santa Magdalena Mercado Ibarra

Instituto Tecnológico de Sonora, ITSON

Departamento de Psicología

Contacto: katya.leyva120310@potros.itson.edu.mx

RESUMEN

La violencia contra las mujeres es reconocida como una violación de los derechos humanos. La Organización Mundial de la Salud (OMS) reporta que una de cada tres mujeres en el mundo ha sufrido violencia y en México el 66% han sido víctimas de violencia. Una alternativa es atender a los hombres que cometen agresiones a través de programas reeducativos. El objetivo es diseñar y aplicar una prueba piloto de un programa de intervención psicológica con enfoque de perspectiva de género, dirigido a hombres en situación de reclusión por violación agravada, abuso deshonesto, feminicidio en grado de tentativa, entre otros. Se encontraron cambios estadísticamente significativos en las puntuaciones grupales del pre-post test, así mismo se recomienda hacer ajustes al programa modificando el tiempo destinado a la variable de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia fundamentando el mismo en el modelo cognitivo conductual con perspectiva de género.

Palabras clave: Violencia a la mujer, programa de intervención, reclusos

Introducción

Actualmente la violencia contra las mujeres es una violación de sus derechos humanos (Roman, 2016). En México, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), busca prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, favoreciendo el desarrollo y bienestar de las mujeres, bajo los principios de igualdad y de no discriminación. Esta ley estipula que la violencia se reconoce como "cualquier acción u omisión, basada en su género, que le cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte a cualquier mujer, tanto en el ámbito privado como en el público" (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres [CONAVIM], 2017, p 2).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), reporta que de cada tres mujeres en el mundo al menos una de ellas ha sufrido violencia por parte de su pareja o por algún tercero, estimándose que en la mayoría de los casos es la pareja o ex pareja quien ejerce la violencia.

En México a nivel nacional, el 66% de las mujeres han sido víctimas de algún tipo de violencia a lo largo de su vida en sus distintas modalidades (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2021).

La violencia contra las mujeres durante mucho tiempo no fue visualizada como una problemática de salud, sin embargo, gracias a movimientos sociales se inició un trabajo arduo en promover diseños y aplicaciones de intervenciones tanto a hombres como mujeres, con la finalidad de prevenir (Baños et al., 2017). Durante las últimas décadas, a nivel mundial se ha incrementado el interés en el desarrollo de estudios científicos centrados en la violencia contra las mujeres. En México fue impulsado por organismos internacionales, y en los años noventa se iniciaron investigaciones del tema (Castro y Casique, 2009).

Para prevenir la violencia contra las mujeres es necesario enfocarse no solo en las víctimas, sino que también se aborde a aquellos hombres que cometen la agresión, a través de programas reeducativos que fomenten la eliminación

estereotipos, creencias y costumbres que promuevan las desigualdades de género (Gardas, 2010). La reinserción social en el proceso de reintegración de una persona a la sociedad, se encuentra fundamentada por leyes y ejes cuyo objetivo es lograr que no se repitan las conductas delictivas (Zaragoza, 2012). En México, el Sistema Penitenciario se encarga que se cumpla en su totalidad la reinserción social, y es la Ley Nacional de Ejecución Penal la que estipula que los ejes primordiales para la reinserción como son el respeto a los derechos humanos, el trabajo, la capacitación, la educación, la salud y el deporte (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016).

En México en 2019, a nivel legislativo surgió la propuesta de que las personas privadas de la libertad por violencia contra la mujer participen obligatoriamente en programas reeducativos que fomenten la erradicación de comportamientos violentos y estereotipos de superioridad del hombre hacia la mujer (Cámara de diputados XLV legislatura, 2019). A pesar de ello, actualmente en México existen vacíos que obstaculizan estas iniciativas, un ejemplo de esto es que el Sistema Penitenciario y La Ley Nacional de Ejecución Penal no contempla dentro sus objetivos y ejes, programas y tratamientos enfocados en prevenir o disminuir comportamientos ilícitos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016).

Respecto a programas de intervención dirigidos a hombres agresores, se encontró que en un inicio estos tenían un enfoque en donde se les miraba como personas con enfermedades mentales (Ponce, 2011), conforme fue pasando el tiempo estos programas comenzaron a centrarse a trabajar la perspectiva de género (Baños et al., 2017; Corsi, 2005; Ponce, 2011). En México estas intervenciones revolucionadas se comenzaron a utilizar en el año del 2007, eran grupos reeducativos bajo el modelo psicológico cognitivo-conductual con perspectiva de género (Híjar y Valdez, 2010).

Hoy en día los programas psicológicos de intervención dirigidos a los hombres agresores han resultado ser eficaces en la disminución de comportamientos violentos, y los que han resultado ser más adecuados son los diseñados bajo el modelo psicológico cognitivo conductual con perspectiva de género (De los Galanes y Taberner, 2013; Gardas, 2010).

Las intervenciones con hombres agresores son una acción eficaz para la prevención de la violencia contra la mujer, por medio de ellas se fomenta el desarrollo de habilidades que permiten resolver conflictos en las relaciones personales y en la vida cotidiana (Echeburúa y Amor, 2016), son en

modalidad grupal y el objetivo principal es la concientización del problema y cambios de perspectiva, en donde las temáticas mayormente abordadas son: masculinidad, relaciones íntimas, resolución de conflictos, tradiciones culturales, gestión de emociones, entre otras (Baños et al., 2017; López, 2004; Morales et al., 2013). Las técnicas que más se han utilizado y que han demostrado mayor eficacia son: ejercicios participativos, autoevaluaciones, juegos de roles, psicoeducación y reforzamientos de conductas. (Medina-Maldonado et al., 2014).

El objetivo del presente estudio es realizar una prueba piloto de un programa de intervención psicológica sobre violencia hacia la mujer con enfoque de perspectiva de género, dirigido a hombres en situación de reclusión.

Fundamentación teórica

Modelos teóricos que explican la violencia contra la mujer por motivos de género.

Se encuentran las perspectivas psicopatológicas, sociales, la teoría biológica, la teoría generacional, el modelo sistémico, el modelo feminista, el modelo ecológico, entre otros. Estos últimos dos modelos mencionados (el Feminista y el Ecológico) han resultado ser complementarios entre sí; por medio del modelo ecológico, los actos violentos se entienden como resultado de la interacción de múltiples factores relacionados con la historia personal de la víctima y el agresor; por otra parte, a través del modelo Feminista se explica que la sociedad se encuentra estructurada por las desigualdades de género, en donde dicha estructura atraviesa los sistemas del modelo ecológico (De Alencar-Rodrigues y Cantera, 2012).

Por otra parte, las características del perfil psicológico del hombre agresor pueden llegar a ser muy distintas, a pesar de esto, se encuentra que los hombres presentan distorsiones cognitivas asociadas a las relaciones sentimentales y déficits en habilidades para la vida, tales como toma de decisiones, resolución de conflictos, gestión y expresión de emociones, control de la ira y comunicación efectiva (Echeburúa y Amor, 2016).

Terapia cognitivo conductual para el tratamiento de la violencia contra la mujer.

La terapia cognitivo conductual en un modelo psicológico terapéutico, centrado en el tratamiento de la conducta, tomando en cuenta lo fisiológico, las cogniciones, comportamientos y emociones; los comportamientos son aprendidos por medio de

la historia de las personas, sus factores sociales y biológicos. El objetivo llegar a cambios de comportamientos, pensamientos y emociones a través de la enseñanza de conductas y cogniciones consideradas adecuadas (Fernández et al., 2012), de manera que en los programas de prevención de la violencia se instruye en alternativas de comportamiento funcionales (Echeburúa y Amor, 2016).

Metodología

Tipo de estudio y participantes

El presente estudio es de diseño pre-experimental, descriptivo con un enfoque cuantitativo. Participaron 21 hombres privados de la libertad, logrando concluir las sesiones cumpliendo el total de 13 horas. El rango de edad fue de los 23 a los 58 años, 6 tenían concluidos sus estudios nivel primaria, 10 nivel secundaria y 5 nivel preparatoria.

Instrumentos

Se utilizó el Inventario de Pensamientos Distorsionados sobre la Mujer y el Uso de la Violencia Revisado (IPDMUV-R) (Echeburúa et al. 2016), que identifica creencias irracionales en el agresor que están relacionadas con los roles de género y la supuesta inferioridad de la mujer con respecto al hombre, así como el uso de la violencia como una forma aceptable para resolver conflictos. Cuenta con un alfa de .74, es unidimensional, consta de 21 ítems, el formato de respuesta es dicotómico y el rango de la prueba oscila entre 0 y 21 puntos. A mayor puntuación, mayor es el número de distorsiones y tiene establecido como punto de corte 8 para identificar agresores potenciales. Este instrumento es de origen español y se ha utilizado como referente en propuestas de protocolos de intervención en México (Álvarez y Pérez, 2012), sin embargo, se tuvo la necesidad de realizar una adaptación y validación a población mexicana, en donde se obtuvo un coeficiente de validez de contenido de .96 y un alfa de .84.

También se utilizó la Prueba de Habilidades para la Vida (HPV) (Santana et al. 2018), la cual es una adaptación mexicana de la Prueba colombiana de Habilidades para la Vida (Díaz et al. 2013). Esta prueba consta de 80 ítems y 10 dimensiones (Conocimiento de sí mismo, empatía, comunicación efectiva y asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de sentimientos y emociones, y manejo de tensiones y estrés). En esta versión en población mexicana el Alfa de Cronbach es de .92 y cuenta con cinco opciones de respuesta con una puntuación de 0-4. Entre mayor sea la puntuación, mayor serán las habilidades para la vida presentes.

Procedimiento

Se obtuvo un dictamen ético favorable de la investigación por parte de un Comité de ética, se tomaron como referente los principios éticos de los Psicólogos y código de conducta de la American Psychological Association (APA, 2020). Se gestionó la autorización en el Centro de Reinserción Social (CERESO), solicitándose el consentimiento informado de los participantes procediéndose a la evaluación inicial y a partir de los resultados se realizó el diseño y aplicación del programa de intervención, se prosiguió con la evaluación final. Se utilizó el programa SPSS versión 26 para llevar a cabo los análisis estadísticos con base en pruebas estadísticas no paramétricas.

Resultados y discusión

En la Tabla 1 se muestra la comparación de medias de la evaluación pre y post test del Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia revisado (IPDMUV-R), en dicha evaluación se encontró una disminución en la media de las puntuaciones, ya que en la evaluación inicial se obtuvo una media de 8.52 y al finalizar 6.29, lo cual muestra que los pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia disminuyeron, sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa. Para calcular el tamaño de efecto se utilizó la *r* de Rosenthal, en donde se encontró una puntuación de -0.3740, lo cual significa que se obtuvo un tamaño de efecto pequeño, esto puede ser observado en la Tabla 2.

Tabla 1.

Distribución de los datos y comparación de medias del Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia revisado (IPDMUV-R).

Evaluación	Participantes	Media	Desviación (DE)
Inicial	21	8.52	4.16
Final	21	6.29	3.50

Tabla 2.

Prueba Wilcoxon para muestras relacionadas del Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia revisado (IPDMUV-R).

Z	Sig.	Tamaño de efecto
-1.714	.087	-0.3740

La Tabla 3 muestra los resultados de la evaluación pre y post de la Prueba de Habilidades para la Vida, aquí se encontró en la evaluación inicial una media de 295.62 y en la evaluación final una media de 440.00. De igual manera se realizó una prueba de rangos con signo de Wilcoxon, en donde se obtuvo una significancia de .001, lo cual hace referencia a que los cambios fueron estadísticamente significativos. Al calcular el tamaño de efecto con la *r* de Rosenthal, se obtuvo -0.8761, lo cual significa que se obtuvo un tamaño de efecto grande. Lo mencionado anteriormente puede verse observado en la Tabla 4.

Tabla 3.
Distribución de los datos y comparación de medias de la prueba de Habilidades Para la Vida.

Evaluación	Participantes	Media	Desviación (DE)
Inicial	21	295.62	27.71
Final	21	440.00	27.74

Tabla 4.
Prueba Wilcoxon para muestras relacionadas de la prueba de Habilidades Para la Vida.

Z	Sig.	Tamaño de efecto
-4.015	.001	-0.8761

Como resultado se obtuvo un programa de intervención grupal de 8 sesiones semanales con una duración total de 13 horas, cuyo objetivo fue concientizar e informar sobre la aceptación de las nuevas masculinidades y del beneficio del uso de las habilidades para la vida para contribuir al establecimiento de relaciones pacíficas. El modelo teórico de referencia fue cognitivo-conductual, con perspectiva de género. Las temáticas abordadas fueron las nuevas masculinidades (3 horas durante 2 sesiones) y las habilidades para la vida (10 horas durante 6 sesiones). Las técnicas utilizadas fueron psicoeducación, ensayos conductuales, juego de roles y autoevaluaciones.

Al igual que Gardas (2010) y lo estipulado en la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres [CONAVIM] (2017) se encontró oportuno diseñar un programa de intervención psicológica dirigido a hombres agresores; se observó que el fomentar el desarrollo de habilidades para la vida brinda la oportunidad de desarrollar alternativas pacíficas de solución de conflictos, lo cual coincide con lo encontrado en el estudio de Echeburúa y Amor en 2016.

Se pueden apreciar cambios en las puntuaciones grupales de las evaluaciones pre-post test, estos resultados son similares a los encontrados por Jiménez et al. en el año 2015. Resulta pertinente resaltar que solo se encontraron cambios estadísticamente significativos en la variable de Habilidades para la vida. Esto pudo deberse debido al número de sesiones dedicado a la variable de distorsiones sobre la mujer y el uso de la violencia, ya que se le destinaron 3 horas divididas en 2 sesiones, a diferencia de la variable de habilidades para la vida a la cual se le destinaron 10 horas divididas en 6 sesiones.

Conclusiones

Se concluye que es importante el desarrollo de estudios enfocados en la violencia contra las mujeres, y que los programas dirigidos a los agresores, permite el desarrollo de una herramienta más para proteger a las víctimas. A partir de prueba piloto se recomienda hacer ajustes al programa de intervención, modificar el tiempo destinado a la variable de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia. Además, se encuentra sumamente necesario que se cuente con un protocolo de seguridad dentro del aula donde se imparta el programa de intervención, esto con la finalidad de cuidar la integridad de las personas a cargo de impartir el programa.

Referencias

Álvarez, R., & Pérez, A. (2012). Aplicación práctica de los modelos de prevención, atención y sanción de la violencia contra las mujeres. *Protocolos de actuación*, 4. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50345/Protocolo_intervencion_agresores_de_mujeres_0.pdf

American Psychological Association. (2020). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. American Psychological Association (APA). Enmiendas 2010

Baños, M., García, M., & Barrera, C. (2017). Intervención con hombres que ejercen violencia de género: una propuesta desde las masculinidades. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 45-81. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/download/2441/2450?inline=1>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2016). Ley Nacional de Ejecución Penal. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNEP_090518.pdf

- Cámara de Diputados LXV Legislatura. (2019). Boletín N°. 2735. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/es/Comunicacion/Boletines/2019/Noviembre/10/2735-Deben-obligar-en-sentencias-que-hombres-violentos-acudan-a-programas-reeducativos>
- Castro, R., & Casique, I. (2009). Violencia de pareja contra las mujeres en México: una comparación entre encuestas recientes. *Notas de población*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/12840>
- Colegio Oficial de Psicología de Navarra. [colegiooficialdepsicologia7721]. (2 de diciembre de 2018). 05-X Jornadas Estatales Psicología contra la Violencia de Género: Enrique Echeburúa. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=eoPG5bOS7aY>
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres. (2017). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. <https://www.gob.mx/conavim/documentos/ley-general-de-acceso-de-las-mujeres-a-una-vida-libre-de-violencia-pdf>
- Corsi, J. (2005). Modelos de intervención con hombres que ejercen violencia en la pareja. *Feminismo-s*, 6, 137. <https://doi.org/10.14198/fem.2005.6.10>
- Cubillos, N., Charry, V., Losada, L., & Usme, O. (2020). Intervenciones en violencia de género en pareja: Artículo de Revisión de la Literatura. *Revista Cuidarte*, 11(3). <https://doi.org/10.15649/cuidarte.980>
- De Alencar-Rodrigues, R., & Cantera, L. (2012). Violencia de género en la pareja: Una revisión teórica. *Psico*, 41(1), 116-126. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-743310>
- De los Galanes, M. y Taberner, C. (2013). El impacto del entrenamiento cognitivo-conductual. Un estudio exploratorio con agresores de género. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23, 11-19. <https://doi.org/10.5093/aj2013a3>
- Díaz, L., Rosero, R., Melo, M. & Aponte, D. (2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181-200. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856283003.pdf>
- Echeburúa, E., & Amor, P. J. (2016). Hombres violentos contra la pareja tienen un trastorno mental y requieren tratamiento psicológico?. *Terapia psicológica*, 34(1), 31-40. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48082016000100004&script=sci_arttext
- Echeburúa, E., Amor, P. J., Sarasua, B., Zubizarreta, I., & Holgado-Tello, F. P. (2016). Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia revisado (IPDMUV-R): propiedades psicométricas. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(3), 837-846. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282016000300025
- Fernández, M., García, M. & Crespo, A. (2012). Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales. Desclee de Brouwer.
- Gardas, R. (2010). Intervención integral con hombres que ejercen violencia contra su pareja: análisis de modelos y lineamientos de trabajo. *Hombres por la Equidad*, Centro de Intervención con Hombres e Investigación sobre Género y Masculinidades. <https://www.hombresporlaequidad.org/violencia/intervencion.pdf>
- Híjar, M., & Valdéz, R. (2010). Programa de reeducación para víctimas y agresores de violencia de pareja: manual para responsables de programa. Instituto Nacional de Salud Pública. <http://cneqsr.salud.gob.mx/contenidos/descargas/PrevAtrnViol/ManualReeducaPiolPar.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2021). Desigualdad en cifras. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BA7N03%20Para%20Publicar%20con%20vo%20bo.pdf
- Jiménez, I., Consejero, E., Guzmán, J., & Merelo, I. (2015). Intervención en hombres condenados por violencia de género. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology [Revista internacional de psicología del desarrollo y de la educación]*, 2(1), 405-418. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEAP/article/view/135/80>
- López, E. (2004). La figura del agresor en la violencia de género: características personales e intervención. *Papeles del psicólogo*, 25(88), 31-38. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808805.pdf>
- Medina-Maldonado, V. E., Parada Cores, G., & Medina Maldonado, R. (2014). Un análisis sobre programas de intervención con hombres que ejercen violencia de género. *Enfermería Global*, 13(35), 240-246. <https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v13n35/reflexion1.pdf>
- Morales, A., Muñoz, N., Trujillo, M., Hurtado, M., Cárcamo, J., & Torres, J. (2013). Los programas de intervención con hombres que ejercen violencia contra su pareja mujer. <http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/hombres/0026.pdf>

- Organización mundial de la Salud. (2021). La violencia contra la mujer es omnipresente y devastadora: la sufren una de cada tres mujeres. <https://www.who.int/es/news/item/09-03-2021-devastatingly-pervasive-1-in-3-women-globally-experience-violence>
- Ponce, Á. (2011). Modelos de intervención con hombres que ejercen violencia de género en la pareja. Análisis de los presupuestos tácitos y reconsideraciones teóricas para la elaboración de un marco interpretativo y de intervención. <https://docplayer.es/5117979-Modelos-de-intervencion-con-hombres-que-ejercen-violencia-de-genero-en-la-pareja-analisis-de-los.html>
- Roman, L. (2016). La protección jurisdiccional de las víctimas de violencia de género desde la perspectiva constitucional. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/398708/TESI.pdf?sequence=1>
- Santana, M., Ramos, C., Arellano, R. & Molina, J. (2018). Propiedades psicométricas del Test de Habilidades para la Vida en una muestra de jóvenes mexicanos. *Avances en Psicología*, 26(2), 225-232. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2018.v26n2.1193>
- Zaragoza, H. (2012). El nuevo sistema penitenciario mexicano: De la justicia.

Alicia Margarita Landazuri Rodríguez

Giovana Rocío Díaz Grijalva

Instituto Tecnológico de Sonora, ITSON

Departamento de Psicología

Contacto: alicia.landazuri161612@potros.itson.edu.mx

RESUMEN

La evaluación temprana de los niños con trastorno de espectro autista representa la posibilidad de tener una intervención oportuna que permita disminuir la severidad de los síntomas y, en consecuencia, desarrollar conductas que le permitan adaptarse a diversos ambientes. En este artículo, se describe una propuesta de evaluación a tres niños con autismo de 4 años 9 meses mediante el Inventario del Espectro Autista (IDEA) el cual evalúa 12 dimensiones características de las personas con este trastorno. Resultados. El trillizo 1 (T1) y trillizo 2 (T2) presentaron los siguientes cambios clínicos, en relaciones sociales T1 = -0.62 y T2 = -0.57; funciones comunicativas T1=-0.37 y T2= -0.25, lenguaje expresivo T1=-0.37 y T2= -0.25, anticipación T1= -0.62 y T2= -0.28. Conclusión, se recomienda el uso del instrumento IDEA para la detección temprana del espectro autista, sin embargo, se recomiendan otros instrumentos sensibles para identificar el trastorno como una entrevista clínica, registro observacional, así como otros instrumentos como M-Chart.

Palabras clave: Autismo, instrumento IDEA, evaluación psicológica, espectro autista.

Introducción

El trastorno de espectro autista según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) es caracterizado por una deficiencia persistente en la comunicación social y la interacción en diversos ambientes, pertenece a la clasificación de trastornos del neurodesarrollo, los cuales tienen inicio en la primera infancia, teniendo implicaciones en la funcionalidad cotidiana puesto que, dentro de la sintomatología implicada se encuentra la socialización, el lenguaje y el desarrollo de conductas que les permiten a los infantes desarrollarse en distintos contextos familiares, sociales y escolares (APA, 2022).

Schonhaut et al (2023) refiere que la detección temprana de los niños con espectro autista son claves para potenciar el desarrollo de los niños afectados. Así mismo, se refiere que tienen perfiles de desarrollo cognitivos atípicos con implicaciones genéticas y ambientales, por lo que la evaluación debe ser con abordaje multidisciplinario y enfocada en determinar la sintomatología de cada individuo. Busquets, et al (2018) plantean que los indicadores del trastorno afectan la gran mayoría de las áreas

de desarrollo, por lo que se le considera una patología grave de desarrollo. Zalaquett et al. (2015) consideran que la intervención deberá enfocarse en incrementar habilidades comunicativas, desarrollar conductas adaptativas y mejorar el funcionamiento de sus habilidades.

En las últimas décadas debido al aumento de casos con trastorno de espectro autista, los especialistas se han dado a la tarea de desarrollar instrumentos que les permitan identificar de forma oportuna a las personas que presentan un riesgo alto de ser diagnosticados con autismo. Para García (2022) menciona que existe una gran variedad de instrumentos que permiten identificar los cuadros clínicos para el diagnóstico del trastorno de espectro autista, así como tecnológicos, sin embargo, los predominantes son los autoinformes que permiten a los padres registrar la sintomatología del niño.

Según Dos Santos, et al (2024), entre los cuestionarios para la detección de autismo se encuentra el CHAT M (Modified

Checklist for Autism in Toddler), que incluye una sección de cuestionamientos dirigidos a los padres, así como, un apartado de registro observacional para contemplar las conductas del niño. Otro de los instrumentos de evaluación de sintomatología autista es la Escala de Evaluación de Autismo Infantil (CARS), que busca evaluar la gravedad del autismo en niños de 18 meses a 5 años. Es un instrumento de tamizaje que permite la detección de autismo y autismo de alto funcionamiento. La Entrevista para el Diagnóstico de Autismo (ADI-R) es otro cuestionario que permite a los especialistas realizar un interrogatorio profundo a padres de niños que tengan sospechas de estar dentro del espectro.

El diagnóstico del trastorno de espectro autista. Según el APA (2022) los criterios vigentes de diagnóstico son las deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes.

1. Las insuficiencias en la reciprocidad socioemocional presentan una amplia gama de manifestaciones, que van desde comportamientos sociales inusuales y dificultad para mantener una conversación fluida en ambas direcciones, hasta la disminución en la expresión de intereses, emociones o afectos compartidos, e incluso la incapacidad para iniciar o responder a interacciones sociales.

2. Las carencias en las expresiones comunicativas no verbales empleadas en las interacciones sociales pueden presentar una amplia diversidad, que abarca desde una integración poco efectiva entre la comunicación verbal y no verbal, hasta irregularidades en el contacto visual y el lenguaje corporal, así como dificultades en la comprensión y uso de gestos. Incluso puede llegar a manifestarse una ausencia completa de expresión facial y de comunicación no verbal.

3. Las carencias en el desarrollo, la consolidación y la comprensión de las relaciones pueden manifestarse de diversas maneras. Estas incluyen desde problemas para adaptarse en diferentes entornos sociales, dificultades para participar en juegos imaginativos o establecer amistades, hasta la falta de interés en relacionarse con otras personas.

Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes: Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos; Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal; Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés en la hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual

por aspectos sensoriales del entorno. a) Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo. b) Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual y c) Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual.

Por otro lado, en la intervención temprana, según Rojas, et al (2019) es un conjunto de intervenciones que pretenden abordar déficits permanentes o transitorios de desarrollo en niños de 0 a 6 años de edad, incorporando al manejo de las conductas a su círculo cercano específicamente familia nuclear y escuela. Así mismo, le da prioridad al desarrollo de los niños con autismo, según Colombi et al. (2018), debido al impacto positivo que se ha documentado de evolución y desarrollo de conductas adaptativas.

Planteamiento del problema

El trastorno de espectro autista según las investigaciones (Maenner et al.,2016; Zeidan et al., 2022) es actualmente una problemática sanitaria debido al incremento de casos los últimos años. La prevalencia mundial del trastorno de espectro autista es del caso por cada cien indica la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2023), por su parte en México las estimaciones epidemiológicas del trastorno son de 400 niños declara la Secretaría de Salud del Estado de México (2021), por lo que, los especialistas consideran el diagnóstico temprano del trastorno como una necesidad de primer orden, así como la necesidad de la intervención temprana (Espinosa, 2022).

El presente estudio se contextualiza en un servicio terapéutico del ámbito particular, donde en el año 2021 acude una madre de familia en busca de atención psicológica para sus hijos menores de edad por presentar desfase en la adquisición de lenguaje, dificultad para socializar, patrones de comportamiento restringidos y repetitivos, escaso contacto ocular, dificultad para seguir instrucciones y periodos de atención cortos.

Método

El presente estudio es un estudio no experimental, cuantitativo y longitudinal.

Participantes

Los participantes fueron trillizos masculinos de cuatro años nueve meses diagnosticados con trastorno de espectro autista en distintos grados. Fue un embarazo múltiple tricorionico con 33 semanas de gestación, sin complicaciones

durante el parto, se niegan enfermedades medicas que hayan requerido intervenciones quirúrgicas traumatismos o convulsiones. A los dos años de edad empezaron con problemas de lenguaje y recibieron el diagnostico por parte de psicología infantil a los cuatro años tres meses.

El trillizo 1 (T1) y el 2 (T2) tienen diagnóstico clínico de trastorno de espectro autista en grado 2 y el trillizo 3 (T3) fue diagnosticado con grado 3.

Instrumentos

Para la evaluación de los participantes se empleó el Inventario del Espectro Autista (IDEA), el cual tiene por objetivo evaluar cuatro dimensiones características de personas con trastorno de espectro autista, permitiendo un análisis sobre la información de paciente específicamente la severidad de la sintomatología autista, así como, su evolución o la repercusión de determinadas acciones (Riviére, 2007). La fiabilidad del instrumento indica un $\alpha > .96$ (García-Gómez, 2022).

Procedimiento

Para la realización del estudio se revisó el cumplimiento de las normas éticas según la Asociación Americana de Psicología (APA) las cuales implican cuidar la confidencialidad y privacidad de los participantes (APA, 2017). Posteriormente se solicitó el consentimiento informado a los padres de los menores donde se les explicaron los objetivos de la investigación, el tiempo de duración, el método de intervención y los procedimientos.

Se solicitó autorización al Comité de Ética en Investigación del Instituto Tecnológico de Sonora para llevar a cabo la investigación. Posteriormente se solicitó a la institución donde los niños asisten para recibir terapia de rehabilitación los permisos correspondientes para las sesiones donde se aplicarían los instrumentos de evaluación y recabar datos correspondientes. Posteriormente se efectuó la entrevista clínica a la madre de los menores en donde se revisó de forma detallada el desarrollo evolutivo de los trillizos, antecedentes familiares y antecedentes conductuales. En 6 sesiones se aplicó el instrumento IDEA, así como un registro observacional y la entrevista clínica a los padres de familia.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados sobre el nivel de severidad de sintomatología autista de cada uno de los participantes en la evaluación.

Trillizo 1 (T1)

En la escala de relación social se obtuvo una puntuación de 22, estando comprometidos procesos como la capacidad de establecer relaciones o vínculos con iguales o adultos, ausencia de acciones conjuntas y de expresión emocional.

La puntuación de la escala de lenguaje fue de 23, lo cual indica ausencia de la comunicación, falta de conductas comunicativas no verbales para acciones como pedir y las verbalizaciones presentes no son propiamente lingüísticas. No existía respuesta a instrucciones o llamados de atención.

Respecto a la escala de anticipación y flexibilidad, la puntuación fue de 23 teniendo como implicaciones las conductas inflexibles y la resistencia al cambio.

Por último, la puntuación obtenida en la escala de simbolización fue de 21, lo cual indica que se realiza juegos funcionales poco flexibles y espontáneos. Así como imitaciones motoras simples. La puntuación total en el espectro fue de 89 (Tabla 1).

Tabla 1.

Puntuaciones por escalas y global del T1.

Escalas	Puntuación
Relación social	22
Comunicación y lenguaje	23
Anticipación y flexibilidad	23
Simbolización	21
Puntuación total en el espectro autista	89

Trillizo 2 (T2)

La puntuación obtenida en la escala de relación social fue de 21 lo cual indica dificultad para establecer relaciones sociales y vincularse con iguales, ausencia de acciones conjuntas y dificultad con el reconocimiento emocional propio y de otros.

En la escala de comunicación y lenguaje el puntaje obtenido fue de 23, el cual hace referencia a déficit de intención comunicativa, con verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas y sin indicios de que los enunciados se asimilen a un código.

Respecto a la escala de anticipación y flexibilidad, se obtuvo una puntuación de 22, lo cual implica adherencia a estímulos que se repitan de forma idéntica y oposición a los cambios con inaccesibilidad a consignas externas que dirijan la actividad.

Por último, en la escala de simbolización la puntuación fue de 22, con predominio de juegos funcionales poco flexibles, espontáneos y simbólicos, con imitaciones motoras simples y evocadas. La puntuación total en el espectro fue de 88 (Tabla 2).

Tabla 2.
Puntuaciones por escalas y global del T2.

Escalas	Puntuación
Relación social	21
Comunicación y lenguaje	23
Anticipación y flexibilidad	22
Simbolización	22
Puntuación total en el espectro autista	88

Trillizo 3 (T3)

En la dimensión de relación social la puntuación obtenida fue de 23, y representa aislamiento completo, incapacidad de relacionarse con iguales, ausencia completa de acciones conjuntas o interés por otros.

En la dimensión de comunicación y lenguaje la puntuación fue de 23, lo cual se asocia con la ausencia de intención comunicativa, con mutismo total y tendencia a ignorar el lenguaje, así como con la dificultad para atender órdenes y llamados.

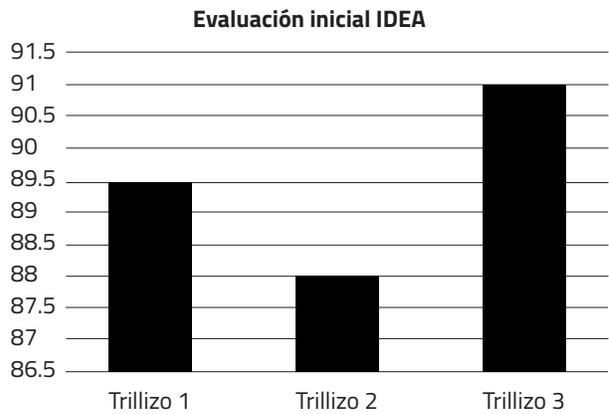
Respecto a la escala de anticipación y flexibilidad, la puntuación fue de 23, y hace referencia a la adherencia inflexible a estímulos que se repitan de forma idéntica, predominio de estereotipias motoras e inaccesibilidad a consignas externas.

Por último, en la escala de simbolización el puntaje fue de 21, y esto representa imitaciones motoras simples y a su vez evocadas, juegos poco flexibles carentes de espontaneidad y contenidos limitados. Su puntuación total en el espectro fue de 91 (Tabla 3 y figura 1)

Tabla 3.
Puntuación por escalas y global del T3.

Escalas	Puntuación
Relación social	23
Comunicación y lenguaje	23
Anticipación y flexibilidad	24
Simbolización	21
Puntuación total en el espectro autista	91

Figura 1.
Puntuaciones globales de los participantes.



Conclusiones

Los resultados muestran que el instrumento cumplió con los objetivos propuestos por Reviere (2007) al determinar la severidad de las conductas autistas en los niños que fueron evaluados. Debido a su confiabilidad y la elevada sensibilidad de las escalas, fue posible identificar la gravedad de la sintomatología autista de los participantes, y posteriormente permitirá su seguimiento y evaluar su evolución. Por otro lado, la evaluación inicial dará paso a diseñar una intervención temprana personalizada, que busque disminuir la severidad de la sintomatología de los trastornos para mejorar el pronóstico de la calidad de vida de las personas (Zalaquett, 2015).

Resta señalar que la detección del autismo en México es importante debido a la incidencia en el aumento de casos los últimos años (Secretaría de Salud, 2021). Su detección oportuna incrementa la posibilidad de que, con una intervención adecuada, más niños y niñas logren desarrollar conductas adaptativas que les permitan integrarse a la sociedad de una forma más efectiva, otro aspecto importante que es importante abordar en referente al estudio del autismo es que en México se carece de políticas públicas que busquen satisfacer las necesidades de esta población (Anzaldo-Montoya & Cruz-Ruiz, 2019).

Así mismo, otros autores (García-Gómez, 2022, Benhaim et al, 2020; Cejudo, 2020, Taboada, 2019) recomiendan el uso del Inventario del Espectro Autista, no como el único en utilizar, sino como un complemento para diagnosticar, identificar las áreas como relaciones sociales, lenguaje y comunicación, área de flexibilidad mental y el área de ficción e imaginación, así como el uso de otras técnicas complementarias para su evaluación (Sonseca, 2021, Pluyal y Negrillo, 2019).

Referencias

- Anzaldo Montoya, M., & Cruz Ruiz, L. P. (2019). Capacidades científicas en el trastorno del espectro autista en México. *Ciencia & Sociedad*, 10.22206/CYS.2019.V44I1.PP13-26
- American Psychiatric Association (APA). (2022). Guía se consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Asociación americana de psicología. (2017). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. <https://www.apa.org/ethics/code/>
- Benhaim, M. E., Canella, V. G., Pengue, C., Sandagorda, A., Cabrera Grosso, J., Esper, M., ... & López, S. V. (2020). Neurobiología, neurociencia e inmunología en el espectro autista. *Acta bioquímica clínica latinoamericana*, 54(2), 173-182. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0325-29572020000200008&script=sci_arttext&tlng=en
- Cejudo, C. M., & Losada, A. V. (2020). Influencia de la nutrición biológica en niños con Trastorno del Espectro Autista residentes del Partido de San Miguel en la Provincia de Buenos Aires. *Revista Neuronum*, 7(1), 278-295. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/317>
- Colombi, C., Narzisi, A., Ruta, L., Cigala, V., Gagliano, A., Pioggia, G. & Prima Pietra Team. (2018). Implementation of the early start denver model in an Italian community. *Autism*, 22(2), 126-133. <https://doi.org/10.1177/1362361316665792>
- Dos Santos, C. L., Barreto, I. I., Floriano, I., Tristão, L. S., Silvinato, A., & Bernardo, W. M. (2024). Screening and diagnostic tools for autism spectrum disorder: Systematic review and meta-analysis. *Clinics*, 79, 100323. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S180759322300159X>
- Espinosa, R. G. (2022). La inclusión educativa de los menores de edad con autismo en Jalisco, México. Una mirada documental. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(31), 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8422874>
- García-Gómez, A. (2022). Propuesta de tres dimensiones complementarias al Inventario del Espectro Autista de Rivière. *Psicología Educativa*, 28(1), 81 - 90. <https://www.redalyc.org/journal/6137/613770660010/613770660010.pdf>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., EdS1, Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., Christensen, D. L., Wiggins, L. D., Pettygrove, S., Andrews, J. G., Lopez, M., Hudson, A., Baroud, T., Schwenk, Y., White, T., Rosenberg, C. R., Lee, L. C., Harrington, R. A., Huston, M., Dietz, P. M. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries*, 69(4), 1-12. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2023). Autismo, datos y cifras. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Puyal, A. H., & Negrillo, E. A. (2019). Trastorno del espectro autista: Una propuesta de intervención educativa para mejorar el desarrollo emocional. In Libro de actas del I Congreso Internacional de Psicología de Organizaciones Saludables (pp. 135-136). Prensas de la Universidad de Zaragoza. <https://core.ac.uk/reader/289995620>
- Rojas, V., Rivera, A., & Nilo, N. (2019). Actualización en diagnóstico e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 478-484. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0370-41062019000500478&script=sci_arttext
- Riviére, A. (2007). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa* (2ª. Reimp). Madrid: Editorial Trotta
- Secretaría de Salud del Estado de México (2021). 2 de abril, Día Mundial del Autismo. <https://edomex.gob.mx/autismo>
- Sonsecá, M. H. (2021). Inicios de un grupo de musicoterapia con pacientes en edad adulta con trastorno del espectro autista. *Revista de Investigación en Musicoterapia*, 5, 112-130. <https://revistas.uam.es/rim/article/view/14602>
- Schonhaut, L., Buron, V., Aguilera, R., & Vargas, L. (2023). Detección temprana de Trastorno del Espectro Autista: revisión de las herramientas de tamizaje validadas en Chile. *Andes pediátrica*, 94(4), 425-435. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S2452-60532023005001101&script=sci_arttext
- Taboada-Huarcaya, X. (2019). Efecto de la intervención psicomotriz con participación del cuidador sobre la comunicación gestual de una niña con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(2), 100-104.

Zalaquett, D., Schönstedt, M., Angeli, M., Herrera, C., & Moyano, A. (2015). Fundamentos de la intervención temprana en niños con trastornos del espectro autista. *Revista chilena de pediatría*, 86(2), 126-131.

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). The global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

Estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes universitarios

María Elena Zazueta Castro

Mirsha Alicia Sotelo Castillo

Instituto Tecnológico de Sonora, ITSON

Departamento de Psicología

Contacto: maria.zazueta57421@potros.itson.edu.mx

RESUMEN

El término estrés se ha convertido en una palabra habitual en la sociedad actual. Hoy en día, es una problemática a la que se está prestando mayor atención por las consecuencias que puede generar en el bienestar psicológico de los universitarios. Por ello, en este trabajo pretende determinar la relación del nivel de estrés académico y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios. En este estudio han participado 360 estudiantes universitarios de dos universidades de la región de las cuales 77.5% son mujeres, el 20.6% hombres y el 1.9% prefirieron no contestar, las edades oscilan entre los 18 y los 40 años. Para la recolección de los datos se utilizaron los instrumentos SISCO adaptado por Guzmán-Castillo et al. (2022) para medir el estrés académico y la escala de Bienestar Psicológico de Ryff adaptado por Osorio y Prado (2022). Los resultados arrojaron lo que más les estresa a los estudiantes es la sobre carga de tareas y trabajos académicos, los niveles de estrés y bienestar psicológico fueron moderados. En lo que respecta a asociación entre variables se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las variables, lo que es probable que entre mayor nivel de estrés presenten menor bienestar psicológico presenten los estudiantes. De ahí la importancia de diseñar intervención educativa para bajar el nivel de estrés de los estudiantes.

Palabras clave: Violencia a la mujer, programa de intervención, reclusos

Introducción

Como cualquier acontecimiento nuevo, el ingreso a la universidad en un entorno desconocido involucra una serie de desafíos, así como la aparición de ciertos escenarios o situaciones que bien pueden ser vividas como confusas y problemáticas para los alumnos que inician esta etapa.

El estrés es una de las problemáticas que la mayoría de las personas ha experimentado alguna vez, ya sea ante una situación determinada o durante un tiempo concreto de la vida. Para algunas personas estas cuestiones pueden ser un problema menor, pero para muchas otras, experimentar estrés ante determinadas tareas o propósitos, pueden obstaculizar el logro de proyectos en cualquier ámbito (personal, social, laboral, académico), e influir de manera negativa sobre el bienestar físico y, además, interferir de manera importante sobre el bienestar psicológico (Barraza y Barraza, 2019).

Para cualquier institución educativa es importante conocer el nivel de estrés académico al que están expuestos sus alumnos, ya que, según diversos investigadores, este tipo de padecimiento conduce a diversos padecimientos que llevan al alumno a mantener un bajo rendimiento lo cual, también puede afectar el bienestar psicológico (García et al., 2017).

Se han realizado investigaciones que demuestran que el bienestar psicológico pronostica una apropiada asimilación social, debido a que los estudiantes universitarios pueden reportar un menor nivel de bienestar psicológico por estar pasando por momentos desagradables en su vida, por lo que pudieran estar más propensos a desarrollar alguna patología psicológica (Moreta et al., 2017).

Pro-Gómez (2021) analizó la relación entre el estrés académico y el bienestar psicológico en estudiantes, donde los resultados evidenciaron una correlación negativa entre estrés

académico y bienestar psicológico. Además, se obtuvo una relación positiva entre los estilos de afrontamiento orientados hacia la solución de problemas y el bienestar psicológico.

Así también, Mazo et al. (2013) confirma que los estudiantes presentan un aumento en el nivel de estrés durante el período de exámenes. Es decir que se han encontrado efectos sobre la salud (ansiedad, consumo de tabaco, cafeína o fármacos, alteraciones en el sueño y en la ingesta de alimentos, entre otros) y sobre el desarrollo académico de los estudiantes durante el período de presencia del estresor (exámenes), lo que pudiera generar daño en el bienestar psicológico en los mismos.

Vences et al. (2023), demuestra que los universitarios del primer año de las licenciaturas de Administración y Psicología presentan un nivel bajo de bienestar psicológico, por lo que se consideran necesario intervenir mediante tutoría académica, con conferencias, cursos y talleres con el objetivo de lograr mejorar la situación y por tanto impactar favorablemente en los indicadores académicos de reprobación, rezago, deserción y retención durante el primer semestre.

Actualmente se han realizado investigaciones sobre la relación que existe entre las variables estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. Las investigaciones a nivel nacional son muy pocas, de hecho, no se han encontrado muchos antecedentes de esta, mientras que, a nivel internacional, si bien hay mayor amplitud en cuanto al tema abordado, los resultados aún siguen siendo ambiguos, por tanto, es importante considerar el interés para estudiar mediante la presente investigación la relación de dichas variables en los universitarios del estado de Sonora. Por lo que es de gran relevancia poder profundizar sobre dichas variables, y así abrir camino a futuras investigaciones en distintas regiones locales que aporten conocimiento sobre el tema. Respecto a todo lo citado en este estudio, se plantea el siguiente cuestionamiento: ¿Cuál es la relación entre el estrés académico y el bienestar psicológico que presentan alumnos universitarios?

El **objetivo** es determinar la relación entre el estrés académico y el bienestar psicológico que presentan alumnos universitarios.

.....

Fundamentación teórica

El estrés es un estado de preocupación o tensión mental generado por situaciones complicadas, esto según la Organización Mundial de la Salud (OMS); a partir de lo anterior se puede afirmar que todo ser humano posee un nivel de estrés, ya que es una respuesta natural a estímulos

percibidos como amenazantes. Leal (2006) menciona que ante una presión externa o interna se produce una tensión física y emocional y es lo que se conoce como estrés, y dependiendo del nivel y la forma de afrontarlo puede ser un factor de riesgo en el bienestar de las personas.

Asimismo, Hernández (2020) también menciona que, explicado desde un enfoque psicosocial, el estrés puede ser el resultado de la percepción sobre alguna situación, lo cual causa el desequilibrio entre las demandas ambientales y los recursos personales, o de una coacción que excede la capacidad percibida de afrontarlo.

Las manifestaciones del estrés pueden ser de tipo física (o fisiológicas no relacionadas con enfermedades de origen orgánico), comportamentales (actitudes o conducta en la sociedad) consideradas como no adaptativas, y psicológicas (cognoscitivas o emocionales) (Berrío y Mazo, 2011). Diversos estudios han identificado cambios emocionales relacionadas con el estrés, entre los cuales se menciona a la tristeza, enojo, miedo y ansiedad, como manifestaciones psicológicas importantes.

El estrés puede ser clasificado en diversas maneras según su fuente, entre los que destacan el laboral y académico, siendo este último el objeto de estudio. El estrés académico, según Barraza (2005), es aquel que se experimenta en el contexto educativo, y que se deriva exclusivamente de estresores relacionados de actividades o ambientes académicos, entre los que destacan problemas de adaptación a un nuevo ambiente educativo, sobrecarga de trabajo, evaluaciones, relaciones entre profesor-alumno, entre otros.

En el caso del estudiante en la universidad, está sometido a una sobrecarga, la cual inicia con la adaptación a la transición entre un sistema y otro. Esto puede ocasionar que no cumpla con sus obligaciones en tiempo y forma, postergando las actividades académicas para el último momento, lo cual puede generar niveles altos de estrés. En muchos casos, los estudiantes no pueden ni saben cómo manejar, lo cual puede incidir sobre su bienestar psicológico, generando condiciones personales inadecuadas, para el óptimo desarrollo de sus potencialidades en la carrera que estudia (Chocas et al., 2016). Vences et al. (2023) argumentó que los primeros años de vida universitaria para los estudiantes representa un reto importante a las capacidades y habilidades adquiridas mismas que podrían constituir una fuente de estrés y malestar emocional.

Al respecto, More et al. (2022) mencionan que el estrés académico es generado por diversos cambios clasificados como bruscos por el contexto y circunstancias, donde las personas tienden a presentar indicadores de estrés

por no adaptarse por falta de estrategias enfocadas a la resolución de problemas, como: planificar y ejecutar tareas, concentrarse directamente en dar solución a las situaciones o escenarios que se les presenten y averiguar información de esta, así como acciones enfocadas en las emociones, tales como: expresar lo que le preocupa, extraer lo positivo, enaltecimiento a sí mismo y ser asertivo, para lograr sobrellevar las experiencias negativas (Teque et al., 2020).

El modelo del estrés de Lazarus y Folkman desde un enfoque psicosocial, explican que el estrés puede deberse al resultado de la percepción sobre alguna situación, lo que causa un desequilibrio entre las demandas ambientales y los recursos personales, o de una presión que excede la capacidad o tolerancia percibida al afrontarlo (Hernández, 2020).

Por otra parte, el estrés académico puede afectar el bienestar psicológico del estudiante, el cual es considerado como un estado emocional de satisfacción multifactorial que le permiten a las personas desarrollar una calidad de vida plena, la cual se caracteriza por sus componentes tanto individuales como socioculturales que dificultan o facilitan el desarrollo de objetivos o logros personales (Tapullima y Ramírez, 2022).

Ryff es considerada una de las autoras principales de la teoría del bienestar psicológico, quien lo concibió desde claves eudaimónicas, proponiendo el "Modelo Multidimensional del Bienestar Psicológico", clasificándolo en seis dimensiones constituyentes: autoaceptación (evaluación positiva de uno mismo y la propia vida pasada), relaciones positivas con otras personas (desarrollo y mantenimiento de relaciones de calidad y confianza con otros), autonomía (sentido de autodeterminación personal), dominio del entorno (capacidad de dirigir efectivamente la propia vida y el ambiente para satisfacer necesidades y deseos), propósito en la vida (creencia de que la propia vida tiene un propósito y un significado) y crecimiento personal (sentido de crecimiento continuo y desarrollo como persona).

Osorio y Prado (2022), mencionan que el bienestar es un constructo de interés para diversas disciplinas y áreas de la Psicología; afirman que frecuentemente el concepto de bienestar se asocia con términos como felicidad, calidad de vida, salud psicológica, salud biológica, afectiva y familiar, así como con una buena situación económica, para mantener una calidad en la vida de los universitarios. Asimismo, este concepto es importante debido a la relación que tiene con la percepción de apoyo social, así como con el logro académico, lo que a su vez está vinculado con el esfuerzo y persistencia que son necesarios para el logro de objetivos y proyectos personales.

Se ha encontrado que los desequilibrios sistémicos amenazan el bienestar de todo ser humano, lo que incluye también el rol del estudiante universitario. Es decir, el bienestar emocional se encuentra relacionado con las expectativas de éxito y las atribuciones causales del fracaso que pueden ser originadas por causas controlables e incluir como efectos del estrés académico (Valdivieso et al., 2020).

Metodología

El presente estudio corresponde a un enfoque cuantitativo no experimental transversal con alcance correlacional, ya que no se manipularon variables, la recolección de los datos se realizó en un solo momento (Hernández et al., 2014).

Participantes. Se trabajó con una muestra de 360 estudiantes universitarios, 279 (77.5%) son mujeres, 74 (20.6%) hombres y 7(1.9%) no contestaron; la mayoría se encuentran entre los 19 y 22 años, inscritos en diferentes programas educativos. La muestra fue no probabilística seleccionada por conveniencia.

Instrumentos. Para medir el estrés académico se utilizó la Escala SISCO adaptado por Guzmán et al. (2022), el cual está conformado por 28 reactivos tipo Likert con 5 opciones de respuesta (0: nunca; 1: rara vez; 2: algunas veces; 3: casi siempre; 4: siempre). Los reactivos están distribuidos en 4 factores: estresores, reacciones físicas y psicológicas, reacciones del comportamiento social, y estrategias de afrontamiento. El índice de confiabilidad de alfa de Cronbach para la muestra de estudio es de .911 lo que indica un alto nivel de confiabilidad. Para medir la variable de bienestar se utilizó la escala de Bienestar Psicológico de Ryff adaptado por Osorio y Prado (2022), el instrumento consta de 39 reactivos tipo Likert con 5 opciones de respuesta (0: nunca; 1: rara vez; 2: algunas veces; 3: casi siempre; 4: siempre); los reactivos están divididos en 6 factores: Autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, crecimiento personal. El índice de confiabilidad de alfa de Cronbach para la muestra de estudio es de .823 lo que indica una confiabilidad alta.

Procedimiento. Primeramente, se pidió la autorización en las universidades para llevar a cabo el estudio, posterior a ello, se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos con los estudiantes de las carreras y semestres seleccionados a través de la herramienta Google forms. Una vez que se terminó de aplicar los cuestionarios, se analizaron los resultados en el paquete estadístico SPSS, se aplicó estadísticos descriptivos para la descripción de las variables y para la correlación se utilizó la prueba *r* de Pearson.

Resultados

Según lo reportado por los estudiantes, en lo que respecta a los estresores mencionan que lo que más les estresa son la sobre carga de tareas y trabajos académicos ($M=2.44$) así

como las evaluaciones ($M= 2.12$), considerando las medias y tomando en cuenta la escala del 0 al 4, se puede interpretar como un nivel moderado (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos por los estresores.

	Min	Max	M	DS
Me estresa la sobre carga de tareas y trabajos académicos.	0	4	2.44	1.07
Me estresa las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).	0	4	2.12	1.18
Me estresa el tiempo limitado para hacer el trabajo.	0	4	2.06	1.22
Me estresa 2 entender los temas que se abordan en la clase.	0	4	2.01	1.14
Me estresa la personalidad y carácter de los profesores.	0	4	1.59	.983
Me estresa el tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de mapas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.).	0	4	1.59	1.07
Me estresa la participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.).	0	4	1.49	1.31
Me estresa la competencia con los compañeros del grupo.	0	4	1.22	1.09

En lo que respecta a la dimensión de reacciones físicas, los estudiantes obtuvieron una media de 1.63, considerando la escala del 0 al 4, reportaron un nivel bajo. Según los datos obtenidos reportan lo que las reacciones físicas que más

se presentan son dolores de cabeza o migrañas ($M=1.78$) y trastornos del sueño ($M= 1.69$), considerando las medias se puede interpretar como un nivel bajo (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos por las reacciones físicas.

	Min	Max	M	DS
Tengo trastornos del sueño (insomnio o pesadillas).	0	4	1.69	1.281
Siento fatiga crónica (cansancio permanente).	0	4	1.65	1.282
Siento dolores de cabeza o migrañas.	0	4	1.78	1.177
Tengo problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	0	4	1.27	1.205
Me rasco la piel, me muerdo las uñas.	0	4	1.54	1.454

Los resultados pertinentes a la dimensión de comportamiento, los estudiantes obtuvieron una media de 1.58, considerando la escala del 0 al 4, reportaron un nivel bajo. En los resultados obtenidos se reporta que la dimensión del comportamiento

que más presentan son somnolencia o mayor necesidad de dormir ($M=1.86$), ansiedad, angustia o desesperación ($M=1.81$), analizando las medias se puede interpretar como un nivel bajo (ver Tabla 3).

Tabla 3.*Estadísticos descriptivos por comportamiento.*

	Min	Max	M	DS
Tengo somnolencia o mayor necesidad de dormir.	0	4	1.86	1.31
Estoy inquieto (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	0	4	1.78	1.24
Tengo sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	0	4	1.51	1.20
Siento ansiedad, angustia o desesperación.	0	4	1.81	1.27
Tengo sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	0	4	1.17	1.18
Provoco conflictos o tiendo a polemizar o discutir.	0	4	.69	.933
Me aísto de los demás.	0	4	1.49	1.21
Siento desgano para realizar tus labores de estudiante.	0	4	1.63	1.10
He aumentado o reducido mi consumo de alimentos.	0	4	1.81	1.17

En la cuarta dimensión que refiere a las habilidades de afrontamiento, los alumnos obtuvieron una media 1.68, considerando la escala del 0 al 4, reportaron un nivel bajo en habilidades de afrontamiento que se presentaron. Según

los resultados reportan como habilidades de afrontamiento elabora un plan de ejecución de sus tareas (M=1.95) y se elogia a si mismo (M=1.83), los datos se pueden interpretar como un nivel bajo (ver Tabla 4).

Tabla 4.*Estadísticos descriptivos por estrategias de afrontamiento.*

	Min	Max	M	DS
Elaboro un plan de ejecución de sus tareas.	0	4	1.95	1.10
Me elogio a mí mismo.	0	4	1.83	1.21
Practico alguna actividad religiosa como orar o asistir a iglesia/templo.	0	4	1.16	1.18
Busco información sobre la situación que me estresa.	0	4	1.68	1.15
Platico y confío en otros las situaciones que me preocupan.	0	4	1.79	1.13

En cuanto a los resultados obtenidos en la escala de Bienestar Psicológico de Ryff, en el primer factor referente a la autoaceptación los participantes presentaron una media de 2.20, considerando la escala del 0 al 4 (misma escala para todas), presentaron un nivel moderado reportando como indicador más alto que les gusta la mayor parte de los aspectos de su personalidad (M=2.67). En lo que referente al factor de relaciones positivas los estudiantes presentaron una media de 2.20, ubicándose también en un nivel moderado, el indicador más alto en este factor fue saben que pueden confiar en sus amigos y sus amigos en ellos (M=2.94). En el factor de autonomía los estudiantes presentaron una media de 2.40, mencionando que son una

persona activa al realizar los proyectos que se proponen para ellos mismo (M=2.56). En el factor de dominio del entorno los estudiantes presentaron una media de 2.51, el indicador más alto fue que en general se sienten responsables de la situación en la que viven (M=2.95). En el factor del propósito de la vida los estudiantes presentaron una media de 2.56, mencionando que no quieren intentar nuevas formas de hacer las cosas; su vida está bien como está (M=2.95). Por último, el factor del crecimiento personal los estudiantes presentaron una media de 2.66, ellos mencionan que se sienten orgullosos de quienes son y la vida que llevan (M=3.02). En la Tabla 5 se presentan los descriptivos de todos los indicadores de la escala.

Tabla 5.*Estadísticos descriptivos por la autoaceptación.*

	Min	Max	M	DS
<i>Autoaceptación</i>				
Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas.	0	4	2.33	1.079
Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.	0	4	2.45	1.221
En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo.	0	4	2.48	1.170
Me juzgo por lo que yo creo que es importante, no por los valores que otros piensan que son importantes.	0	4	1.80	1.218
Si tuviera la oportunidad, hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría.	0	4	1.53	1.201
Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.	0	4	2.67	1.101
<i>Relaciones positivas</i>				
A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.	0	4	2.29	1.319
No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.	0	4	2.45	1.182
Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.	0	4	2.47	1.262
Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.	0	4	2.53	1.102
No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.	0	4	2.25	1.117
Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.	0	4	2.94	1.071
<i>Autonomía</i>				
Tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son op1tas a las opiniones de la mayoría de la gente.	0	4	2.12	1.239
Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo.	0	4	2.56	1.085
Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.	0	4	1.79	1.35
Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.	0	4	2.53	1.10
En muchos aspectos, me siento decepcionado de mis logros en la vida.	0	4	2.23	1.10
Soy bastante bueno manejando muchas de mis responsabilidades en la vida diaria.	0	4	2.56	1.15
A menudo cambio mis decisiones si mis amigos o mi familia están en desacuerdo.	0	4	2.56	1.03
<i>Dominio del entorno</i>				
Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un cami2 que me satisfaga.	0	4	2.36	1.19
Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones.	0	4	2.44	1.13
En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.	0	4	2.95	1.01
Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.	0	4	2.18	1.18
No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida.	0	4	2.41	1.27
Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla.”	0	4	2.76	1.14
<i>Propósito de la vida</i>				
Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad.	0	4	2.79	1.08
Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.	0	4	2.61	1.10
Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.	0	4	2.56	1.08
Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.	0	4	2.63	1.19
No quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas; mi vida está bien como está.	0	4	2.95	1.01
Pienso que es importante tener nuevas experiencias que desafíen lo que uno piensa sobre uno mismo y sobre el mundo.	0	4	2.64	1.14
Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.	0	4	2.34	1.11
<i>Crecimiento personal</i>				
He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.”	0	4	2.26	1.20
En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo.	0	4	3.01	1.03
En su mayor parte, me siento orgulloso de quien soy y la vida que llevo.	0	4	2.73	1.15
Cuando pienso en ello, realmente con los años 2 he mejorado mucho como persona.	0	4	2.12	1.22
Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.	0	4	2.87	1.06
Para mí, la vida ha sido un orgulloso de quien soy y la vida que llevo.	0	4	3.02	1.04

Correlaciones entre variables

Se relacionaron las dimensiones del estrés con las dimensiones de bienestar psicológico y se encontró que presentan relación significativa y negativa con una intensidad entre baja y moderada, lo que indica que es altamente probable que entre menores niveles de estrés mejores niveles de bienestar psicológico. Así también se

obtuvieron relaciones significativas entre las dimensiones de bienestar psicológico con las estrategias de afrontamiento al estrés, pero con sentido positivo, las intensidades fueron entre baja y moderada, lo que indica que es probable que entre mejores niveles de bienestar se pudiera hacer mayor uso de estrategias de afrontamiento (ver Tabla 6).

Tabla 6.

Correlaciones entre las variables de estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1									
2	.598**	1								
3	.633**	.787**	1							
4	.009	.005	.046	1						
5	-.300**	-.350**	-.451**	.146**	1					
6	-.425**	-.468**	-.547**	.264**	.578**	1				
7	-.324**	-.383**	-.414**	.382**	.538**	.668**	1			
8	-.439**	-.381**	-.464**	.167**	.579**	.618**	.667**	1		
9	-.263**	-.255**	-.282**	.355**	.482**	.567**	.676**	.640**	1	
10	-.249**	-.278**	-.292**	.379**	.484**	.632**	.727**	.605**	.795**	1
11	-.052	-.128*	-.120*	.497**	.210**	.270**	.404**	.277**	.419**	.448**
12	-.325**	-.387**	-.431**	.088	.240**	.294**	.221**	.303**	.218**	.180**

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

1.Estresores, 2. Reacciones físicas, 3. Reacciones del comportamiento, 4. Estrategias de afrontamiento, 5. Relaciones positivas, 6. Autoaceptación, 7. Autonomía, 8. Dominio del entorno, 9. Propósito de vida, 10. Crecimiento personal.

Discusión

Los resultados indicaron un nivel moderado en lo que respecta al estrés que les producen la sobre carga de tareas y trabajos académicos, así como las evaluaciones. Lo que coincide con lo investigado por Velásquez et al. (2008) y Rodríguez y Sánchez (2022), donde mencionan que los universitarios están expuestos a situaciones de demanda, pero que pueden permitirles consolidar sus propias maneras de afrontamiento al estrés. Esto podría indicar que los alumnos aun cuando presentan algunas manifestaciones de reacciones físicas como migrañas o dolores de cabeza, somnolencia y angustia, pueden hacer uso de sus habilidades de afrontamiento.

En el caso del bienestar psicológico los estudiantes reportan con referencia a la autoaceptación que les gusta la mayor parte de los aspectos de su personalidad y que en general se siente seguros y positivos con ellos mismos. Con ello se puede identificar que los estudiantes presentan un nivel moderado en su bienestar psicológico, en consideración a los resultados encontrados en la investigación realizada por Delgado et al. (2021) la cual demuestra que el estrés académico presenta una relación negativa con respecto al bienestar psicológico.

En el ámbito educativo, los estresores académicos pueden provocar un desequilibrio sistémico en los estudiantes que posee una serie de síntomas; por lo que es importante reconocer que el estudiante es quien debe implementar estrategias de afrontamientos para restaurar dicho equilibrio. Los individuos

experimentan reacciones de estrés durante la vida, pero cuando la reacción se prolonga puede agotar las reservas del sujeto, transformarse en un conjunto de problemas y asociarse a depresión, afectando con ello su bienestar psicológico.

Como recomendación se sugiere realizar el estudio con poblaciones más equitativas referente a la cantidad de estudiantes por carrera. Así como también involucrar variables como el rendimiento académico para conocer el impacto que tienen en relación con las variables estudiadas.

Referencias

- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880918>
- Barraza, A. y Barraza, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación Educativa*, (28). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>
- Berrío, G.N. y Mazo, Z. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, 3, 65-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865240>

- Chocas, L., Leda, J., Monroe, J., Núñez, E., Navarro, L., Padilla, M., Matalinares, M., Navarro, L., y Campos, J. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Limay Junín. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 173-184. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960870017/570960870017.pdf>
- Delgado, A., Oyanguren, N., Reyes, A., Zegarra, Á. y Cueva, M. (2021). El rol moderador de la procrastinación sobre la relación entre el estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de pregrado. *Propósitos y Representaciones*, 9(3). <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1372>
- García, P., Cano L., López, S., Castillo, Y., Gutiérrez, G. y Jiménez A. (2017). Nivel de estrés y consumo de alcohol en estudiantes universitarios. *Parainfo Digital*, 11(27). <http://www.index-f.com/para/n27/118.php>
- Guzmán, C. A., Bustos, N. C., Zavala, S. W., y Castillo N. J. L. (2022). Inventario SISCO del estrés académico: revisión de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*, 2(40). 10.4067/S0718-48082022000200197
- Hernández, C. N. M. (2020). Procrastinación académica, estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Chíncha, [Tesis de Maestría]. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/7822/HERNANDEZ_CN.pdf?sequence=1
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Leal, I. Y. (2006). El Estrés: Cómo nos afecta. *Revista Científica General José María Córdova*, 4(4), 56-58. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476259067015.pdf>
- Mazo, R., Londoño, K., y Gutiérrez, Y. F. (2013). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13(2), 121-134 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5229731.pdf>
- More, R., Tume, J., Rangel, A., y Correa, T. (2022). Evaluación de consecuencias y soluciones percibidas para el estrés académico por la enseñanza no presencial con comunicación remota en estudiantes de educación básica regular. En N. C. Callaos, J. Horne, B. Sanchez, & A. Tremante (Eds.), *CISCI 2022 - Vigesima Primera Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informatica, Decimo Noveno Simposium Iberoamericano en Educacion, Cibernética e Informatica - Memorias* (pp. 86-91). <https://doi.org/10.54808/CISCI2022.01.86>
- Moreta, R., Gabior, I. y Barrera, L. (2017). El bienestar psicológico y la satisfacción con la vida como predictores del bienestar social en una muestra de Universitarios Ecuatorianos. *Revista Salud y Sociedad*, 8(2). <https://doi.org/10.22199/S07187475.2017.0002.00005>
- Osorio G. M. y Prado R., C. (2022). Análisis factorial de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, (8). 10.22402/j.rdi.pycs.unam.e.8.01.2022.377
- Pro-Gómez, Z. (2021). Relación entre estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes, [Tesis de Licenciatura]. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/13299/Pro_Gomez_Zenaida_Luisa.pdf
- Rodríguez, F. E. y Sánchez T. M. (2022). Estrés académico en estudiantes de Ciencias de la Salud en la modalidad de educación a distancia en tiempos de Covid-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45). <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.003>
- Tapullima, C. y Ramírez, G. (2022). Procrastinación académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios durante las clases virtuales. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, (3). <https://journals.sapienzaeditorial.com/index.php/SIJS/article/view/210/93>
- Teque, M., Gálvez, N. y Salazar, D. (2020). Estrés académico en estudiantes de enfermería de universidad peruana. *Medicina Naturista*, 14(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7512760.pdf>
- Valdivieso, L., Lucas S., Tous J. y Espinoza I. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XX1*, 23(2). <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/25651/21458>
- Velásquez, C., Mongotmery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R., y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152.
- Vences, C. K. A., Marquez, G. J. y Cardoso, J. D. (2023). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1385>

Lineamientos Generales para la Publicación de Artículos

Los artículos propuestos serán evaluados por especialistas, a través del Consejo Editorial de la revista, y deberán tener las siguientes características:

1. Los trabajos deberán ser originales e inéditos. Cualquier artículo que haya sido publicado en algunos de los órganos informativos internos y externos al Instituto no podrá publicarse en La Sociedad Académica.
2. El título deberá ser atractivo, no ser demasiado extenso. En caso de que éste sea de una investigación deberá reducirlo y dentro de la investigación podrá hacer referencia al nombre original.
3. El lenguaje utilizado en los artículos deberá ser claro y sencillo, sin perjuicio del nivel informativo y adecuado al tipo de escrito elaborado.
4. Deberá evitar en lo posible el uso de abreviaturas, y en caso necesario, se deberá explicar su significado mediante el uso de paréntesis.
5. No incluir en el texto del artículo el nombre del autor o autores; así como en las propiedades del documento (en el caso del archivo electrónico).
6. Los artículos deberán ser enviados por el autor al correo de la revista: *publicaciones@itson.edu.mx*

Para ser incluido en nuestra publicación, todo artículo será sometido a una base de selección y a un proceso de dictamen. En la primera fase el Comité Editorial seleccionará los artículos que correspondan con la línea editorial de la Revista y que cumplan con los requisitos académicos indispensables de un artículo científico. En la segunda etapa los trabajos seleccionados serán dictaminados por dos especialistas o más en la materia, los cuales emitirán su decisión de manera anónima. El resultado puede ser: a) aceptado, b) sujeto a cambios, y d) no aceptados. En todo caso, la evaluación será inapelable.

IMPORTANTE: Una vez que el artículo sea aprobado, el autor se comprometerá a firmar una carta de cesión de derechos de exclusividad a la Revista y a dar su autorización para que, eventualmente, el artículo sea reproducido en formato impreso o digital.

Los autores de artículos recibirán un ejemplar del número de la Revista en la que aparezca publicado su trabajo o podrán descargarla en la página de la universidad.



OFICINA DE
PUBLICACIONES
ITSON

ITSON
UNIVERSIDAD

La **Sociedad**
Académica