

Ij Revista CUC-ciencia Psicología y Salud

Número 1 • Junio 2019

*Casos clínicos • Educación • Medio ambiente
Deporte • Neurociencias
Psicología (clínica, educativa, organizacional, social)
Salud pública • Epidemiología*



DIRECTORIO

Ij REVISTA CUC-CIENCIA PSICOLOGÍA Y SALUD

Lino Francisco J. Gómez Chávez

Director

Elizabeth Ortiz Barba González

Editor responsable

Francisco Gerardo Herrera Segobiano

Laura Biurcos Hernández

Diseño

COMITÉ EDITORIAL

Cecilia Shibya Soto (CUCOSTA-UDEC); Esperanza Vargas Jiménez (CUCOSTA-UDEC); Flor Micaela Ramírez Leyva (CUCOSTA-UDEC); Ismael Ortiz Barba (CUCSH-UDEC); Jesús Cabral Araiza (CUCOSTA-UDEC); Jorge Alejandro Sánchez Castellón (CUCOSTA-UDEC); Jorge López Haro (CUCOSTA-UDEC); José Carlos Cervantes Ríos (CUCOSTA-UDEC); Karen Elizabeth Peña Joya (CUCOSTA-UDEC); María de la Luz Aviña Jiménez (CUCOSTA-UDEC); Martha Cristina Bañuelos Hernández (CUCOSTA-UDEC); Paola Cortés Almanzar (CUCOSTA-UDEC); Raquel Domínguez Mora (CUCOSTA-UDEC); Sergio Alberto Viruete Cisneros (CUCOSTA-UDEC); Silvana Mabel Núñez Fadda (CUCOSTA-UDEC).

REVISORES DEL PRESENTE NÚMERO

Cecilia Shibya Soto (CUCOSTA-UDEC); Flor Micaela Ramírez Leyva (CUCOSTA-UDEC); Jorge Alejandro Sánchez Castellón (CUCOSTA-UDEC); Jorge López Haro (CUCOSTA-UDEC); Paola Cortés Almanzar (CUCOSTA-UDEC); Silvana Mabel Núñez Fadda (CUCOSTA-UDEC).

REGISTRO DE ARTÍCULOS

revistapsicologiaysalud@cuc.udg.mx

FACEBOOK

Revista CUC-ciencia Psicología y Salud

TIPO DE PUBLICACIONES

Revisión de literatura y artículos originales • Estudio de caso • Estudio transversal • Estudio longitudinal • Cohorte • Ensayo controlado aleatorio (RCT) • Revisión sistemática • Meta-análisis.

SECCIONES DE LA REVISTA

Casos clínicos • Educación • Medio ambiente • Deporte • Neurociencias • Psicología (clínica, educativa, organizacional, social) • Salud pública • Epidemiología.

Ij REVISTA CUC-CIENCIA PSICOLOGÍA Y SALUD

Número 1 • Junio 2019

Casos clínicos • Educación • Medio ambiente
Deporte • Neurociencias
Psicología (clínica, educativa, organizacional, social)
Salud pública • Epidemiología



DIVISIÓN DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD
Departamento de Psicología

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Ricardo Villanueva Lomelí

Rector General

Héctor Raúl Solís Gadea

Vicerrector Ejecutivo

Guillermo Arturo Gómez Mata

Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE LA COSTA

Jorge Téllez López

Rector

José Luis Cornejo Ortega

Secretario Académico

Mirza Liliana Lazareno Sotelo

Secretario Administrativo

Remberto Castro Castañeda

Director de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud

Jesús Cabral Araiza

Jefe del Departamento de Psicología

Ij REVISTA CUC-CIENCIA PSICOLOGÍA Y SALUD. Año 1, No. 1, Junio 2019, es una publicación anual editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Psicología por la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, del Centro Universitario de la Costa. Av. Universidad 203, delegación Ixtapa, 48280, Puerto Vallarta, Jalisco, México; teléfono 322 226 2200. revistapsicologiaysalud@cuc.udg.mx, <http://www.cuc.udg.mx/es/ediciones-revista>, Editor responsable: Elizabeth Ortiz Barba González. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2018-071914235000-203, ISSN: 2683-2801, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de éste número: Departamento de Psicología, Elizabeth Ortiz Barba González. Av. Universidad 203, delegación Ixtapa, 48280, Puerto Vallarta, Jalisco, México. Fecha de la última modificación 23-julio-2019.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Contenido

PRESENTACIÓN

Un nuevo horizonte en la difusión académica
de las ciencias biológicas y de la salud 7

Flor Micaela Ramírez Leyva

CASOS CLÍNICOS

Intervención narrativa en
duelo infantil por separación de pareja
ESTUDIO DE CASO 9

Jorge David Gradilla Lizardo y Eliazehr Pimienta Andrade

PSICOLOGÍA CLÍNICA

Estrés académico, síntomas físicos y
satisfacción con la vida en
estudiantes universitarios de Puerto Vallarta 21

Manuel Salvador González Fernández,
Esteban Uriel Nájera Mosqueda, y Luis Eduardo Aguirre Rodríguez

SALUD PÚBLICA

Hábitos de vida saludables
de adolescentes escolares en Puerto Vallarta 29

Karina Elizabeth Aldrete Lara,
Edgar Leonardo Pérez Magaña, y Refugio del Carmen Romero Pérez

DEPORTE

Intensidad de la actividad física en entrenamientos y
partidos de fútbol en jugadores adolescentes 39

Hugo Alberto Zermeño Rendón, Juan Daniel Brito Bugarín,
Rodolfo Daniel Segura Nuño, Wendy Carolina Correa Ruelas, y
Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez

DEPORTE

Evolución del concepto deportividad, historia,
implicaciones en el ámbito escolar,
en la iniciación deportiva y en el alto rendimiento 47

Luz Evelia Peña Fregoso, José Manuel Martínez Martínez,
Francisco Javier Chávez Alvarado, y Maysilhim Hernández Guzmán

SALUD PÚBLICA

Diagnóstico del uso de las TIC,
tiempo en pantalla y la práctica de la actividad física
en escolares adolescentes en Puerto Vallarta 57

Edgar Leonardo Pérez Magaña, Karina Elizabeth Aldrete Lara,
Sergio Alberto Viruete Cisneros, y Jorge López Haro

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Influencia de la autoeficacia académica y
el aprendizaje autorregulado en el desempeño académico 67

Nira A. Sánchez Arcadia, y Jesús Ulises García Alcalá

PSICOLOGÍA SOCIAL

Autoestima y apoyo social en estudiantes
de educación media superior de Puerto Vallarta 75

Yitcelh Capote Muñoz, Briseida Márquez Rangel,
Heidi Samantha Venzor Lamadrid, y Marisela Marín López

Un nuevo horizonte en la difusión académica de las ciencias biológicas y de la salud

«Los tesoros no se le muestran a cualquiera, no son vistos como tales si previamente no se les espera o se les busca». F. Solana Olivares

Flor Micaela Ramírez Leyva

«A la vida le basta el espacio de una grieta para renacer», sostuvo Sábato; Barthes expresó «el libro crea significado, el significado crea vida». De manera análoga, los espacios para la comunicación científica representan vetas enriquecidas por el pensamiento y el trabajo de la comunidad académica que, a su vez, ofrecen amplias posibilidades de desarrollo e interacción a diversos actores sociales. En ese sentido, *Ij Revista CUC-Ciencia Psicología y Salud*, órgano de difusión científica del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, es una propuesta en el ámbito virtual, orientado a publicar avances y resultados de investigación en el campo de la psicología, las ciencias biológicas y de la salud.

Ha nacido con el propósito de constituirse en un foro plural de encuentro, intercambio y reflexión crítica, sobre problemáticas y conocimiento actual, original y de alto nivel, que incluya diversidad de escenarios y voces de profesionales, estudiantes, profesores e investigadores, con el objeto de garantizar calidad y rigor académico en sus contenidos, sin perder dinamismo y autenticidad.

Atendiendo a la desafiante realidad de nuestro entorno cultural y ambiental, el cual demanda con urgencia conocimiento y propuestas serias y a la vez creativas de estudio, atención e intervención en las complejas y cambiantes problemáticas de distintas arenas, *CUC-Ciencia Psicología y Salud* cuenta con un perfil temático abierto e incluyente: incorpora secciones de educación, medio ambiente, deporte, neurociencias, psicología (clínica, educativa, organizacional, social), casos clínicos, salud pública y epidemiología. Por ello, se ha decantado como misión: construir un espacio de difusión de artículos científicos para investigadores, académicos, estudiantes de pregrado y posgrado de psicología y ciencias de la salud, tanto del Centro Universitario de la Costa como de otras instituciones de educación superior, e incluso profesionales en estos campos. Sus objetivos son incrementar los indicadores de producción y difusión científica en las áreas tanto de la psicología como de las ciencias de la salud, propiciar la iniciación a la investigación en los alumnos de pregrado, además de ser un espacio accesible y de calidad para las publicaciones de estudiantes de posgrado.

La intención del Comité Editorial es que los lectores encuentren en *Ij Revista CUC-Ciencia Psicología y Salud* contenidos con fundamento, éticos, útiles y de su interés, en las áreas vinculadas con las disciplinas de la vida y la salud, para ello se ha establecido criterios encauzados a la selección de artículos inéditos, evaluados por expertos, cuidadosa y periódicamente presentados. El compromiso, y por supuesto, la cordial invitación extensiva a todos, de quienes colaboramos en esta publicación, es contribuir al diálogo y a la divulgación, con aportaciones pertinentes para responder de la mejor manera a las crecientes expectativas de la comunidad universitaria y de usuarios digitales en ámbitos sanitarios, biológicos y de la psicología, procurando producir conocimiento significativo y hacer de él una realización.

Junio de 2019

Intervención narrativa en duelo infantil por separación de pareja

ESTUDIO DE CASO

Narrative intervention in child grief due to parental separation

CASE STUDY

Jorge David Gradilla Lizardo y Eliazehr Pimienta Andrade

RESUMEN: La psicoterapia narrativa se centra en explorar y enriquecer las historias que los clientes traen a la consulta, con especial atención al lenguaje, a través de preguntas y prácticas específicas que buscan lo atípico en su vida cotidiana, incluyendo aspectos relevantes y significativos como su familia de origen, su familia nuclear y la vida en pareja. Este artículo tiene como objetivos describir un proceso de terapia narrativa en un duelo infantil por separación de los padres, que se llevó a cabo en el Centro de Atención al Desarrollo Infantil (CADI) de la Universidad de Guadalajara, así como ejemplificar a través del estudio de caso el uso del modelo narrativo en el proceso de terapia. La terapia incluyó al niño y a su madre. El empleo de metáforas, cuentos y técnicas terapéuticas propiciaron cambios en las narrativas dominantes, que se vieron reflejadas en la disolución del problema objeto de la consulta.

Palabras clave: Duelo infantil, separación de pareja, psicoterapia narrativa.

ABSTRACT: Psychotherapy is an area where multiple stories arise that reflect the experiences lived by the clients in their daily lives, including relevant and significant aspects for them such as the origin of their families, their nuclear family and life as a couple. This article has as objectives describe the process of child grieving about couple separation based on Narrative Psychotherapy, at Centro de Atención al Desarrollo Infantil (CADI) at Guadalajara University and exemplify through the case study the use of the narrative model in the therapy process. Therapy included the child and his mother. The use of metaphors, stories and therapeutic techniques fostered changes in dominant narratives, reflected in the dissolution of the problem.

Keywords: Child grieving, couple separation, narrative psychotherapy.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el número de divorcios ha aumentado en relación con los matrimonios y ello se debe a que un mayor número de personas decide vivir en unión libre, dando paso a menor número de uniones legales. En 2015 se registraron 123 883 divorcios¹ y la edad promedio al momento de divorciarse fue de 39.7 años en hombres y de 37.6 en las mujeres. El 88.5% de los divorcios fueron judiciales, y de estos, 34.8% de los casos no tenían hijos menores de 18 años; 30.5% tenían uno y 22.3% tenían dos. Sólo 8.5% tenían tres o más hijos (INEGI, 2017). La separación y el divorcio como ruptura vincular producen en la pareja una sensación de fracaso (Pérez, Castillo, y Davins, 2006, p. 15), incluso en quien decide el divorcio (Pérez, Davins, Valls y Aramburu, 2009). Asumir el fracaso de un proyecto de vida común, iniciado con ilusión y entrega, y adaptarse a las nuevas circunstancias exige tiempo y esfuerzo, y que conlleva una buena dosis de sufrimiento (Gómez Bengoechea, 2009).

No sólo la pareja, sino el propio entorno se siente desorientado ante una situación de ruptura. Nadie sabe que hay que hacer ni qué es lo más conveniente (Pérez *et al.*, 2009, p. 39). La separación de los integrantes de la familia favorece la aparición de emociones, sentimientos y pensamientos que pueden repercutir negativamente en la calidad de vida del niño. Las acciones que apunten a disminuir los factores de riesgo y a fortalecer los factores protectores alrededor del niño, le permitirán también experimentar de manera adecuada el duelo por separación de sus padres (Goldbeter-Merín-

feld, 2003; Muñoz-Ortega, Gómez-Alaya, y Santamaría-Ogliastri, 2008; Stadelmann, Perren, Groeben, y Von Klitzing, 2010; Treloar, 2018, 2019; Smyth y Moloney, 2019).

La mayoría de los autores que han estudiado el duelo lo consideran un proceso que se vive con la pérdida inminente de un ser querido, o inherente a la muerte (García, 2012). El DSM 5 (2014) define el duelo como «una reacción normal ante la muerte de un ser querido [...] algunos individuos presentan síntomas característicos de un episodio de depresión mayor [...] la expresión y duración de un duelo “normal” varía considerablemente entre los diferentes grupos culturales» (pp. 716-717). Sin embargo, otros autores incluyen aspectos subjetivos al constructo de duelo identificando que va más allá de la pérdida objetiva de algo o alguien (García, 2012; Santamaría, 2010). Fiorini y Mullen (2006) mencionan que, el duelo es un proceso inevitable que resulta de interrupciones temporales o permanentes en la vida cotidiana de la persona, que pueden provocar una inestabilidad en sus comportamientos, pensamientos y sentimientos.

El duelo infantil es un proceso de especial vulnerabilidad en relación con su sensación de seguridad, sus vínculos de apego, su conformación de la personalidad y su necesidad expresiva (Montserrat Rosselló, 2019) que se cursa de forma diferente al del adulto y presenta una expresividad en cada niño y en cada etapa madurativa (Guerra *et al.*, 2018) que supone una reestructuración de la vida emocional, social y espiritual (Moraza, 2003; Shear, 2012). Por lo tanto, se puede definir al duelo como el proceso que se vivencia con las pérdidas, o la percepción

¹ De estos, 123 786 son eventos de diferente sexo y en 97 casos los cónyuges que se divorciaron son del mismo sexo.

de éstas, en diferentes aspectos de la vida, que es acompañado tanto por subjetividades y componentes emocionales personales como por los aspectos familiares, socioculturales, históricos y religiosos.

La terapia narrativa es una propuesta de intervención que, en el caso del duelo, permitirá contemplar de manera global las historias contadas por los clientes e iniciar la búsqueda de un reajuste familiar mediante la deconstrucción y reconstrucción de las narrativas. Se centra en lo atípico, lo poco común o extraordinario de las historias contadas por los clientes (Payne, 2002), y al analizar los relatos estructurados de las personas, emergen nuevas narrativas que los ayudarán a «salir» de las historias que saturan e influyen en sus percepciones y, por ende, en sus vidas. El lenguaje tiene un papel primordial dentro de esta perspectiva teórica, pues amplía la visión sobre las narrativas, experiencias y emociones de la persona. White (2002) afirma que la palabra es muy importante ya que, en muchos sentidos, la palabra es el mundo y así, se puede afirmar que el lenguaje implica la construcción y deconstrucción de los relatos de experiencias vividas por las personas con las que se convive en terapia, permitiendo redescubrir y valorar la relación que existe entre los pensamientos y la construcción de los significados.

A continuación, se reseña brevemente algunas técnicas narrativas:

La identificación de la *descripción saturada* y la *externalización del problema*: usualmente, cuando las personas explican la problemática, esta es una «descripción saturada del problema» lo que White y Epston (1993) plantean como un «relato domi-

nante de la vida familiar». La técnica de externalización permite ver al problema como algo no inherente a la persona a través de la confrontación de las narrativas y creencias, permitiendo de esta manera separarse de los relatos que dominan sus relaciones.

Los *documentos terapéuticos* resumen y consolidan el progreso de la persona en el proceso terapéutico; pueden ser escritos por ella misma y ser de uso privado o compartirlos con el terapeuta y otras personas (White, 2002). Al ser escrita, la historia relatada por el paciente se exterioriza y como lo menciona Payne (2002, p. 31) «la palabra escrita es más permanente que la hablada, (...) goza de mayor autoridad».

Las *historias alternativas*: mediante preguntas, el terapeuta ayuda a la persona a «enriquecer» su relato con estas «excepciones» que contrastan la imagen problemática del niño y/o la familia permitiendo que esta deconstrucción fortalezca (en lugar de disolver) la posibilidad de cambio (White y Epston, 1993; Payne, 2002; Freeman, Epston y Lobovits, 2001). Con base en lo expuesto, el objetivo de esta investigación es describir el proceso terapéutico utilizando técnicas de terapia narrativa de una familia (a quienes se llamará la familia Ballesteros) que acudió a consulta por un duelo infantil debido a la separación de la pareja parental.

METODOLOGÍA

Se utilizó metodología cualitativa. Las sesiones fueron audiograbadas con consentimiento informado de la familia para ser usadas en la presente investigación. Se reemplazaron los nombres por seudónimos y se hicieron cambios en los datos personales en

2 Andrés sólo acudió a la primera sesión del proceso terapéutico llevado a cabo con la familia.

cumplimiento de las consideraciones bioéticas para la investigación y análisis de casos clínicos (Moscoso y Díaz, 2018) protegiendo así el anonimato. En adelante, se nombrará a esta familia como «familia Ballesteros», a la madre la llamaremos «Fabiola», al padre, «Andrés», y al niño, «Julio». El proceso psicoterapéutico constó de un total de siete sesiones, individuales (con el menor) y familiares (madre e hijo), cada una de 50 minutos. Luego de la transcripción *verbatim* de las sesiones, se seleccionaron fragmentos representativos de los relatos que ejemplificaran el uso de las prácticas narrativas, y el curso del proceso terapéutico.

PRESENTACIÓN DEL CASO: FAMILIA BALLESTEROS

Conformada por Fabiola de 30 años, empleada de tienda departamental, Andrés ex pareja de Fabiola, de 31 años, operador de maquinaria, Julio, de 7 años, quien estudia la primaria y Pedro de año y medio de edad.

En la historia de la familia de origen de Fabiola resaltaba la infidelidad conyugal entre sus padres, de tal manera que era una de las concepciones con las que interactuaba con su ex pareja, Andrés. Dentro de la familia formada con Andrés, existió infidelidad conyugal y violencia física, económica y psicológica dirigida hacia ella, que generaron dos separaciones. Después de la segunda separación, la ruptura amorosa no culminó en su totalidad, tanto la violencia psicológica como económica continuó como manera de interacción. Para Julio la separación de sus padres significó un cambio difícil, por lo que llegaba a sentirse triste, presentando desobediencia hacia su madre, peleas

con su hermano menor y disminución del desempeño escolar, pues no cumplía con sus trabajos y sus tareas. Estas situaciones preocupaban y enojaban a su madre, quien en ocasiones recurría al castigo físico como solución. Tras cuatro meses de separación, y ante los problemas de conducta de Julio, los padres decidieron acudir a terapia dando inicio al proceso terapéutico.²

INTERVENCIÓN

Se utilizaron algunas técnicas del modelo narrativo para la intervención en el caso de la familia Ballesteros, cuya descripción se presenta en este artículo con los objetivos de señalar la implementación de dichas técnicas en un caso de duelo infantil por separación de pareja. El análisis de la intervención busca reflejar algunas de las técnicas de la terapia narrativa utilizadas con una finalidad estrictamente descriptiva. Se hace hincapié al lector en que la naturaleza del proceso terapéutico bajo este modelo es más compleja de lo que describe el artículo y no se refleja la sensibilidad y tacto con el que fue abordado el duelo infantil por separación.

Descripción saturada y externalización del problema

Cuando una persona atraviesa alguna situación que resulta conflictiva para ella, regularmente suele verse como inherente a esta. Es decir, que piensa que el problema y ella forman uno mismo, situación que la lleva a «saturar» su narrativa de dicha circunstancia. Sin embargo, esto es todo lo contrario. La persona y el problema no son uno mismo, sino que el problema afecta a

la persona y esta responde a las situaciones problemáticas en sí.

Identificar el relato saturado del problema es parte indispensable del trabajo del terapeuta dentro del proceso para poder comenzar a integrar y usar metáforas que ayudarán a la persona a externalizar.

En el caso de la familia Ballesteros, la descripción saturada del problema se centraba en la conducta de Julio: «es que se me está volviendo muy respondón, ya no es el mismo niño de antes (...) hace como un mes y medio empezó así, a no querer hacer las cosas (...), quiere que haga lo que él dice en el momento (...) y ese es el problema que también tiene en la escuela, porque le dicen Julio haz esto, me da permiso de ir al baño con tal de no hacer nada o rezonga a la maestra (...) También ya empezó a decirle cosas a mi mamá, le dijo que ella no era nadie para regañarlo y que solamente él se puede regañar (...) pelea con vecinos, pues hay veces como que anda enojadito y empieza a pelear con ellos y ya va y recalca hasta con su hermano le grita, lo avienta».

Julio experimentaba un proceso de duelo a raíz de la separación de sus padres y, de acuerdo con Kroëñ (2002) este experimentaba una negación que lo llevaba a expresarse de una manera agresiva hacia los demás. También Kübler-Ross (2011) propone cinco fases del duelo. Entre estas, está la fase de ira, que es muy difícil de afrontar para la familia. Esto se debe a que la ira se desplaza en todas direcciones y se proyecta contra lo que les rodea, a veces casi al azar situación que se presentaba en la familia Ballesteros por parte de Julio.

Como se mencionó con anterioridad, la persona suele ver al problema como parte

de sí misma y no puede ver la situación desde otra perspectiva. Ya que la narración de la situación por parte de la madre se centraba en la conducta de Julio, se comenzó el abordaje terapéutico a través de la externalización implementando las siguientes preguntas: ¿Cuándo invade el enojo a Julio? ¿Hay un momento en específico o se presenta a todas horas del día? Al mismo tiempo, con Julio se comenzó la externalización por medio de las siguientes preguntas: Y si pudieras dibujarlo aquí, ese momento de enojo, ¿cómo sería? ¿Por qué se pondría rojo? ¿Y cómo crees que podríamos dibujar la tristeza aquí? ¿Cómo dibujaríamos la tristeza de Pinocho?

Cartas terapéuticas

El escribir una carta terapéutica puede ser una manera de continuar la conversación terapéutica externalizante, conservando una posición descentrada del terapeuta (Campillo, 2011). Para implementar esta técnica, el terapeuta debe analizar de manera detallada la situación emergente e identificar el momento apropiado para utilizarla. La carta terapéutica se puede elaborar durante la sesión o después de ella, y ser enviada o no, dependiendo de su propósito (Campillo, 2013). Por su naturaleza flexible, pueden redactarse por parte de los terapeutas para los clientes con el objetivo de construir sus relatos y exteriorizarlos después de escribirlos (Linares, Pubill y Ramos, 2005). Asimismo, facilitan la deconstrucción de historias personales junto con los clientes (Androutsopoulou, 2001; Laitila, Aaltonen, Wahlström y Angus, 2005).

En este caso, los terapeutas escribieron y entregaron dos cartas terapéuticas a Fabio-

la a lo largo del proceso. Fabiola manifestó no querer seguir en la relación de pareja, sin embargo, mantenía conductas y actitudes contrarias a lo expresado permitiendo la continuidad en esta y obstaculizando la narración de una historia alternativa. Con la externalización y el uso de preguntas dentro de las sesiones, Fabiola logró identificar sus emociones respecto a su situación de pareja y expresó el deseo de superar su ruptura, tratando de enfocarse en ella y sus hijos. Esto permitió que Fabiola reflejara su sentir como mujer y que reconociera que debe ver por sus necesidades, merece ser feliz y amada, aceptando despedirse de Andrés como hombre y verlo sólo como el padre de sus hijos.

Documentos terapéuticos

Dentro de la creación de cuentos terapéuticos, la metáfora juega un papel importante pues permite presentar la historia en un lenguaje indirecto, permitiendo así varios niveles de comunicación que ayudarán en la búsqueda de significados relevantes y generará ideas para descubrir nuevas formas de ver, sentir y pensar el problema (Campillo, 2004).

Rico (2012) menciona que, «el cuento terapéutico es una forma de engrosar la historia alternativa. No es necesario ser escritor o poeta para escribir un cuento. Lo importante es conectarse con la historia de la familia o de la persona que consulta y dejarse llevar (...) es una co-construcción de una nueva historia que abre nuevos caminos, que proporciona a las personas pretextos para crecer y cambiar» (p. 9). Este recurso fue utilizado con Julio a través de dos cuentos terapéuticos. El primero de au-

toría de los terapeutas junto con Julio y el segundo titulado *El mar a rayas* (Barragués, 2007). A través de estos, Julio evocó sentimientos de tristeza por la separación de sus padres. En la realización del primer cuento utilizado como técnica de externalización, Julio mencionó que el personaje principal, llamado Pinocho, era invadido por la tristeza y ésta se convirtió en un fantasma. Se usaron las siguientes preguntas para externalizar: pero, ¿cómo te imaginas que era (el fantasma)? ¿Qué tenía ese fantasma grande? Imagínatelo, aquí nos vas a ayudar a dibujarlo, entonces... ¿cómo lo dibujarías? ¿De qué color sería? ¿Y qué otra cosa tendría? Si tú le pusieras nombre, ¿cuál sería? ¿Cómo te gustaría que se llamara este fantasma que es verde, grande...? ¿Tú cómo crees que se vería Pinocho cuando lo invade el fantasma David? ¿Así se ve Pinocho cuando lo invade el fantasma?

Durante la realización del cuento, Julio mencionó «estar en el cuento» pues él «era Pinocho». Al mencionar esto, Julio dio paso a que los terapeutas buscaran las herramientas que tenía para combatir al fantasma y no permitir que este lo invadiera. Al finalizar, Julio construyó un final en el que, en palabras de Julio, *todos eran felices, aunque estuvieran separados*. El empleo por parte del terapeuta de los documentos escritos, resume los descubrimientos de la persona y consolidan el progreso dentro del proceso terapéutico (Payne, 2002). Los documentos terapéuticos como los diplomas se elaboran para marcar un logro en las habilidades de vida, con las que el consultante ha conseguido cambiar su historia (Campillo, 2013). El diploma se elabora como un testimonio de los logros en las habilidades

y conocimientos de vida que el niño o niña ha demostrado (Denborough y Ncazelo, 2007). Los terapeutas entregaron un reconocimiento a Julio por «su valentía y entrega para vencer a la tristeza» con las herramientas que relató en la construcción del cuento: «puedo hablar con mi papá, con mi mamá, con mis abuelos o con David. O con la persona que quiera y así poder expulsarla y sentirme bien».

Las historias alternativas

En esta técnica se hace una revisión del relato de las personas en donde éstas se den cuenta de la influencia que ejercen sobre la situación problemática que contradigan los efectos del problema sobre sus vidas (Payne, 2002; Freeman *et al.*, 2001).

Una historia alternativa fue la «falta de berrinches» por parte de Julio: «los berrinches ya no me los hace... a lo mejor sí se enoja, pero ya no me hace el berrinche (...)». ¡Wow! ¿Y cómo le hizo para que a Julio ya no lo invadan los berrinches? «(...) a verdad no sé, él solito... yo creo que, con la atención, los apapachos, con la ayuda de ustedes (...) esta semana fueron menos peleas entre hermanos fueron más abrazos y más te quiero y para mí es una alegría ver todo eso».

DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que la familia y, en especial los padres, forman parte importante del desarrollo del niño y de su bienestar psicológico, se puede decir que cuando estos deciden separarse debido a la problemática vivida dentro de la relación de pareja, pueden provocar situaciones críticas para

los hijos que pueden generar un desajuste personal y afectar la relación de estos con su entorno. Es necesario comprender que el conflicto no termina una vez separada la pareja sino que éste se trasmite hacia los hijos, llegando en algunas ocasiones a ser el vínculo de conexión por el cual los padres pueden continuar en «la batalla» partiendo de la idea de que aunque ya no vivan bajo el mismo techo, el vínculo emocional entre ellos permanece, alargando y perjudicando en mayor medida el proceso de duelo experimentado por cada uno de los involucrados.

Los datos estadísticos muestran que el porcentaje de divorcios en México va en aumento en la actualidad, por ende, también los problemas presentados por los niños a raíz del divorcio, con una repercusión significativa en su bienestar y ajuste psicológico. Boss (2001) menciona que una pérdida ambigua representa una privación parcial de una persona significativa (en este caso el padre de Julio) lo que provoca un dolor emocional de difícil manejo por su complejidad intrínseca y su repercusión a nivel personal y familiar, que puede ser expresado de diversas maneras en los niños. En ámbitos académicos se pueden observar bajo rendimiento y ausentismo (Goldbeter-Merinfeld, 2003) mientras que, en el ámbito social, los niños pueden llegar a mostrar dificultades para relacionarse tanto con sus pares como con otros adultos e incluso presentar reto a la autoridad. También, dentro de su ambiente familiar, las relaciones filio-parentales pueden presentar complicaciones significativas que afecten la estabilidad emocional de los involucrados (Muñoz-Ortega *et al.*, 2008). El proceso

concluyó debido a los cambios de horario de trabajo de la madre mismos que imposibilitaron la continuación de la intervención terapéutica; los cambios observados indicaron que los objetivos fueron alcanzados, aunque el cierre no logró llevarse a cabo.

La frecuencia e intensidad de las conductas hostiles por parte de Julio eran prácticamente nulas; Fabiola y Julio habían aprendido nuevas estrategias para cuando «el fantasma David» quisiera atacar de nuevo y evitar que este lo invadiera. Las excusas y el acto de rezongar en la escuela habían dejado de presentarse y Julio cumplía con sus actividades en tiempo y forma. Además, durante el proceso terapéutico, se destacan los actos de aceptación, afecto, apoyo y motivación brindados por parte de Fabiola hacia Julio; la disposición y reconocimiento de sus emociones, permitió trabajar el duelo en ambos. Esta combinación permitió modificar el vínculo afectivo emocional entre Fabiola y Julio, restableciendo así la estabilidad dentro de la familia. En lo personal, Fabiola pudo cuestionar sus necesidades, lo que le permitió enfocarse en lo que deseaba alcanzar y obtener dentro de una relación de pareja.

Tal como se propuso al inicio del proceso terapéutico, el método de intervención narrativo fue eficiente; los resultados son coherentes con los propuestos por White y Epston (1993), Epston (1999), White (2002), permitiendo comprobar la efectividad de la terapia narrativa tanto en intervenciones con niños como en intervenciones familiares. Asimismo, la flexibilidad tanto de la familia Ballesteros como del modelo terapéutico, posibilitó un abordaje ecológico del duelo. Todos los cambios positivos fueron

posibles gracias al trabajo con Fabiola: su disposición, actitud positiva, colaboración y apertura al cambio. Asimismo, las ganas de trabajar de Julio y la espontaneidad y creatividad con la que «narraba» su historia permitieron un progreso visible desde las primeras sesiones.

La técnica que tuvo mayor aceptación por parte de Julio fue la creación de documentos terapéuticos, pues le gustaba dibujar y colorear los personajes que contaban su cuento. Por otro lado, las cartas terapéuticas fueron de gran utilidad en la intervención con Fabiola para ampliar el diálogo con los terapeutas y «re-narrar» su historia. Una de las dificultades que se toman en cuenta es la falta de disponibilidad y participación de Andrés pues, aunque los objetivos fueron alcanzados, Andrés siempre será parte de la historia de vida de Julio y su resistencia al cambio y a buscar otras maneras de interacción y comunicación puede ser un factor de riesgo de recaída, que Julio sea invadido de nuevo por «el fantasma David». La familia Ballesteros experimentará muchas situaciones, tanto adversas como favorables, que construirán y enriquecerán su historia de vida. Al redactar este artículo podemos percatarnos de que los miembros de la familia Ballesteros, los autores y los lectores en general, buscamos en el pasado, el presente y el futuro, amor, aceptación y reconocimiento, y que, aunque nuestra historia parezca caótica, siempre se podrá contar y vivir de una manera diferente.

CONCLUSIONES

La intervención psicoterapéutica en procesos de duelo ofrece la posibilidad de

desarrollar herramientas que faciliten el equilibrio en la familia y también encontrar elementos resilientes en cada una de las personas involucradas en el proceso. En el caso analizado, el uso de las técnicas narrativas en el proceso terapéutico permitió a la familia Ballesteros vivir el proceso de duelo por separación y expulsar a la tristeza y enojo que dominaban su narrativa y saturaban su discurso, impidiendo el reajuste de la armonía familiar. Al conservar las mismas formas de relación y comunicación, la familia propiciaba que la historia saturada del problema continuara vigente. Uno de los objetivos de la terapia narrativa es resaltar los acontecimientos y detalles insignificantes para la familia pero que, sin duda alguna, ayudarán a que las personas reestructuren y narren una historia diferente que les permita aprender a ver de nuevo su vida fuera del problema, en este caso, reconstruir y re-narrar, con base en las habilidades de cada uno, el relato de la familia Ballesteros y así poder contar una historia alternativa. Nuestro trabajo como terapeutas es crear un ambiente de respeto y afecto en el que las personas puedan expresarse libremente y así fortalecer y estimular nuevos constructos y visiones del mundo, que permitan un mejor ajuste individual y familiar.

Es necesario recordar que el modelo, a pesar de ser flexible, puede no ajustarse a los objetivos y necesidades de todos los clientes, pues tiene que tomarse en cuenta la realidad de estos y la manera en la que interactúan con sus problemas y con el mundo. Asimismo, debe considerarse que, para este estilo de intervención, la habilidad terapéutica reside en el manejo de los discursos en torno a la pérdida y el duelo, para

poder deconstruir los significados presentes e integrar aquellos que surgieron en el proceso. Es a partir del análisis, la reflexión y la escucha empática de las distintas historias contadas por los clientes donde surge la posibilidad del cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Androutsopoulou, A. (2001). Fiction as an aid to therapy: a narrative and family rationale for practice. *Journal of Family Therapy*, 23(1), 278-295. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-6427.00184/pdf>
- Asociación Psiquiátrica Americana (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. España: Masson.
- Barragués Sáinz, S. (2007). *El mar a rayas*. Ilustrador Carlos J. Cecilia. Bilbao: A Fortiori Editorial.
- Boss, P. (2001). *La pérdida ambigua. Cómo aprender a vivir con un duelo no terminado*. España: Gedisa.
- Buckley, E., y Decter, P. (2006). From Isolation to Community: Collaborating with children and families in times of crisis. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work* (2). Recuperado de <http://dulwichcentre.com.au/from-isolation-to-community.pdf>
- Campillo, M. (2004). El cuento terapéutico: el método de la magia. *Revista SEFPSI* 7(1-2), 193-208. Recuperado de http://capaf.mx/PDF/pdf_art/cuento_terap.pdf
- Campillo, M. (2011). Aprendiendo terapia narrativa a través de escribir poemas terapéuticos. *Procesos psicológicos y sociales*, 7(1 y 2). Recuperado de <https://>

- www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/Aprendiendo-terapia-narrativa.pdf
- Campillo, M. (2013). Terapia narrativa de juego. *Procesos psicológicos y sociales*, 9(1). Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/09/Terapia-narrativa-de-juego.pdf>
- Denborough, D., y Ncazelo, C. (2007). *The Team of Life* (video). Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Epston, D. (1999). Co-research: the making of an alternative knowledge. En *Narrative Therapy and Community Work: A conference collection*. Australia: Dulwich Centre Publications. Recuperado de <http://dulwichcentre.com.au/articles-about-narrative-therapy/co-research-david-epston/>
- Fiorini, J., y Mullen, J. A. (2006). Understanding Grief and Loss in Children. *Vistas Online*, American Counseling Association: 31-34. Recuperado de <https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/understanding-grief-and-loss-in-children.pdf?sfvrsn=8>
- Freeman, J., Epston, D., y Lobovits, D. (2001). *Terapia narrativa para niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. España: Paidós.
- García, A. M. (2012). *El duelo. Un espacio intermedio de aprendizaje en la vida*. España: Bubok Publishing.
- García Ledesma, R. I., Mellado Cabrera, A., y Santillán Torres, L. (2010). Pérdida y duelo infantil: una visión constructivista narrativa. *Alternativas en Psicología*, 15(23), 58-67. Recuperado de <http://www.alternativas.me/attachments/article/98/Alternativas%20en%20Psicolog%C3%ADa.%20N%C3%BAmero%2033%20-%20Agosto%202015%20-%20Enero%202016.pdf>
- Goldbeter-Merinfeld, E. (2003). *El duelo imposible*. España: Herder.
- Gómez Bengoechea, B. (2009). Infancia y Divorcio. *La Revue du REDIF*, 2, 19-29. Recuperado de <https://vdocuments.mx/infancia-y-divorcio.html>
- Guerra Santiesteban, J. R., Zeballos Chang, J., Angulo Porozo, C. H., Goosdenovich Campoverde, D. A., Borja Santillán, M. A., y Campoverde Palma, P. del R. (2018). Educación emocional. Abordaje del proceso de la muerte en la escuela. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(2), 1-9. Recuperado de <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/48/47>
- INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). Estadísticas a propósito del 14 de febrero, matrimonios y divorcios en México. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/matrimonios2017_Nal.pdf
- Kroën, W. (2002). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido. Un manual para adultos*. España: Oniro.
- Kübler-Ross, E. (2011). *Sobre la muerte y los moribundos*. (1ra reimpr.). México: Random House.
- Laitila, A., Aaltonen, J., Wahlström, J., y Angus, L. (2005). Narrative process modes as a bridging concept for the theory, research and clinical practice of systemic therapy. *Journal of Family Therapy*, 27(1), 202-216. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2005.00312.x>
- Linares, J., Pubill, M., y Ramos, R. (2005). *Las cartas terapéuticas*. España: Herder.
- Moscoso Loaiza, L. F. y Díaz Heredia, L. P.

- (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>
- Montserrat Rosselló, M. del M. (2019). *El Duelo en la Infancia dentro del marco de la Danza Movimiento Terapia*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/re-cord/203290>
- Moraza Rivera, S. (2003). Implicaciones, beneficios y consideraciones de la educación para los niños sobre la muerte. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 14(1), 127-145. Recuperado de <http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/126>
- Muñoz-Ortega, M. L., Gómez-Alaya, P. A., y Santamaría-Ogliastri, C. M. (2008). Pensamientos y sentimientos reportados por los niños ante la separación de sus padres. *Universitas Psychologica*, 7(2), 347-356. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a04.pdf>
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa: Una introducción para profesionales*. España: Paidós.
- Pérez Testor, C., Castillo, J., Davins, M. (2006). El divorcio. En Pérez Testor, C. (comp.). *Parejas en conflicto*. España: Paidós.
- Pérez Testor, C., Davins Pujol, M., Valls Vidal, C., y Aramburu Alegret, I. (2009). El divorcio: una aproximación psicológica. *La Revue du REDIF*, 2, 39-46. Recuperado de https://www.academia.edu/17052010/El_divorcio_una_aproximaci%C3%B3n_psicol%C3%B3gica
- Rico, D. (2012). Terapia narrativa y cuentos terapéuticos. *Procesos psicológicos y sociales*, 8(1 y 2). Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2016/10/terapianarrativa.pdf>
- Santamaría, C. (2010). *El duelo y los niños*. España: Sal Terrae.
- Shear, M. K. (2012). Getting straight about grief. *Depression and Anxiety*, 29, 461-464. <https://doi.org/10.1002/da.21963>
- Smyth, B. M., y Moloney, L. J. (2019). Post-Separation Parenting Disputes and the Many Faces of High Conflict: Theory and Research. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*. <https://doi.org/10.1002/anzf.1346>
- Stadelmann, S., Perren, S., Groeben, M. y Von Klitzing, K. (2010). Parental Separation and Children's Behavioral/Emotional Problems: The Impact of Parental Representations and Family Conflict. *Family Process*, 49(1), 92-108. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2010.01310.x>
- Treloar, R. (2019). Parents Making Meaning of High-Conflict Divorce. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*. <https://doi.org/10.1002/anzf.1347>
- Treloar, R. (2018). High-conflict divorce involving children: parents' meaning-making and agency. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 40(3), 340-361. <https://doi.org/10.1080/09649069.2018.1493652>
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. España: Paidós.
- White, M. (2002). *Reescribir la vida: entrevistas y ensayos*. España: Gedisa.

Estrés académico, síntomas físicos y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios de Puerto Vallarta

Academic stress, physical symptoms and life satisfaction in College students in Puerto Vallarta

Manuel Salvador González Fernández,
Esteban Uriel Nájera Mosqueda, y Luis Eduardo Aguirre Rodríguez

RESUMEN: El estrés es resultado de factores externos como internos, las principales causas de estrés en universitarios son las académicas, se manifiesta de forma psicológica, fisiológica y comportamental, y puede tener repercusiones en el bienestar psicológico y en la salud física de los estudiantes. Este estudio intenta describir la relación entre el estrés académico con algunos síntomas físicos y la satisfacción vital. Se presenta un diseño cuantitativo, transversal y correlacional, con una muestra de 366 alumnos de cuatro universidades públicas y privadas en Puerto Vallarta, Jalisco. Se les aplicó un cuestionario conformado por una serie de instrumentos previamente validados. Los resultados indican que el estrés académico elevado puede influir de forma negativa en la salud física y en la satisfacción vital de los universitarios, también, mientras menor sea el nivel de estrés existente, habrá una menor sintomatología física. Se recomienda que con base en estos resultados, se puedan diseñar planes de acción específicos en materia de afrontamiento, dado que si el estrés se mantiene en altos niveles puede ser perjudicial para el estado de ánimo y la salud.

Palabras clave: Somatización. Afrontamiento activo. Salud psicológica. Calidad de vida.

ABSTRACT: Stress it's caused by external and internal factors. In university students, the main causes of stress are those related to school. Stress manifests psychologically, physiologically and behaviorally way, and it can have repercussions in the student's psychological well-being and physical health. This study attempts to describe the relation between academic stress with some physical symptoms and life satisfaction. A quantitative, transversal and correlational design is presented, with a sample of 366 students from four public and private universities in Puerto Vallarta, Jalisco. A

questionnaire consisting of a series of previously validated instruments was applied to them. The results show that the elevated academic stress can have a negative influence in the university students' physical health and life satisfaction. Also, the lowest the stress is, the least symptomatology there will be. Based on these results, it is recommended to redesign specific action plans in terms of coping strategies, given to the fact that if stress maintains in high levels could be detrimental for the state of mind and health.

Keywords: Somatization. Active coping. Psychological Health. Quality of life.

INTRODUCCIÓN

El estrés académico es resultado de variables externas como las exigencias que cada institución demanda a sus alumnos (Águila, Calcines, Monteagudo, y Nieves, 2015), tanto de variables internas como la incapacidad de adaptarse a dichas demandas o percibir las como amenazantes (Lazarus y Folkman, 1986; Álvarez, Aguilar, y Lorenzo, 2012; Marín, 2015, *apud* Weiss, 1972), de tal modo que es un fenómeno que puede estar presente de forma normal en los alumnos de toda institución educativa.

Se entiende el estrés como una resistencia a la tensión física, mental o emocional ocasionada por presiones y demandas ambientales, situacionales o personales (Matalinares *et al.*, 2016), y si bien es algo que mantiene alerta a los alumnos y los obliga a movilizarse (Feldman *et al.*, 2008), en altos niveles puede ocasionar repercusiones importantes para la salud (Pulido *et al.*, 2011), por tanto es importante que los estudiantes se mantengan en un nivel moderado. Las fuentes de estrés más comunes en estudiantes se asocian a eventos académicos, psicosociales y económicos, de estos factores, los

que más destacan son los académicos (Castillo, Chacón, y Díaz-Veliz, 2016).

Sobre la prevalencia de estrés académico en universitarios, se sabe que es alta en estudiantes de Ciencias de la Salud (Santos, 2017), y que cada licenciatura genera un nivel distinto de estrés de acuerdo con sus exigencias (Pulido *et al.*, 2011). En estudiantes la sintomatología manifestada por este fenómeno, se presenta en sus capacidades, su desempeño, su rendimiento académico y las exigencias que es capaz de resistir (González, 2016). Existen otros síntomas fisiológicos que están relacionados con el estrés académico, y que pueden manifestarse de forma paralela con la auto-percepción del nivel de estrés elevado (De Rearte, Castaldo e Inés, 2013), por tanto, es preciso prestarles atención.

Existen síntomas que pueden manifestarse y no tener una causa directamente orgánica, sino tener una raíz psicológica, este proceso es nombrado somatización, y se da cuando las causas psicológicas generan síntomas físicos en el organismo. Se sabe que estos síntomas pueden ocasionar malestar psicológico de ser duraderos (Fuentes *et al.*, 2017).

El estrés tiene relación con el bienestar psicológico y con la satisfacción con la vida (Matalinares *et al.*, 2016), es preciso identificar aquellos factores que influyen en el incremento del estado general de estrés académico en universitarios para generar propuestas de intervención efectivas en el manejo, la planificación, y la inteligencia emocional, cuestiones que son efectivas en el desarrollo universitario (Martínez, 2010).

No se encontraron artículos que asocien los síntomas físicos con el estrés académico en estudiantes universitarios, y que contemplen la satisfacción con la vida asociada. En esta investigación se cuestionó a los estudiantes universitarios sobre su nivel de estrés académico, la sensación de satisfacción con la vida, y los síntomas físicos que presentaron durante el último año con el objetivo de analizar la prevalencia y la relación entre dichas variables.

MÉTODO

El presente estudio es una investigación cuantitativa, transversal, y correlacional (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2006). El universo está constituido por los estudiantes de licenciatura de Puerto Vallarta, la población de estudio específica consta de las cuatro universidades de mayor impacto en la ciudad y con más alumnos

matriculados: Centro Universitario de la Costa, Instituto Tecnológico José Mario Molina, UNIVA Campus Puerto Vallarta y Universidad Vizcaya Campus Puerto Vallarta.

Para este estudio la muestra se determinó por cuota, con un total de 366 participantes, de los cuales 59.6% pertenecen al CUCosta, 22.4% al TEC PV, 3.8% a UNIVA, y 14.2% a la UV. La muestra se realizó en CUCosta por programa educativo y por sexo, representativamente con 55% mujeres y 45% hombres, en las otras tres instituciones se aplicó a la mitad de hombres y la mitad de mujeres. La aplicación del cuestionario fue por autoreporte guiado en cada uno de los subconjuntos, y aleatorio simple para cubrir los casos faltantes. Se utilizó un instrumento constituido por varios previamente validados.

Para el presente estudio se utilizaron los instrumentos mencionados en la tabla 1.

Los datos fueron analizados y procesados en su forma estadística y correlaciones mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) 21.

RESULTADOS

La media de edad del grupo fue de 20.44 años con desviación típica de 2.29. A continuación se describen resultados principales de la investigación.

TABLA 1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN NUESTRO CUESTIONARIO

<i>Variable</i>	<i>Instrumento / validado / adaptado</i>
Datos sociodemográficos	Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes Moreira-Mora
Estrés	Escala para valorar el nivel de estrés Inventario de Estrés Académico -IEA- (Polo <i>et al.</i> , 1996)
Estado general de salud	Módulo estado de salud (p. 21), Encuesta nacional de salud (España, 2011).
Satisfacción con la vida	Escala de satisfacción con la vida Modelo de Diener, Ammons, Larsen, Griffin (1985).

GRÁFICO 1. ESTADO GENERAL DE ESTRÉS ACADÉMICO

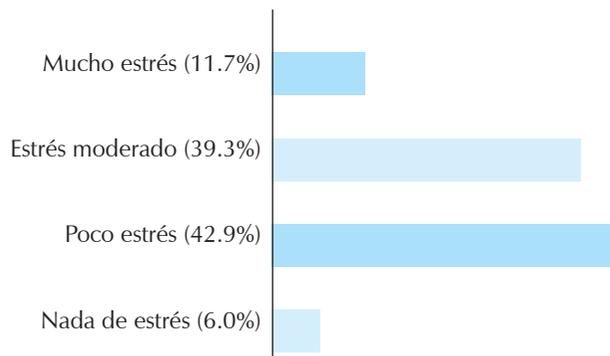


GRÁFICO 2. ESTADO GENERAL DE SALUD AUTOPERCIBIDO

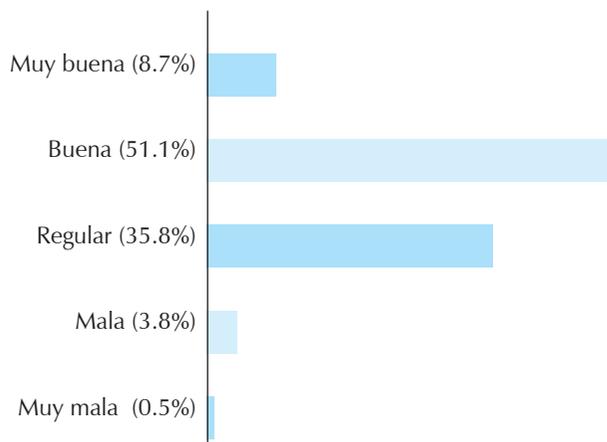
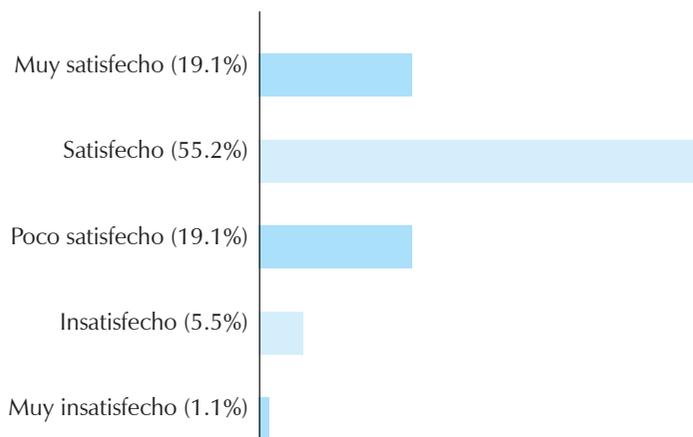


GRÁFICO 3. NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA



El gráfico 1 describe los niveles del estado de estrés general reportado por los estudiantes al momento de la aplicación. Gráfico 2 describe los resultados de la autopercepción del estado general de salud. Y el gráfico 3 describe los resultados de los niveles de satisfacción vital de los estudiantes.

La tabla 2 demuestra que si incrementa el estado general de estrés reduce la satisfacción con la vida, y la percepción del estado de salud.

Por otro lado, si la percepción del estado de salud incrementa, el estado general de estrés reduce y la satisfacción con la vida aumenta.

A continuación, se presenta el gráfico 4 que describe la presencia de síntomas físicos de la comunidad universitaria.

El estado general de estrés correlaciona de forma positiva y significativa con los síntomas físicos analizados (problemas en la piel, migrañas, rascarse, somnolencia, cansancio), es decir, que estos pueden estar más presentes cuando hay un nivel de estrés elevado.

Entre los síntomas también existen correlaciones positivas, es decir que no aparecen de forma individual, sino que aquellos que los manifiesten, presentarán más de un síntoma, esto se ve reflejado en la tabla 3.

DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo por objetivo el análisis descriptivo y correlacional de las variables estrés académico, síntomas físicos y satisfacción con la vida en un grupo de estudiantes universitarios. Los resultados indican que la mitad de estudiantes presentan nivel de estrés elevado y moderado, gran

TABLA 2. CORRELACIÓN ENTRE ESTADO GENERAL DE ESTRÉS (EGE), SALUD Y SATISFACCIÓN

	<i>EGE</i>	<i>Estado de salud</i>	<i>Satisfacción con la vida</i>
EGE	1	-.243**	-.237**
Estado de salud	1		.430**

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

GRÁFICO 4. PREVALENCIA DE SÍNTOMAS FÍSICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

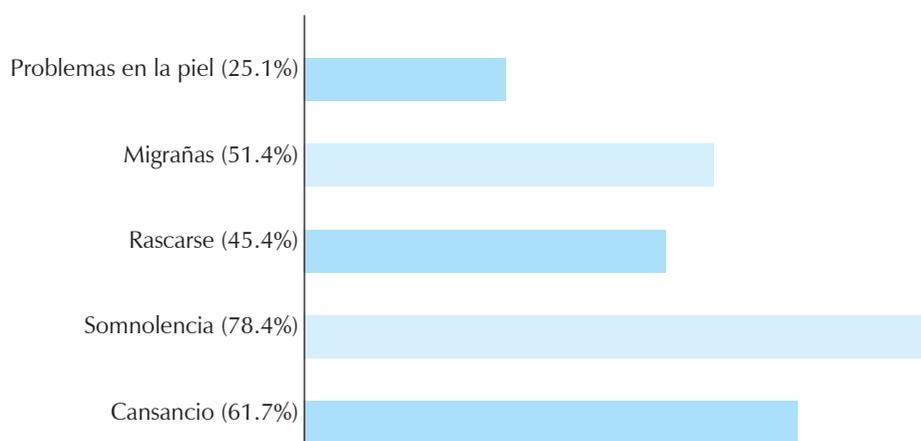


TABLA 3. CORRELACIÓN ENTRE ESTADO GENERAL DE ESTRÉS (EGE) Y SÍNTOMAS FÍSICOS

	<i>EGE</i>	<i>Problemas en la piel</i>	<i>Migrañas</i>	<i>Rascarse</i>	<i>Somnolencia</i>	<i>Cansancio</i>
EGE	1	.133*	.244**	.121*	.185**	.276**
Problemas en la piel		1	.097	.028	.121*	.156**
Migrañas			1	.128*	.175**	.250**
Rascarse				1	.107*	.153**
Somnolencia					1	.381**
Cansancio						1

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

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

parte de la población percibe su estado de salud como bueno o regular, y tres de cada cuatro alumnos universitarios manifiesta sentir satisfacción con su vida.

Los resultados señalan que al reducir el estado general de estrés incrementa el grado de satisfacción con la vida, de tal modo que es pertinente implementar el uso de

estrategias de afrontamiento activo, ya que estas están asociadas con menores manifestaciones psicofisiológicas del estrés y con un mayor sentimiento de bienestar en el estudiante (González, Souto-Gestal, González-Doniz, y Franco, 2018).

Se encontró que el estado de estrés elevado está relacionado con la aparición de

síntomas físicos como somnolencia, cansancio, migraña, comezones, entre otros malestares, en investigaciones previas se demuestra que el estrés elevado es acompañado por otros síntomas fisiológicos como somnolencia, malestar estomacal, y dificultad para conciliar el sueño (Aldrete, Navarro, González, León, y Hidalgo, 2017; Peña, Bernal, Pérez, Reyna, y García, 2017; Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Plascencia, Acosta-Fernández, y Aguilera, 2015). Además un hallazgo interesante fue que cada síntoma correlaciona con otro más de ellos mínimamente, por lo que podría significar que si presentas uno de ellos es muy probable que aparezca uno más.

En este estudio se encontró que el estrés académico está relacionado de forma significativa con los síntomas físicos, la forma en que se percibe la propia salud y con la satisfacción vital, por tanto se considera importante, siendo que la universidad puede ser la mayor carga de estrés para los alumnos, tiene la posibilidad de ofrecer a sus alumnos, la forma de adquirir o incrementar las herramientas necesarias para adaptarse exitosamente a sus demandas (la organización del tiempo a través de la planificación de actividades, y el proyecto de vida enfocado en comportamientos salutogénicos).

Las principales limitaciones del estudio fueron el no encontrar estudios que relacionen el estrés con los síntomas aquí analizados, o con la satisfacción vital en universitarios, por tanto no hubo la posibilidad de hacer una comparación con las relaciones encontradas en este estudio. Otra limitación es que la muestra no es representativa. Por otro lado, nuestro estudio arroja la posibilidad de construir avances teóricos

demostrables, y diseñar propuestas de intervención enfocadas en el afrontamiento activo, dado que, según la revisión bibliográfica y contrastada con los resultados aquí obtenidos, sería una opción viable para la reducción y el manejo adecuado del estado general de estrés.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación indican que el nivel de estrés en estudiantes universitarios prevalece, y que tiene una relación significativa y positiva con la manifestación de síntomas físicos, con la forma en que se percibe la propia salud y con la satisfacción vital, de tal modo que reducir el nivel de estrés tiene una mejora significativa en las otras variables.

Con esta base, las universidades de Puerto Vallarta pueden determinar un plan de acción con respecto a la presencia de altos niveles de estrés académicos en sus estudiantes, ya que está comprobado que, de no hacerlo, los síntomas prevalecerán, la satisfacción puede decaer y generar una baja calidad de vida para los universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, B., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *EduMeCentro*, 7(2), 163-178. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5023824.pdf>
- Aldrete, M., Navarro, C., González, R., León, S., y Hidalgo, G. (2017). Estrés y salud en personal de enfermería de una unidad de tercer nivel de atención. Re-

- vista Cubana de Salud y Trabajo*, 18(1), 35-43. <http://www.medigraphic.com/pdfs/revcubsaltra/cst-2017/cst171d.pdf>
- Álvarez, J., Aguilar, J., y Lorenzo J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1497/1795>
- Castillo, C., Chacón, T., y Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Inv Ed Med*, 5(20), 230-237. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505716000491?via%3Dihub>
- De Rearte, S., Castaldo, E., e Inés, R. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Feldman, L., Goncalvez, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas psychologica*, 7(3), 739-751.
- Fuentes, R., Simón, M., Garrido, M., Serrano, M., Larrañaga, M., y Yubero, S. (2017). Síntomas psicósomáticos como expresión del deterioro de la calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes. *Atención Primaria*, 50(8), 493-499. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656717303475?via%3Dihub>
- González, A. (2016). Estudio sobre el estrés académico y la capacidad de afrontamiento en estudiantes de Educación Social de nueva incorporación. Universidad de Granada. http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/49289/GonzalezMoreno_TFG_EstresEstudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., y Franco, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. <https://revistas.um.es/rie/article/download/290901/231341>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. <https://es.scribd.com/doc/265221612/Lazarus-y-Folkman-1986#>
- Marín, M. (2015). Estrés en universitarios. Cuestión de la facultad de químico farmacobiología de la UMSNH. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1-14. <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/501/540>
- Martínez, J. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18). <http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg.htm>

- Matalinares, M., Díaz, G., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J., y Yaringaño, J. (2016). Afrontamiento del estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo. *Persona*, 19, 105-126. <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/viewFile/975/936>
- Peña, E., Bernal, L., Pérez, R., Reyna, L., y García, K. (2017). Estrés y estrategias de afrontamiento en Estudiantes de Nivel Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Nure Inv*, 15(92), 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6279759>
- Pozos-Radillo, B., Preciado-Serrano, M., Plascencia, A., Acosta-Fernández, M., y Aguilera, M. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y estrés*, 21(1), 35-42. https://www.researchgate.net/profile/Preciado_Serrano/publication/311605177_Academic_stress_and_physical_psychological_and_behavioural_factors_in_Mexican_public_university_students/links/59f7547ba6fdcc075ec7b1d8/Academic-stress-and-physical-psychological-and-behavioural-factors-in-Mexican-public-university-students.pdf
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P., y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37.
- Santos, J. (2017). Prevalencia de estrés académico y factores asociados en estudiantes de ciencias de la salud de la universidad católica de cuenca, 2016. Tesis de maestría. Universidad de Cuenca, Ecuador. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/26542/1/TESIS.pdf>

Hábitos de vida saludables de adolescentes escolares en Puerto Vallarta

Healthy Life Habits of School Teens in Puerto Vallarta

Karina Elizabeth Aldrete Lara¹,
Edgar Leonardo Pérez Magaña², y Refugio del Carmen Romero Pérez³

RESUMEN: La adolescencia es una etapa específica de la vida que está comprendida entre los 10 y los 19 años, esta etapa de la vida es crucial promover hábitos saludables y así evitar futuras enfermedades crónicas para que realicen su pleno potencial en la vida adulta. *El objetivo* del presente estudio fue dar a conocer si los estudiantes de la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta Módulo Ixtapa, se apegan o no a los hábitos saludables según el cuestionario de hábitos saludables y bienestar psicológico a partir de la integración de los cuestionarios validados. *Método:* El presente es un estudio cuantitativo, descriptivo de tipo transversal, la muestra total fue de 199 alumnos, el análisis de los datos fue descriptivo, se calcularon las frecuencias en las variables de actividad física, consumo de frutas y verduras, bebidas endulcoradas envasadas, bebidas rehidratantes y bebidas energéticas y se utilizó para ello el programa SPSS versión 24. *Resultados:* El 23.12% de los adolescentes tienen sobrepeso y obesidad, el 79.90% de la muestra es inactivo físicamente y el 89.45% no cumple con los requerimientos mínimos de consumo de frutas y verduras, en cuanto a las bebidas hipercalóricas, las endulcoradas fueron las de mayor consumo diario con un 21.6%. *Conclusión:* A pesar de que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un rango de IMC normal, los hábitos de vida de los adolescentes resultan ser no favorables para su salud ya que, el nivel de actividad física y el consumo de frutas y verduras mostraron porcentajes bajos, lo que supondría un desapego a la práctica de un estilo de vida saludable.

Palabras clave: Actividad física, sobrepeso, obesidad, nutrición, adolescencia.

ABSTRACT: Adolescence is a specific stage of life that is between 10 and 19 years old, this stage of life is crucial to promote healthy habits and thus prevent future

1 Asistente de investigación de la Línea de investigación estilos de vida saludables, prácticas y consumos culturales, Departamento de Psicología, Licenciatura en Nutrición, Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara.

2 Estudiante de la Licenciatura en Cultura Física y Deporte, Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara.

3 Profesora, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Costa, Licenciatura en Nutrición.

chronic diseases to realize their full potential in adult life. *The objective* of the present study was to show if the students of the Preparatoria Regional de Puerto Vallarta Módulo Ixtapa, adhere or not to the healthy habits according to the questionnaire of healthy habits and psychological well-being from the integration of the validated questionnaires. *Method:* The present is a quantitative, descriptive cross-sectional study, the total sample was 199 students, the analysis of the data was descriptive, frequencies were calculated in the variables of physical activity, consumption of fruits and vegetables, sweetened beverages packaged, rehydration drinks and energy drinks, and the SPSS version 24 program was used for this. *Results:* 23.12% of adolescents are overweight and obese, 79.90% of the sample is inactive physically, 89.45% do not meet the minimum requirements of consumption of fruits, and vegetables, as the hypercaloric drinks, sweetened drinks were the highest daily consumption with 21.6%. *Conclusion:* Although the majority of students are in a normal BMI range, the adolescents' life habits turn out to be unfavorable for their health since, the level of physical activity and the consumption of fruits and vegetables showed low percentages, which would imply a detachment from the practice of a healthy lifestyle.

Keywords: Physical activity, overweight, obesity, nutrition, adolescence.

INTRODUCCIÓN

Los estilos de vida saludables se pueden considerar como los tipos de hábitos, actitudes, conductas, tradiciones, actividades y decisiones de una persona, o de un grupo de personas, frente a las diversas circunstancias en las que el ser humano se desarrolla en sociedad, o mediante su quehacer diario y que son susceptibles de ser modificados (Sanabria-Ferrand *et al.*, 2007).

Los hábitos son la base en que se organizan patrones o rutinas, dan origen a la habituación resultante de comportamientos repetidos, contextos temporales, físicos y socio culturales, que se constituye costumbres sociales cuando son compartidos por un grupo de personas y regulan el comportamiento cotidiano (Kielhofner, 2004).

La adolescencia es una etapa específica de la vida que está comprendida entre los 10 y los 19 años. Si bien ocurren cambios físicos, cognoscitivos y sociales, cada adolescente es un ser único, que está marcado por su contexto histórico, su ambiente sociocultural, su etnia, su pertenencia de clase y su género, entre otros factores (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2017).

El proceso de socialización de los adolescentes se caracteriza por la aceptación y el compartir creencias, actitudes y patrones de comportamiento por los integrantes de su grupo social fuera del contexto familiar, traducidos en un estilo de vida propio, influido por factores sociales, psicológicos y conductuales que condicionan los modos de vida (Fonseca Villamarín *et al.*, 2007).

Es por eso que, sea crucial en esta etapa promover hábitos saludables y así evitar futuras enfermedades crónicas para que realicen su pleno potencial en la vida adulta.

Datos del ENSANUT 2016 (Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino) indican que, en adolescentes de entre 12 y 19 años la prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad fue de 36.3%, 1.4 puntos porcentuales superior a la prevalencia en 2012 (34.9%) (ENSANUT, 2016).

La principal causa a la que se apunta son los malos hábitos en la alimentación, que acaban desembocando en una prevalencia del sobrepeso de un 70% en la edad adulta. A largo plazo, la obesidad favorece la aparición de enfermedades tales como diabetes, infartos, altos niveles de colesterol o insuficiencia renal, entre otros (UNICEF, 2019).

Entre los malos hábitos que se presentan en la actualidad se encuentra la ingesta elevada de comida chatarra y bebidas azucaradas, nivel de actividad física deficientes y consumo de drogas.

La OMS menciona que el 80% de los adolescentes a nivel mundial tienen una actividad física insuficiente, siendo un foco rojo para la salud pública, teniendo en cuenta que el 70% de las defunciones prevenibles de adultos por enfermedades no transmisibles están relacionados con factores de riesgo que empiezan a afectarlos en la adolescencia (WHO, 2015).

Sin embargo, en México según datos de la ENSANUT la prevalencia de actividad física suficiente, definida como 420 minutos/semana de actividad moderada-vigorosa en adolescentes, aumento de 56.7% a 60.5% de 2012 a 2016, no obstante, en los adul-

tos sólo el 14.4% cumple con la recomendación de actividad física de la OMS (<150 minutos de actividad física moderada-vigorosa/semana) (ENSANUT, 2016).

Así mismo, es importante contar con políticas complementarias para hacer asequible la comida saludable e incentivar el consumo de alimentos nutritivos, así como una mayor regulación, que tenga como fin limitar la publicidad de la ingesta de alimentos poco saludables (UNICEF México, 2018).

Como parte de una dieta saludable, la OMS recomienda consumir más de 400 gramos de frutas y verduras al día (alrededor de 5 raciones), estas además de reducir el riesgo de enfermedades no transmisibles, satisfacen la cantidad necesaria de nutrientes esenciales que incluyen vitaminas, minerales, antioxidantes y fibra, variando el consumo de las mismas (OMS, 2019).

Los datos de la ENSANUT refieren que sólo el 26.9% de adolescentes consumen regularmente verduras y el 39.2% frutas, en cambio se observó un elevado de alimentos no saludables como lo es el consumo de bebidas azucaradas no lácteas con un 83.9%, 59.4% que consumen botanas, dulces y postres y el 50.3% cereales dulces (ENSANUT, 2016).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), obtenidos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2014, en el 60% de los hogares mexicanos se consume refresco y casualmente el 60% de la población es obesa y gastan trimestralmente en promedio, 519 pesos en gaseosas, lo que significa un gasto del 4.04% en alimentos y bebidas y representa el tercer lugar de mayor gasto que realizan las familias sólo

por debajo de las tortillas de maíz y la leche pasteurizada (UNICEF México, 2019).

El consumo de drogas, ya sean lícitas o ilícitas, es un problema de salud ante el cual los adolescentes son particularmente vulnerables, ya que actúan por curiosidad, imitación, sentimiento de invulnerabilidad, rebeldía o afán de independencia; sin embargo, enfrentan el peligro de iniciar el consumo y escalar hacia la adicción (UNICEF México, 2018).

En México, según la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (2016-2017) se reportó una prevalencia de consumo de drogas del 17.2% en estudiantes de secundaria y bachillerato (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, INPRFM, 2017), el 30% de los alumnos de secundaria o bachillerato han fumado alguna vez en su vida (Kalb, 2019) y el 39.8% de la población de 12 a 17 años han consumido alguna vez alcohol (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, INPRFM, 2017).

No se encontraron datos de hábitos alimentarios en adolescentes de la región, por lo que estos estudios tienen el objetivo de dar a conocer si los estudiantes de la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta Módulo Ixtapa, se apegan o no a los hábitos saludables según el cuestionario de hábitos saludables y bienestar psicológico a partir de la integración de los cuestionarios validados.

MÉTODO

El presente es un estudio cuantitativo, descriptivo de tipo transversal. La población de estudio fueron alumnos del Módulo Ixtapa de la Preparatoria Regional de Puerto Va-

llarta, la muestra total fue de 199 alumnos.

Para la recolección de los datos se diseñó el cuestionario de hábitos saludables y bienestar psicológico en estudiantes de educación media superior a partir de la integración de los cuestionarios validados, se utilizó el perfil sociodemográfico y académico de estudiantes Moreira-Mora, al que se le agregaron las preguntas sobre estatura y peso para calcular el índice de masa corporal. El nivel de actividad física se caracterizó en saludables y no saludables a partir de las recomendaciones de la OMS para adolescentes, al que se le agregó una autovaloración del nivel de actividad física y una medición de disposición para realizar más actividad física. El índice de alimentación saludable se calculó a partir del cuestionario de frecuencia de consumo de los alimentos, norma mexicana, el cual se redujo exclusivamente al consumo de frutas y verduras; se consideraron también preguntas sobre el consumo de bebidas con alto contenido calórico.

El análisis de los datos fue descriptivo, se calcularon las frecuencias en las variables de actividad física, consumo de frutas y verduras, bebidas endulcoradas envasadas, bebidas rehidratantes y bebidas energéticas y se utilizó para ello el programa SPSS versión 24.

RESULTADOS

Sección de datos sociodemográficos

199 alumnos fueron evaluados, de los cuales 43% fueron hombres y 57% mujeres, 16 años 2 meses es el promedio de edad.

El 30% reportó tener novio/novia, 52.76% se identificó como practicante de

una religión y el 83% de ellos manifestó ser católico, 94.5% vive con sus padres y el resto con familiares.

Con respecto a las actividades laborales el 55.27% no trabaja, 12.06% trabaja solo en vacaciones, 12.56% en fines de semana, 13.56% trabaja medio tiempo y el 1% tiempo completo.

Sección de análisis descriptivos

Según el IMC de los alumnos de la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta Módulo Ixtapa, se encontró que la mayoría de la muestra se posiciona en el rango de peso saludable con un 64.32% en total, sin embargo, un

porcentaje alarmante obtuvo sobrepeso y obesidad, el 27.05% de los hombres y el 20.17% de las mujeres, cabe destacar que el IMC necesita de otros indicadores para ser exacto, ya que existen variantes que lo pueden modificar (véase tabla 1).

En cuanto el nivel de actividad física resulta alarmante que casi el 80% de los estudiantes sean inactivos físicamente, siendo un indicador más para rectificar el porcentaje de estudiantes con un IMC no saludable (véase tabla 2).

El consumo de frutas y verduras en los estudiantes es casi en su totalidad insuficiente con un total del 89.45% (véase tabla 3).

TABLA 1. ÍNDICE DE MASA CORPORAL (IMC)

	<i>Peso bajo (%)</i>	<i>Peso saludable (%)</i>	<i>Sobrepeso (%)</i>	<i>Obesidad (%)</i>
Hombres	12.94	60.00	17.64	9.41
Mujeres	12.28	67.64	14.91	5.26
Total	12.56	64.32	16.10	7.02

El IMC se calculó dividiendo el peso en kilogramos, entre, la estatura en metros al cuadrado, se realizó la caracterización de acuerdo al baremo: peso bajo <18.5, peso saludable 18.5 a 24.9, sobrepeso 25-29.9, obesidad >29.9.

TABLA 2. NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA

	<i>Activos físicamente (%)</i>	<i>Inactivos físicamente (%)</i>
Hombres	28.23	71.76
Mujeres	14.03	85.96
Total	20.10	79.90

Se caracterizaron en activos físicamente a quienes reportaron >419 minutos semanales en 7 días de actividades físico-deportivas en el tiempo libre de acuerdo con las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

TABLA 3. CONSUMO DIARIO DE FRUTAS Y VERDURAS

	<i>Suficiente (%)</i>	<i>Insuficiente (%)</i>
Hombres	11.76	88.24
Mujeres	9.64	90.36
Total	10.55	89.45

Nota: De acuerdo con la norma mexicana se recomienda el consumo diario de frutas y verduras, no hacerlo representa un riesgo cardiometabólico.

Los adolescentes refirieron en su mayoría consumir bebidas envasadas edulcoradas 1-2 veces por semana con un 29.64%, seguido de más de 3 veces por semana con un 28.64%, en contraste con los adolescentes que nunca o casi nunca las consumen con sólo un 5.02% (véase tabla 4).

DISCUSIÓN

Mediante el presente estudio se pudo determinar las deficiencias de hábitos saludables en los adolescentes de la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta Módulo Ixtapa, tomando en cuenta el nivel de actividad física, consumo de verduras y frutas y de bebidas con alto contenido calórico.

El porcentaje de estudiantes con sobrepeso y obesidad no fue tan alarmante como en un estudio realizado en Monterrey donde el 60.8% de los adolescentes presentaban sobrepeso y obesidad (Guevara-Valtier *et al.*, 2015), por otro lado, un estudio realizado en Nigeria tuvo un resultado similar al que se encontró en la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta Módulo Ixtapa con un 21.5% de sobrepeso y obesidad (Musa *et al.*, 2012) en contraste con el 23.12% obtenido.

Los resultados del presente estudio con relación a la actividad física revelan que el 79.90% no cumple con las recomen-

daciones diarias de actividad física, dato comparable con las estadísticas que la misma OMS advierte (WHO, 2015), de igual forma el análisis de los datos muestra que los adolescentes tienen un nivel menor de actividad física con un 14.03%, con respecto a los hombres con un 28.23% estimando a los estudiantes que se consideran físicamente activos, en un estudio de revisión hecho en 36 diferentes países de Europa se encontró que en general, los niños fueron más activos que las niñas, independientemente del método de medición o las variables del resultado informado (Van Hecke *et al.*, 2016), sin embargo, uno de los métodos más objetivos para la valoración de actividad física es el uso de acelerómetros ya que se correlaciona de manera más precisa con las mediciones metabólicas en estudios controlados de laboratorio (Smith *et al.*, 2016), lo que supone una mayor exactitud en la medición de esta variable.

La ingesta de frutas y verduras resulto ser deficiente, ya que sólo un 10.55% considera tener un consumo suficiente de frutas y verduras, por otro lado en un estudio hecho en varias preparatorias de Estados Unidos se encontró que sólo el 21.3% de las mujeres y 24.7% de los hombres consumen suficientemente frutas y verduras (Lowry *et al.*, 2008), siendo las féminas las que consumen menor cantidad, en otro es-

TABLA 4. CONSUMO DE BEBIDAS CON ALTO CONTENIDO CALÓRICO

	Diario (%)	3 o más veces por semana (%)	1-2 veces por semana (%)	Menos de 1 vez por semana (%)	Nunca/casi nunca (%)
Bebidas envasadas edulcoradas	21.60	28.64	29.64	15.07	5.02
Bebidas rehidratantes	3.01	13.06	20.10	34.67	29.14
Bebidas energéticas	0.50	2.01	2.51	7.03	87.43

tudio realizado en Dubái, sólo el 28% de los estudiantes consume frutas y verduras diariamente (N, P, M y C, 2018), encontrando que al igual las mujeres son las que tienen un menor consumo.

En cuanto el consumo de bebidas con alto contenido calórico, las bebidas endulzadas resultaron ser las de mayor afluencia, siendo el 29.64% que las consumen de 1-2 veces por semana, aunque resulta no ser un porcentaje tan alto en comparación a el 49% de los estudiantes de 14-15 años en Nueva Gales del Sur, Australia que consumen diariamente bebidas azucaradas (J Skinner, 2014) por otro lado, resultados más alarmantes se encontraron en un estudio realizado en Nueva York, Estados Unidos en el año 2015 el cual afirmó que los adolescentes de entre 12 a 18 años consumen bebidas azucaradas diariamente siendo la media de consumo 1.21 (Tali Elfassy, 2018), datos similares se presentaron en un estudio llevado a cabo en la provincia de Salta, donde el 73.7% de los adolescentes consumía bebidas azucaradas en forma frecuente (≥ 3 veces/semana) (Gothelf et al., 2015), aunque el nivel de consumo de bebidas azucaradas no es tan alto como demuestran estudios similares, hay otros factores que limitan la veracidad de los resultados, teniendo en cuenta que los adolescentes pudieron contestar erróneamente el cuestionario, alterando los resultados.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que a pesar de que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un rango de IMC normal de acuerdo con los estándares para hombres y mujeres, los

hábitos de vida de los adolescentes resultan ser no favorables para su salud ya que, dos de las tres variables estudiadas como lo son: el nivel de actividad física y el consumo de frutas y verduras mostraron porcentajes bajos, lo que supondría un desapego a la práctica de un estilo de vida saludable. No obstante, queda para futuras investigaciones la aplicación de diferentes métodos para obtener resultados más objetivos de las variables analizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ENSANUT (2016). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016*. México: Secretaría de Salud.
- Fonseca Villamarín, M. E., Maldonado Hernández, A., Pardo Holguín, L., y Soto Ospina, M. F. (2007). Adolescencia, estilos de vida y promoción de hábitos saludables en el ámbito escolar. *Umbral Científico*, (11), 44-57. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30401105>
- Gothelf, S., Tempestti, C., Alfaro, S., y Cappelen, L. (01 de marzo de 2015). Consumo de bebidas azucaradas en adolescentes escolarizados de la provincia de Salta. Centro Nacional de Investigaciones Nutricionales, 2014. *Actualización en Nutrición*, 16(1), 23-30. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/278016510_Consumo_de_bebidas_azucaradas_en_adolescentes_escolarizados_de_la_provincia_de_Salta_CNIN_2014_Autores_Susana_Gothelf_Claudia_Tempestti_Susana_Alfaro_Liliana_Cappelen

- Guevara-Valtier, M. C., Espinoza-Martínez, D. P., Paz-Morales, M. D., Gutiérrez-Valverde, J. M., Landeros-Olvera, E. A., y Castillo-Zacarías, R. G. (2015). Estilos de vida e índice de masa corporal en adolescentes universitarios de Monterrey, México. *Revista Enfermería Herediana*, 8(1), 29-33. Obtenido de <http://www.upch.edu.pe/vrinve/dugic/revistas/index.php/RENH/article/view/2539>
- INPRFM Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (2017). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Alcohol*. México: Secretaría de Salud. Obtenido de <https://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-enoat-2016-2017-136758>
- INPRFM Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (2017). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Drogas*. México: Secretaría de Salud. Obtenido de <https://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758>
- Lowry, R., Lee, S. M., McKenna, M. L., Galuska, D. A., y Kann, L. K. (09 de julio de 2008). Weight Management and Fruit and Vegetable Intake Among US High School Students. *Journal the School Health*, 78(8), 417-428. doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00324.x
- Makansi, N., Allison, P., Awad, M., y Bedos, C. (06 de septiembre de 2018). Fruit and vegetable intake among Emirati adolescents: a mixed methods study. *East Mediterr Health J*, 24(7), 653-663. doi:10.26719/2018.24.7.653
- Musa, D. I., Toriola, A. L., Monyeki, M. A., y Lawal, B. (14 de septiembre de 2012). Prevalence of childhood and adolescent overweight and obesity in Benue State, Nigeria. *Tropical Medicine and International Health*, 17(11), 1369-1375. doi:10.1111/j.1365-3156.2012.03083.x
- OMS Organización Mundial de la Salud (05 de abril de 2019). Aumentar el consumo de frutas y verduras para reducir el riesgo de enfermedades no transmisibles. Obtenido de https://www.who.int/elena/titles/fruit_vegetables_ncds/es/
- Sanabria-Ferrand, P. A., González Q., L. A., y Urrego M., D. Z. (2007). Estilos de vida saludable en profesionales de la salud colombianos. Estudio exploratorio. *Med*, 15(2), 207-217. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/med/v15n2/V15n2a08.pdf>
- Smith, M. P., Berdel, D., Nowak, D., Heinrich, J., y Schulz, H. (21 de marzo de 2016). Physical Activity Levels and Domains Assessed by Accelerometry in German Adolescents from GINplus and LISplus. doi.org/10.1371/journal.pone.0152217
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (29 de abril de 2019). *Salud y Nutrición*. UNICEF México Salud. Obtenido de https://www.unicef.org/mexico/spanish/17047_17494.html
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Los derechos de la*

infancia y la adolescencia en México.
México: UNICEF.

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas. Salud Adolescente.* Argentina: Red Argentina de Periodismo Científico.

Van Hecke, L., Løyen, A., Verloigne, M., Van der Ploeg, H. P., Lakerveld, J., Brug, J., De Bourdeaudhuij, I., Ekelund, U., Donnelly, A., Hendriksen, I., y Deforche, B. (28 de junio de 2016). Variation in

population levels of physical activity in European children and adolescents according to cross-European studies: a systematic literature review within DED-IPAC. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(70). doi.org/10.1186/s12966-016-0396-4

WHO (2015). *Estrategia mundial para la salud de la mujer, el niño el adolescente (2016-2030).* Italia: Todas las mujeres, todos los niños.

Intensidad de la actividad física en entrenamientos y partidos de fútbol en jugadores adolescentes

Intensity of physical activity in training and football matches in teenage players

Hugo Alberto Zermeño Rendón, Juan Daniel Brito Bugarín, Rodolfo Daniel Segura Nuño, Wendy Carolina Correa Ruelas, y Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez

RESUMEN: Es relevante para garantizar la progresión de los jugadores de fútbol en su rendimiento deportivo medir la intensidad de la actividad física en los entrenamientos y compararla con la intensidad de la AF de los partidos. *Objetivo:* Conocer y comparar la intensidad de la actividad física en los entrenamientos y partidos de jugadores de fútbol nacidos en los años 2003 y 2004 participantes en el programa de formación deportiva Leones Negros CUCOSTA en Puerto Vallarta. *Método:* El estudio es cuantitativo, descriptivo y de tipo transversal, la población de estudio fueron jugadores del Club de fútbol Leones Negros CUCOSTA de las categorías, 2003 y 2004, se observaron 8 jugadores, 4 en cada categoría, se utilizó SOFIT. *Resultados:* En ambas categorías la mayor parte del tiempo de juego se desarrolla caminando del 33.78% al 45.20%, muy activos de 27.47% a 29.67%, en ambas categorías el tiempo de actividad física intensa es mayor durante los entrenamientos que durante los partidos. *Conclusiones:* El SOFIT se presenta como un instrumento accesible y sin costo para realizar estas mediciones, hace falta profundizar más en el uso de este instrumento en el contexto de los deportes, sin embargo, muestra algunos rasgos de coincidencia con las mediciones expuestas en la literatura especializada.

Palabras clave: Contexto de juego, administración del juego, transiciones, aptitud física.

ABSTRACT: It is relevant to guarantee the progression of soccer players in their sports performance to measure the intensity of physical activity in training and compare it with the intensity of the AF of the matches. *Objective:* To know and compare the intensity of physical activity in the training and matches of soccer players born in 2003 and 2004 participants in the sports training program Leones Negros CUCOSTA

in Puerto Vallarta. *Method:* Study is quantitative, descriptive and cross-sectional, the study population were players from the Cronos Leones Negros football club of the categories, 2003 and 2004, 8 players were observed, 4 in each category, SOFIT was used. *Results:* In both categories most of the playing time is developed walking from 33.78% to 45.20%, very active from 27.47% to 29.67%, in both categories the time of intense physical activity is greater during the training than during the matches. *Conclusions:* The SOFIT is presented as an accessible and inexpensive instrument to perform these measurements, it is necessary to go deeper into the use of this instrument in the context of sports, however it shows some features of coincidence with the measurements exposed in the specialized literature.

Keywords: Context of game, administration of the game, transitions, fitness.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) la actividad física (AF) se considera como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos con el consiguiente consumo de energía, también, recomienda que niños y jóvenes de 5 a 17 años practiquen al menos 60 minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa, a su vez si se superan los minutos recomendados se reportan mayores beneficios (OMS, 2018). De acuerdo con el Cuestionario Internacional de la Actividad Física (IPAQ) se entiende que la AF moderada es aquella actividad que se encuentra en el rango de >3 a <8 unidades de medida del índice metabólico (MET) y la AF vigorosa >8 MET (Caspersen, Powell, y Christenson, 1985). (World Confederation for Physical Therapy, 2017). La intensidad de la AF es calculable de acuerdo con frecuencia cardíaca máxima = $220 - \text{edad}$ en años (Wilmore y Costill, 2004).

El deporte se puede clasificar en deporte de combate, de balón o pelota, deportes

atléticos y gimnásticos, deportes en la naturaleza, deportes mecánicos, deportes con predominio de la resistencia, deportes de equipo, deportes de oposición, deportes de cooperación, deportes formales, informales y semiformales (Robles, 2009). El fútbol se puede definir como un deporte de invasión de cancha, debido a que se tiene el objetivo de conseguir trasladar el móvil al campo rival y obtener una anotación (Cantos y Moreno, 2019). Estos deportes son desarrollados a partir de comprender la táctica en principios ofensivos (movilidad y penetración) y defensivos (repliegue y marcaje) en cada jugador, mismos que presentan ataque y defensa, se presenta la posesión del balón o móvil y/o se trata de quitar el balón al equipo que tiene posesión del mismo. En los deportes de invasión de cancha aumentan o reducen el tamaño del terreno de juego, así como las porterías, canastas, se obliga a los jugadores a cambiar de espacios durante el juego, entre otras características (Camacho, 2015). En ellos, existen habilidades predominantes como: los pases, lanzamientos, marcajes, por decir

algunos, mismos que estarán determinados por el entorno cambiante, y por la necesidad constante de toma de decisiones. Se trata, por lo tanto, de habilidades abiertas y estas se rigen por la necesidad de adaptarse al medio (Tejeiro y Martínez Señor, 2006), estas exigencias de roles tácticos y de acciones técnicas demandan un alto estado de aptitud física.

En la literatura científica se encuentran estudios que evalúan aspectos técnicos, tácticos y físicos, tales como el instrumento de evaluación del rendimiento de juego *Game Performance Assessment (GPAI)*, el cual identifica los componentes observables de rendimiento del juego, que son aplicables a los deportes de invasión de cancha, tales como el fútbol, además, existe el sistema de evaluación táctica en fútbol, el cual está basado en diez principios tácticos fundamentales, los cuales comprenden parámetros espaciales y temporales del juego (González-Villora y Da Costa, 2015). La táctica que es un elemento planificado del juego en el que se involucran aspectos cognoscitivos y afectivos para afrontar las situaciones presentes en el juego basándose en las percepciones del deportista (Camacho, 2015). Se debe entrenar la detección de las funciones del problema táctico, de manera clara, de forma sistemática, y con retroalimentación al deportista de modo que le permita crear estrategias personales eficaces para resolver los problemas motores y para facilitar la solución de las dificultades (Caicedo y Vera, 2017).

No se encontró en la literatura científica resultados de investigaciones donde se mida y compare la intensidad de la actividad física de los entrenamientos y la inten-

sidad de la actividad física en los partidos, de jugadores en etapa de iniciación o desarrollo deportivo en fútbol. En este sentido se considera relevante para garantizar la progresión de los jugadores de fútbol en su rendimiento deportivo medir la intensidad de la AF en los entrenamientos y compararla con la intensidad de la AF de los partidos, para garantizar que durante los entrenamientos se equiparen las exigencias de rendimiento en el juego, de acuerdo con este planteamiento, en el presente estudio se midió la intensidad de la AF en entrenamientos y partidos de jugadores de fútbol adolescentes en Puerto Vallarta. El objetivo del estudio es conocer y comparar la intensidad de la AF en los entrenamientos y partidos de jugadores de fútbol nacidos en los años 2003 y 2004 participantes en el programa de formación deportiva Leones Negros CUCosta en Puerto Vallarta, a partir del *System for Observing Fitness Instruction Time (SOFIT)* (Thomas L. McKenzie, 2012).

MÉTODO

El presente estudio es cuantitativo, descriptivo, comparativo y de tipo transversal. La población de estudio son los jugadores de la categoría 2003-2004 del equipo de fútbol Leones Negros CUCosta, la muestra se determinó de acuerdo al protocolo SOFIT, se observaron cinco jugadores de cada categoría, tomando en cuenta, las posiciones de lateral, volante, contención y delantero respectivamente, para la recolección de los datos se utilizó el SOFIT, formatos de registro, bocina para la reproducción del audio SOFIT mp3, el análisis de los datos se realizó a partir de SOFIT, para el cálculo de la media

de los niveles de intensidad de la AF se utilizó el paquete básico de Excel.

RESULTADOS

Se observan algunas diferencias con respecto a la intensidad de la actividad física en los contextos de los entrenamientos y los partidos de las categorías de jugadores nacidos en 2003 y 2004 del Club Leones Negros CUCosta (véase tabla 1).

En el contexto de clase los jugadores de la categoría 2004 en el partido con respecto a la categoría 2003 se muestran mayor tiempo en administración de transiciones y

en administración de juego (véase tabla 2).

En la siguiente tabla se muestra la comparativa entre las interacciones del profesor de la categoría 2003 con respecto a la 2004 en los partidos, ambas categorías son del club Leones Negros CUC (véase tabla 3).

DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como objetivo conocer y comparar la intensidad de la AF en los entrenamientos y partidos de jugadores de fútbol nacidos en los años 2003 y 2004 participantes en el programa de formación deportiva Leones Negros CUC en Puerto Va-

TABLA 1. INTENSIDAD DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN ENTRENAMIENTOS Y PARTIDOS DE FÚTBOL

Actividad del jugador	Categoría 2003		Categoría 2004	
	Entrenamiento Tiempo (%)	Partido Tiempo (%)	Entrenamiento Tiempo (%)	Partido Tiempo (%)
Acostado	0.00	0.00	0.00	0.00
Sentado	0.00	0.45	0.00	0.91
De pie	21.08	5.93	42.17	10.95
Caminando	34.00	45.20	23.80	33.78
Muy activo	42.85	29.67	31.97	27.47

Nota. El porcentaje de tiempo se calculó con SOFIT los sujetos se encuentran dentro de la actividad del jugador caminando y muy activo, se consideran dentro de actividad vigorosa. El porcentaje total de Actividad Vigorosa fue del 29.67%. Para la clasificación de intensidad muy activo se tomó en cuenta acciones que influyeran con el juego, tales como: conducir el balón, barrerse, enfrentarse al rival, y cosas directas al partido.

TABLA 2. CONTEXTO DE JUEGO EN PARTIDOS DE FÚTBOL

Contextos	Categoría 2003		Categoría 2004	
	Entrenamiento Tiempo (%)	Partido Tiempo (%)	Entrenamiento Tiempo (%)	Partido Tiempo (%)
Administración de juego	30.61	14.41	19.04	41.09
Administración de transiciones	67.31	63.92	78.09	68.94

Nota. El porcentaje se calcula por medio de SOFIT, los jugadores que tienen el balón en su posesión se les considera como administración de juego, en cambio, los que solamente realizan transiciones dentro del campo sin tener la posesión del balón se consideran como administración de transiciones o tiempo sin balón, dentro de esta categoría se tomó en cuenta transiciones, descansos y direcciones dentro del campo.

TABLA 3. INTERACCIONES DEL PROFESOR

<i>Acciones del profesor</i>	Categoría 2003		Categoría 2004	
	<i>Entrenamiento Tiempo (%)</i>	<i>Partido Tiempo (%)</i>	<i>Entrenamiento Tiempo (%)</i>	<i>Partido Tiempo (%)</i>
Promueve a sus jugadores	46.93	7.75	52.38	9.00
Instrucciones generales	0.00	0.45	0.00	0.00
Observación	51.02	73.05	45.57	71.68

Nota. Dentro del aspecto promueve jugadores se toman en cuenta acciones como motivar a los jugadores, indica y promover, en instrucciones generales engloba las acciones que no están relacionadas con la práctica deportiva, y la observación se conceptualiza como el hecho de sólo ver el partido y no realizar otra acción.

llarta, a partir del SOFIT. Los resultados principales del estudio muestran que en ambas categorías la intensidad de la actividad física es ligeramente mayor en los entrenamientos que en los partidos, siendo la categoría 2003 la que presenta una proporción mayor de actividad física intensa.

Los resultados del estudio se muestran coincidentes con los reportados por algunos autores, según Bradley, el jugador de fútbol se encuentra de pie sin caminar (standing) el 5-6% del tiempo total de partido (Bradley, Di Mascio, Peart, Olsen, y Sheldon, 2010), en el estudio se reportaron de 10.95% a 5.93%. Los resultados de los estudios reportan que la mayor proporción del tiempo de juego se camina de 33.78% a 45.20%, autores sugieren que la distancia recorrida cuando se camina en el juego está entre el 30% y el 40% (Burgess, Naughton, y Norton, 2006), Bradley plantea que puede corresponder hasta el 60% del tiempo total de partido (Bradley, Lago-Peñas, Rey, y Gómez, 2013).

Esta investigación puede contribuir a los entrenadores de fútbol en el sentido de analizar la intensidad de la actividad física en los entrenamientos y compararlos con la de los partidos, para asegurar que durante

los entrenamientos se logren los estímulos necesarios para cubrir las demandas de esfuerzo en los partidos, también, se abre una línea de investigación en medición de la intensidad de la actividad física en fútbol con SOFIT.

Es significativo señalar que este estudio presenta algunas debilidades, una de estas, es el método SOFIT, el cual puede condicionar una interpretación errónea sobre la observación de los partidos de fútbol, también resultaría conveniente realizar una comprobación de la confiabilidad del SOFIT en el contexto del fútbol, con pulsómetros o acelerómetros.

CONCLUSIONES

Se debe garantizar el principio de progresión en el entrenamiento deportivo, también en este sentido asegurar que la intensidad de los entrenamientos resulte suficiente para cubrir las demandas de esfuerzo físico en los partidos de fútbol, en ambos casos la medición de la intensidad de la actividad física resulta en una herramienta indispensable, particularmente el SOFIT se presenta como un instrumento accesible y sin costo para realizar estas mediciones, hace falta

profundizar más en el uso de este instrumento en el contexto de los deportes, sin embargo muestra algunos rasgos de coincidencia con las mediciones expuestas en la literatura especializada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bradley, P. S., Di Mascio, M., Peart, D., Olesen, P., y Sheldon, B. (2010). High-intensity activity profiles of elite soccer players at different performance levels. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(9), 2343-2351. doi:10.1519/JSC.0b013e3181aeb1b3
- Bradley, P. S., Lago-Peñas, C., Rey, E., y Gómez Díaz, A. (2013). The effect of high and low percentage ball possession on physical and technical profiles in English FA Premier League soccer matches. *Journal of Sports Sciences*, 31(12). doi:10.1080/02640414.2013.786185
- Burgess, D., Naughton, G., y Norton, K. I. (2006). Profile of movement demands of national football players in Australia. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9(4), 334-341. doi:10.1016/j.jsams.2006.01.005
- Caicedo, S. y Vera, J. L. (2017). Modelo de evaluación de situaciones tácticas en el fútbol. *Revista Actividad Física y Desarrollo Humano*, s/n.
- Camacho Bermudez, O. K. (14 de abril de 2015). Los juegos invasivos como herramienta de comprensión e interpretación táctica en las niñas de 15 y 18 años del Club Real Academia Colombiana de Fútbol. Obtenido de Universidad Libre: <https://repository.unilivre.edu.co/handle/10901/7621>
- Cantos, J., y Moreno, F. J. (2019). Pedagogía no lineal como método de enseñanza de los comportamientos tácticos en los deportes de equipo, aplicación al rugby. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física*, (35), 402-406.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., y Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424733/>
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (2012). *Resultados de actividad física*. México, D.F.
- Escalante, Y. (2008). Actividad física, ejercicio físico y condición física en el ámbito de la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 325-328.
- Fenton, S. A.M., Duda, J. L., y Barrett, T. (2014). The Contribution of Youth Sport Football to Weekend Physical Activity for Males Aged 9 to 16 Years: Variability Related to Age and Playing Position. *Pediatric Exercise Science*, 27(2), 208-218. doi:10.1123/pes.2014-0053
- González-Villora, S., y Da Costa, I. T. (2015). ¿Cómo evaluar la táctica en fútbol? *Educación Física y Deporte*, 34(2). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/21945/20782967>
- López-López, E., Navarro-Valdivielso, M., Ojeda-García, R., Brito-Ojeda, E., Ruiz-Caballero, J. A., y Navarro-Hernán-

- dez, C. M. (2015). Práctica de actividad física y actitudes en los adolescentes de canarias. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(58), 211-222. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/1260/e9436d77521be56da600a38c9330429b8787.pdf>
- McKenzie, T. L. (1 de septiembre de 2012). SOFIT: System for Observing Fitness Instruction Time. Obtenido de *Systemic Observation Research: Overview, Protocols, & Links* en <https://thomckenzie.com/useful-tools/observation/>
- OMS Organización Mundial de la Salud (2008). *Actividad física*. OMS.
- OMS Organización Mundial de la Salud (29 de marzo de 2018). *Actividad física*. Recuperado de <https://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>
- Robles Rodríguez, J. (2009). *Tratamiento del deporte dentro del Área de Educación*. Huelva: Departamento de Expresión musical, plástica, corporal y sus didácticas.
- Salazar Carrillo, C., Feu Molina, S., Del Río Valdivia, J., Gómez Figueroa, J. A., Hernández López, S., y Flores Moreno, P. (2011). Actividad física e IMC de los universitarios de Veracruz y Colima. *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, 3(3), 53-69. Recuperado de <http://revista.ened.edu.mx/index.php/revistaconade/article/view/58/56>
- Serpa, J. C., Castillo, E., Gama, A. P., y Giménez, F. J. (2017). Relación entre actividad física, composición corporal e imagen corporal en estudiantes universitarios. *Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 6(2), 39-48. Recuperado de <https://revistas.um.es/sportk/article/view/300381/215611>
- Tejeiro Sandomingo, V., y Martínez Señor, P. I. (2006). Aspectos metodológicos de la iniciación deportiva a los deportes de invasión: Una aproximación horizontal. *Apunts Educación Física y Deporte*, (83), 35-42. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/viewFile/300682/392406>
- Wilmore, J. H., y Costill, D. L. (2004). *Fisiología del ejercicio*. Estados Unidos: Paidotribp.
- World Confederation for Physical Therapy (05 de diciembre de 2017). ¿Cómo medir la actividad física? *Movement for Health*, pp.11:32:43.

Evolución del concepto deportividad, historia, implicaciones en el ámbito escolar, en la iniciación deportiva y en el alto rendimiento

Evolution of sportsmanship concept, history, implications in the school field, in sports initiation and in high performance

Luz Evelia Peña Fregoso¹, José Manuel Martínez Martínez², Francisco Javier Chávez Alvarado³, y Maysilhim Hernández Guzmán⁴

RESUMEN: La deportividad ha sido objeto de investigación por diversos autores a partir de la década de 1980, abordado en educación física, deporte formativo y deporte profesional, englobando una serie de virtudes humanas no solamente valoradas desde el ámbito de la ética, sino también desde la esfera de alto rendimiento.

Paap y Prisztoka (1995) afirman que «la inculcación de la deportividad es responsabilidad y obligación de la escuela primaria y secundaria». Debe ser enseñado y transmitido en edades tempranas, desde todos los ámbitos para lograr educar en valores sociales y personales. Haciendo que la educación sea un medio para lograrlo, creando un marco teórico que apoye en su totalidad la importancia de educar bajo este principio.

A pesar de que en nuestro contexto educativo no existe relación entre educación física y entrenamiento deportivo, por otra parte, se considera que el deporte competitivo basado en el rendimiento puede ir en contra de los objetivos educativos, por lo que se hace necesario sentar bases para una filosofía positiva sobre la deportividad, con la sistematización teórica y la experiencia del profesor y entrenador como responsable de guiar y facilitar una dinámica de enseñanza-aprendizaje centrada en la formación del alumno.

Palabras clave: Deportividad, ámbito escolar, ámbito deportivo, educación física, valores morales.

ABSTRACT: Sportsmanship has been the subject of research by various authors since the 1980s, addressed in physical education, sports training and professional sports, encompassing a series of human virtues not only valued from the field of ethics, but also from the sphere high performance.

1 Egresada de la Primera generación de la Carrera en Cultura Física y Deportes del Centro Universitario de la Costa.

2 Egresado de la Tercera generación de la Carrera en Cultura Física y Deportes del Centro Universitario de la Costa.

3 Licenciado en Cultura Física y Deportes.

4 Profesor de asignatura del Centro Universitario de la Costa.

Paap y Prisztoka (1995) they affirm that «The inculcation of sportsmanship is the responsibility and obligation of the primary and secondary school». It must be taught and transmitted at an early age, from all areas to achieve education in social and personal values. Making education a means to achieve it, creating a theoretical framework that fully supports the importance of educating under this principle.

Although in our educational context there is no relationship between physical education and sports training, on the other hand it is considered that competitive sport based on performance can go against educational objectives, so it is necessary to lay the foundations for a positive philosophy about sportsmanship, with the theoretical systematization and the experience of the teacher and coach as responsible for guiding and facilitating a teaching-learning dynamic focused on the student's training.

Keywords: Sportsmanship, school environment, sports field, physical education, moral values.

INTRODUCCIÓN

La deportividad es una conducta moral comprensible, programable y realizable en la práctica deportiva. Es un concepto propio del ámbito deportivo, que se puede desarrollar de manera sensible en los chicos de 10 a 15 años. Términos como valores, juego limpio y *fair play* por mencionar algunos, resultan complicados a la hora de demostrarlos en la práctica de las actividades físico-deportivas, esto debido a que no todos los participantes se ajustan a estos comportamientos, algunos entrenadores se enfocan tanto en el éxito deportivo que dejan de lado la deportividad dentro del área de juego. Cabe señalar que, las actitudes y conductas en práctica deportiva son una aproximación al comportamiento social presente y futuro.

En el texto se presentan los autores y las obras más relevantes sobre el tema, se expone la evolución histórica del concep-

to deportividad principalmente a partir de la década de 1980, se aborda el concepto en distintos contextos, en la clase de educación física, en el deporte formativo y en el deporte profesional.

MÉTODO

Para la elaboración del documento se realizó una revisión del concepto deportividad en la literatura científica, a partir de buscadores especializados, revistas científicas y tesis de posgrado, se seleccionó y presentó la información de acuerdo con la estructura de la opción de titulación tesina. En este sentido se presentaron algunas complicaciones para la elaboración del mismo, entre ellas, la falta de experiencia para la búsqueda de información, la sistematización y la escritura.

A partir de la recuperación y análisis de las investigaciones publicadas tanto en el ámbito de la formación deportiva, en el contexto educativo y el deporte de alto

rendimiento deportivo se busca identificar el concepto deportividad y su relación con los distintos puntos de vista encontrados.

RESULTADOS

Evolución histórica del concepto deportividad

Los valores como la ética, el juego limpio y la honestidad, junto con la deportividad tienen especial significación para el deporte, probablemente como aplicación concreta al deporte de valores de un alcance general mucho más amplio. Por consiguiente, el juego limpio puede considerarse la aplicación concreta en el deporte de la voluntad de justicia y la imparcialidad (Pipe y Hebert, 2008). El juego limpio es algo más que la mera ausencia de trampa: significa comportarse de conformidad con los valores del deporte, aun cuando las reglas no lo exijan concretamente (Loland, 2002). Puede consistir en advertir al oponente que su material deportivo está dañado y puede fallar, lo que a su vez dará lugar a un mal resultado o incluso una lesión. Puede decirse asimismo que el juego limpio es un valor regulador en el deporte. Únicamente en el contexto del

juego limpio puede desarrollarse una competición digna de ese nombre en la que sea posible convertir en realidad los valores a los que aspiran los atletas. En los debates sobre el dopaje y la utilización de sustancias y métodos que mejoran el rendimiento en el deporte, los deportistas suelen utilizar la expresión «en pie de igualdad» para referirse a una competición deportiva que no se inclina en favor de los que utilizan sustancias dopantes (Murray, 2007).

La primera etapa comprende un proceso de aceptación de valores, mediante el cual los niños y niñas van asumiendo los valores que los otros significativos. Les aportan, entendiéndose como válidos por el mero hecho de que provienen de una autoridad legítima. La siguiente etapa está constituida por la identificación de valores, momento en el que los niños/as viven una transición en el desarrollo moral a través de la búsqueda de los valores. Ya no les sirve que los mayores, los padres y profesores, les digan lo que está bien o mal, sino que buscan el valor de las cosas y hechos en función de su propia esencia, no por cómo los valoren los demás. Aquí surgen numerosas dudas y se plantean importantes dilemas, procesos que

TABLA 1. EVOLUCIÓN DE LA DEPORTIVIDAD (Peña Fregoso, 2019)

Meakin, 1990	<ul style="list-style-type: none"> • La EF contribuye al desarrollo del respeto por las personas contemplando la cooperación y la preocupación por los demás. • Todas las formas de deportividad pueden ser potenciadas por la EF.
Shields y Bredemeier, 1995	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto propio del ámbito deportivo, una conducta moral comprensible, programable y realizable en la práctica deportiva. • Desarrollada de manera sensible en los chicos de 10 a 15 años.
Arnold, 1997	<ul style="list-style-type: none"> • Entendida como unión social, deleite y conducta altruista. • La deportividad, el deporte y moralidad como relación compleja.
Lemyre, Roberts y Ommundsen, 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocada a fortalecer los valores que uno demuestra ante la sociedad en la vida diaria. • Orientada a maximizar la experiencia de todos los participantes en las actividades deportivas.

llevarán al niño a incorporar una decisión propia y a consolidar los criterios valorables que le servirán en adelante. La tercera y última etapa, propia ya que la moral autónoma, radica en la convicción en los valores, lo que aporta a los niños/as una satisfacción personal que se verá culminada en la realización del valor (Piaget, 1935; 1975).

Deportividad en el ámbito deportivo escolar

Son diversas las variables que hay que tener en cuenta a la hora de explicar los constructos deportividad, agresividad y violencia. No existen definiciones universalmente aceptadas relacionadas con la deportividad, sino que habría que identificar de manera específica las conductas deportivas, su conexión con cada deporte, con el nivel de juego de los deportistas y la edad de estos (Martens, 1982).

El desarrollo moral en el dominio de la educación física puede ser utilizado de forma efectiva, tanto en clase como fuera de ella, con actividades altamente relacionadas con el *fair play*, tanto en solitario como en combinación con otros contenidos académicos, resultaron efectivas al aumentar significativamente cambios en las variables mencionadas: juicio, motivos, intenciones y conductas (Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1995).

La enseñanza de conductas y actitudes deportivas en los contextos deportivos educativos exige de los agentes socializadores, directos e indirectos, la utilización sistemática de ciertas habilidades; con el objetivo de prevenir posibles comportamientos anti-deportivos (Paap y Prisztoka, 1995).

El deporte educativo es un espacio para facilitar la convivencia y la educación, debe

formar a los jóvenes deportistas, debe ser beneficioso para la sociedad y debe ser potenciado desde los organismos institucionales, sobre los que se cimienta la sociedad (Martínez y Buxarrais, 2000).

El deporte escolar, presta más atención a los aspectos educativos de la formación, la integración, las buenas acciones del espectador, la valoración de la mejora colectiva, etc. Deberá ser planificado y su ejecución tendrá que orientarse de manera que sea posible alcanzar los objetivos propuestos (Calzada Arija, 2004).

Existe un interés creciente y mundial de la educación en promover una práctica deportiva escolar (curricular y extraescolar) capaz de generar conductas morales (Weiss y Gill, 2005).

Educativamente al mundo escolar-familiar le interesa promover actitudes deportivas denominadas *task-oriented* (orientadas a la tarea). Son aquellas que buscan únicamente el bien del equipo, el respeto absoluto por los contrarios, el respeto hacia las reglas y los árbitros (Gano-Overway, Guivernau, Magyar, Waldron, y Ewing, 2005) (Kavussanu y Phillips, 2006).

En los contextos deportivos profesionales y en el deporte en edad escolar en particular, el fenómeno de la deportividad o la falta de ésta es un tema relevante en la sociedad actual (Weinberg y Gould, 2011). La deportividad, la agresividad y la violencia tienen una naturaleza multicausal o multivariante (Gimeno Marco, 2011), a la cual, a partir de una evaluación rigurosa de las variables que influyen en los contextos deportivos, hay que dar respuesta. En este sentido, al igual que otras variables psicológicas que influyen en la práctica deportiva,

los constructos anteriormente señalados, deben poder evaluarse correctamente con objeto de controlar y, si es posible, incrementar o reducir su gradación.

La función del profesor en las clases de Educación Física debe ir orientada a la socialización, destacando los aspectos positivos que el deporte ofrece, y rechazando los «antivalores deportivos» que denominan al juego duro, la agresividad, consumo de estimulantes, confundir o intimidar a los jueces, actuar en el límite de lo permitido, provocar a los contrarios, etc. Un porcentaje minoritario, pero importante, del profesorado no incluye intervenciones didácticas en EF para inculcar patrones éticos y morales deseables en el comportamiento deportivo de los jóvenes y que este porcentaje es mayor conforme avanza la etapa de Secundaria (Ossorio y Fernández, 2012).

Deportividad en las etapas de iniciación y desarrollo deportivo

La influencia del deporte en la educación de los niños ha sido estudiada en profundidad por parte de la Psicología del Deporte. En esta declaración de intenciones se exponen los posibles efectos positivos que la práctica deportiva produce. El deporte disminuye los niveles de ansiedad y depresión leve, el deporte con predominancia aeróbica puede aumentar la autoestima, los atletas parecen tener más resistencia al dolor. Frente a la repercusión de la práctica deportiva sobre la personalidad del niño es fundamental la información, orientación y formación. Por el contrario, una actividad físico-deportiva bien encauzada mejora la condición física, el desarrollo psicosocial del niño, la autoestima y el autoconcepto de

los jóvenes que la practican, y consecuentemente una mejor adaptación social, tal y como señalan Roberts y Trelsure (1993).

El autor Gutiérrez (1995) considera que, muchos programas de iniciación deportiva copian el modelo del deporte profesional contribuyendo a la aparición de conductas contrarias al juego limpio y constituyendo, de esta manera, un entorno negativo para el proceso de socialización infantil.

El impacto que la práctica deportiva pueda tener en el proceso de socialización de los niños depende de la orientación que den a la misma los organizadores de las competiciones y otras personas importantes para los jóvenes jugadores como son los entrenadores, los padres, los amigos, o el público en general que asiste a sus competiciones.

Como afirman Villora, López, Jordán, y Sánchez-Mora (2009) cualquier persona independientemente de su edad puede iniciarse deportivamente, pero es obvio que hay una edad más adecuada para la misma. La franja entre el paso de niño a adolescente, puede ser la mejor etapa para el mismo, ya que es importante que los niños desarrollen un proceso evolutivo madurativo, para adquirir las habilidades específicas del deporte.

La iniciación deportiva como se aprecia en unos casos ha sido tratada con un enfoque educativo y en otros casos se utilizan criterios elitistas. Por lo que, el deporte de iniciación representa al deporte educativo, educación del movimiento a través del movimiento, hablar de un resultado de élite significa marcas y/o espectáculo. La iniciación deportiva en un deporte de cooperación/oposición se puede considerar como

el momento en el cual el niño comienza la práctica del deporte en la escuela o áreas deportivas y bajo la influencia del proceso de enseñanza aprendizaje aprende las habilidades y reglas básicas, así como los principios del juego que le permiten tener independencia para solucionar problemas tácticos en el juego (Villora *et al.*, 2009).

Deportividad en el deporte de alto rendimiento

Trepát (1995) afirma que, «la amenaza contra el *fair play* aumenta a causa de la búsqueda cada vez más frecuente de la victoria a cualquier precio. Se ha creado el peligroso mito de que el auténtico valor del deporte consiste en ganar. El deporte competitivo basado en el rendimiento puede ir en contra de los objetivos educativos, es decir, de la propia educación, que debe desarrollar las potencialidades del ser humano sin ánimo de influir.

En los contextos deportivos profesionales y en el deporte en edad escolar en particular, el fenómeno de la deportividad o la falta de ésta es un tema relevante en la sociedad actual (Weinberg y Gould, 2011). La deportividad, la agresividad y la violencia tienen una naturaleza multicausal o multi variante (Gimeno Marco, 2011), a la cual, a partir de una evaluación rigurosa de las variables que influyen en los contextos deportivos, hay que dar respuesta. En este sentido, al igual que otras variables psicológicas que influyen en la práctica deportiva, los constructos anteriormente señalados, deben poder evaluarse correctamente con objeto de controlar y, si es posible, incrementar o reducir su gradación.

Además del éxito, los valores del deporte permiten superar las dificultades. Buena prueba de ello es el impacto positivo que el deporte tiene sobre las personas con algún tipo de discapacidad. Los Juegos Paralímpicos y los Special Olympics son dos claros ejemplos de cómo el deporte contribuye a la integración de estas personas en la sociedad (Marcet, 2012).

DISCUSIÓN

Es importante reflexionar sobre la deportividad, valor formativo que debe ser enseñado y transmitido en el hogar, escuela, centros de iniciación deportiva y los medios de comunicación.

La mayoría de nuestros buenos hábitos se inician en la primera infancia y, por lo tanto, debemos trabajarlo en esa etapa para que nuestros menores lo interioricen y lo incluyan en su cotidianidad. Enseñarle a ganar, pero también a perder, controlarse y jamás mostrar conductas antideportivas respetando siempre, al contrario.

Se considera importante conocer una serie de principios básicos, que deben ser transmitidos a los niños; los cuales son:

- Respetar las reglas del juego.
- Aceptar las decisiones de los demás, ya sea del entrenador, árbitro o compañero de equipo.
- Aportar sólo críticas constructivas, no hacer comentarios negativos ni ofensivos.
- No hacer trampas ni engañar, y en caso de cometer algún error saber pedir disculpas.
- Ser generosos, solidarios, honestos y humildes en la victoria, y también en las

derrotas. Igual de importante es saber ganar como saber perder.

- Reconocer las virtudes y el buen hacer de los adversarios, así como de los propios compañeros.
- Respetar a los adversarios, a los compañeros, a los espectadores y a los árbitros.
- No aceptar ni justificar ningún tipo de violencia.

CONCLUSIONES

Los aspectos positivos del deporte con relación a la formación integral y la construcción de ciudadanía, deben ser tomados en cuenta por las instituciones, los profesores, entrenadores e instructores, por los padres de familia y los deportistas como parte de la cotidianidad en los entrenamientos y encuentros deportivos, se deben maximizar estos aspectos en el proceso de la participación deportiva particularmente entre los 10 y los 15 años, etapa sensible para el desarrollo de la deportividad.

Se deben realizar todos los esfuerzos necesarios tanto por las instituciones y los profesionales de la cultura física para implantar el espíritu de la deportividad en las clases de educación física, en los programas de iniciación y desarrollo deportivo y en los deportistas de alto rendimiento, haciendo comprender a los participantes, que una conducta positiva en los juegos y en los deportes es alimentada por el respeto mutuo hacia el valor y dignidad de cada participante y estas actitudes pueden ser implantadas en su vida cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- Arnold, P. J. (1997). *Deporte, ética y educación*. Londres: Cassell.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relaciones entre clima motivacional, satisfacción, capacidad percibida, y actitudes de juego limpio en jóvenes futbolistas. *Psicología del Deporte*, 301-317.
- Calzada Arijá, A. (2004). Deportes y educación. *Revista de Educación*, (335), 45-60. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2004/re335/re335-05.html>
- Gano-Overway, Guivernau, Magyar, T., Waldron y Ewing, M. (2005). Perspectivas de metas de logro, percepciones del clima motivacional y deportividad: efectos individuales y de equipo. *Psicología del Deporte y el Ejercicio*, 215-232.
- Gibbons, S. L., Ebbeck B, V., y Weiss, M. (1995). Juego limpio para niños: Efectos en el desarrollo moral del desarrollo de los niños en educación física. Investigación trimestral de *Ejercicio y Deporte*, 247-255.
- Gimeno Marco, F. (2011). La formación del responsable en deporte escolar. Conferencia: X Congreso Deporte y Escuela. Cuenca.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.

- Kavussanu, Seal, A., y Phillips, D. (2006). Comportamientos prosociales y antisociales observados en equipos de fútbol masculino: diferencias de edad en la adolescencia y el papel de las variables motivacionales. *Revista de Psicología Deportiva Aplicada*, 326-344.
- Lemyre, P.-N., Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (2002). Achievement Goal Orientations, Perceived Ability, and Sportpersonship in Youth Soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 120-136.
- Loland, S. (2002). *Juego limpio en el deporte: un sistema de normas morales*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Marcet, P. (08 de julio de 2012). El deporte como transmisor de valores. *La Vanguardia*. Recuperado de Temas de Debate de <https://www.lavanguardia.com/opinion/temas-de-debate/20120708/54322835694/el-deporte-como-transmisor-de-valores.html>
- Martens, R. (1982). Deportes para niños: una guarida de iniquidad o tierra de promesa. *Los niños en el deporte*, 204-218.
- Martínez, M. y Buxarrais, M. (2000). Los valores de la educación física y el deporte en la edad escolar. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (91), 6-9.
- Meakin, D. (1990). Cómo la educación física puede contribuir a la educación personal y social. *Educación Física*, 108-119.
- Murray, T. (2007). «Mejora». *Manual de Bioética de Oxford*, 491-515.
- Ossorio Lozano, D. y Fernández Sánchez, M. T. (2012). La iniciación deportiva como medio para la integración y el desarrollo personal: formando a un ganador. *EFDeportes*, 16(165). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd165/la-iniciacion-deportiva-para-el-desarrollo-personal.htm>
- Paap, G., y Prisztoka, G. (1995). Deportividad como un valor ético. *Revista Internacional para la Sociología del Deporte*, 375-389.
- Petitpas, A. (2011). Mejorando las relaciones entre padres y entrenadores en el deporte juvenil: Aumento de la armonía y minimización de problemas. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte y Entrenamiento*, 45-46.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., y Jones, T. (2005). Un marco para la planificación de programas deportivos juveniles que fomenten el desarrollo psicosocial. *El psicólogo del deporte*, 63-80.
- Piaget, J. (1975). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1935). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Beltrán.
- Pipe, A., y Hebert, P. (2008). Dopaje, deporte y comunidad. *Revista de la Asociación Médica Canadiense*, 305.
- Roberts, G., y Trelis, D. (1993). La importancia del estudio de los niños en el deporte: una visión general. *Entrenando niños en los deportes*, 3-16.
- Santiago, J. (2004). Valores del deporte en la educación. 6.
- Shields, D., y Bredemeier, B. J. (1995). Physical education and moral development. *European Physical Education Review*, 41-56.
- Torregrosa, Cruz, J., Sousa, Vildarich y Villamarín, F. (2007). La influencia de padres

- y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 227-237.
- Trepát, D. (1995). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. La iniciación deportiva y el deporte escolar, 96-112.
- Vallerand y Losier, G. (1994). Motivación autodeterminada y orientaciones deportivas: una evaluación de su relación temporal. *Diario de deporte y ejercicio psicológico*, 229-245.
- Villora, G., López, G., Jordán, C., y Sánchez-Mora (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Re-*
- tos, nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14-20.
- Weinberg, R., y Gould, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico*. Barcelona: Ariel.
- Weinberg, R., y Gould, D. (2011). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico*. Barcelona: Medica Panamericana.
- Weiss, M., y Gill, D. (2005). Lo que va alrededor, da la vuelta: temas re-emergentes en la psicología del deporte y el ejercicio. *Investigación trimestral de Ejercicios y Deportes*, 71-87.

Diagnóstico del uso de las TIC, tiempo de pantalla y la práctica de actividad física en escolares adolescentes en Puerto Vallarta

Diagnosis of ICT use, screen time and physical activity practice in teenage schoolchildren in Puerto Vallarta

Edgar Leonardo Pérez Magaña, Karina Elizabeth Aldrete Lara, Sergio Alberto Viruete Cisneros, y Jorge López Haro

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo conocer la frecuencia de uso de las TIC y tiempo de pantalla, así como el uso del tiempo libre y la práctica de actividad física, en los alumnos de la Escuela Secundaria. Es una investigación cuantitativa, descriptiva y de tipo transversal con una muestra de 196 alumnos de segundo grado de entre 13 y 15 años, se utilizó el cuestionario de Uso Problemático de Nuevas Tecnologías (UPNT) para medir la frecuencia de uso de Internet y tiempo de pantalla y el cuestionario de Niveles de Actividad Física para conocer la práctica de actividad física y uso del tiempo libre. Se encontró que el 89.30% usa el Internet todos los días, seguido del uso del celular con 88.30%, el 30.60% juega videojuegos, y por último el ver televisión con 49.00% diariamente, en cuanto el uso de tiempo libre los deportes vigorosos tienen una prevalencia del 31.60%, por otro lado el 12.20% indica no realizar ninguna actividad. *En conclusión*, el uso del Internet y el tiempo de pantalla son superiores al que los escolares dedican a las actividades físicas u otras actividades en su tiempo libre. Las mujeres muestran una mayor tendencia al uso del teléfono celular, así como del Internet, y una menor participación en actividades físicas prefiriendo otro tipo de actividades en su tiempo libre en relación con los hombres, quienes dedican más tiempo a otros dispositivos electrónicos como los videojuegos, pero mayor tiempo de participación en actividades físicas vigorosas.

Palabras clave: Adolescencia, Internet, dispositivos electrónicos, tiempo libre, celular.

ABSTRACT: The present study aims to know the frequency of use of ICT and screen time, as well as the use of spare time and the practice of physical activity, in the secondary school students. It is a quantitative, descriptive and cross-sectional research

with a sample of 196 second-grade students between 13 and 15 years old, we use the questionnaire Uso Problemático de Nuevas Tecnologías (UPNT) to measure the frequency of Internet use and the screen time, also the questionnaire Niveles de Actividad Física to know the practice of physical activity and the use of their spare time. It was found that 89.30% use the Internet daily, followed by the use of cell phone with 88.30%, 30.60% play video games, and 49.00% watch television daily, regarding the use of their spare time, vigorous sports have a prevalence of 31.60%, on the other hand, 12.20% indicate not doing any activity. *In conclusion*, the use of the Internet and the screen time are superior to the time that the students dedicate to physical activities or other activities in their spare time. Females show a greater tendency to use cell phones as well as the Internet and a lower participation in physical activities, preferring other activities in their spare time in relation to males, who spend more time in other electronic devices such as video games but greater time of participation in vigorous physical activities.

Keywords: Adolescence, Internet, electronic devices, spare time, cellphone.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia se presenta como una etapa de transformaciones físicas y psíquicas con un componente psicológico y otro social, en donde el individuo experimenta un vacío de identidad, dejando de lado su etapa infantil restableciendo así su identidad para darle continuidad a su vida personal (Castellana, Sánchez-Carbonell, Graner, y Beranuy, 2007). En la actualidad, la tecnología y los medios de comunicación han enriquecido y mejorado la posibilidad del ocio dentro del tiempo libre, por lo cual no se puede negar que se está produciendo un cambio cuando se habla de medios de comunicación (Malo Cerrato, 2006). El llamado tiempo de pantalla se refiere a las horas que las personas dedican frente la computadora, dispositivos móviles, celulares o consolas de videojuegos, este se ha tornado la principal actividad en la vida diaria de los adolescentes que

conlleva a generar un comportamiento sumamente sedentario, el cual a su vez afecta en la salud por el gasto tan bajo de niveles de energía (Braig *et al.*, 2018).

De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional sobre la Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2018 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el 99.60% de los hogares en México tiene a su disposición Internet de banda ancha. El 16.60% del grupo poblacional de entre 12 y 17 son usuarios de Internet. Los principales dispositivos para conectarse a Internet son: Los *smartphone* 92.70%, las computadoras portátiles 32.60%, computadoras de escritorio 32.00%, televisión con acceso a Internet 16.60% y las consolas de videojuegos 6.90%.

Los teléfonos celulares se relacionan y ofrecen cada vez más una amplia posibilidad de ocio para los adolescentes (Ruiz-Pal-

mero, Sánchez-Rosríguez, y Trujillo-Torres, 2016). Por otra parte, las motivaciones básicas para el consumo de las nuevas tecnologías para los adolescentes es la diversión, por lo cual los videojuegos son el referente principal; no obstante, el uso inadecuado de estos puede interferir con el tiempo de estudio, exposición a contenidos violentos o aislamiento por pasar excesivo tiempo jugando (Del Barrio Fernández, 2014).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) advierte que más del 80% de la población mundial de adolescentes no alcanza los niveles requeridos de actividad física (OMS, 2018). Se recomienda para niños y jóvenes de entre 5 a 17 años acumular 60 minutos diarios de actividades de intensidad moderada o vigorosa (WHO, 2010) Siempre ha existido la preocupación por el tiempo que los niños y adolescentes dedican a los videojuegos, puesto que esta conducta es considerada sedentaria y puede influir en una escasa práctica de actividades físicas (Beltrán, Beltrán, Moreno, Cervelló, y Montero, 2012). Independientemente del tipo y tiempo de pantalla, los adolescentes escolares, que dedicaron menos de 2 horas diarias frente a una pantalla (TV, computadora o videoconsola) completaron más de 60 minutos de actividad física moderada a vigorosa (Prieto-Benavides, Correa-Bautista, y Ramírez-Vélez, 2015). Igualmente, otros trabajos realizados sugieren que mientras exista una mayor exposición a estos medios, es menor el cumplimiento de los tiempos mínimos de actividad física recomendados, indicando que el uso excesivo de dichos dispositivos tecnológicos puede ser una barrera para incumplimiento del mínimo de AF (Martínez-Gómez *et al.*, 2010). Aunque si

se habla de tiempo dedicado a actividades sedentarias, existen diferencias muy marcadas entre chicos y chicas, siendo las chicas las que dedican más tiempo a este tipo de actividades inactivas (Rodríguez Cabrero *et al.*, 2015). Los chicos se interesan más por los videojuegos en comparación con las chicas, quienes se interesan más en otro tipo de tecnologías como el teléfono celular (Jiménez-Albiar *et al.*, 2012).

Esto exige una educación en los adolescentes sobre el uso de su tiempo libre, y da responsabilidad a los diferentes agentes educativos para incidir en pro de un desarrollo íntegro de los jóvenes adolescentes (Varela, Gradaílle y Teijeiro, 2016).

No se conoce la frecuencia de uso de las TIC y el tiempo de pantalla, y tampoco se encontraron estudios que describan la práctica de actividad física, así como el uso del tiempo libre en adolescentes escolares de Puerto Vallarta. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo conocer la frecuencia de uso de las TIC y tiempo de pantalla, así como el uso del tiempo libre y la práctica de actividad física, en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica N°81 y la Escuela Secundaria General N°15 de Puerto Vallarta, Jalisco.

METODOLOGÍA

Descripción del estudio

El presente estudio es una investigación cuantitativa, descriptiva y de tipo transversal. El universo de estudio son adolescentes de las Escuelas secundarias en Puerto Vallarta. Y la población que se estudia son alumnos de segundo grado. Para este estudio la muestra se determinó por conve-

nencia y en conglomerado, con un total de 240 participantes de los cuales 196 fueron efectivos y el resto fue excluido por datos incompletos en el cuestionario. La edad de la muestra era de entre 13 y 15 años, de la Escuela Secundaria General N°15 y la Escuela Secundaria Técnica N°81 en el municipio de Puerto Vallarta, Jalisco, México. Fueron invitados de manera voluntaria a participar en el estudio.

Instrumento de evaluación

Para el presente estudio se utilizó dos instrumentos, el primer instrumento sobre Uso Problemático de Nuevas Tecnologías (UPNT), ya validado (Labrador, Villadangos, Crespo, y Becoña, 2013), para medir la frecuencia de uso de Internet y tiempo de pantalla. Del cuestionario sólo se utilizaron los Items: 1.- Indica la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades, excluyendo el apartado «ir al ciber». 3.3.- ¿Cuántas horas dedicas a Internet al día? 4.3.- ¿Cuántas horas dedicas a los videojuegos al día? 5.4.- ¿Cuántas horas dedicas al celular al día? 6.3.- ¿Cuántas horas dedicas a la televisión al día? 7.1.- ¿Cómo acostumbras a ocupar tu tiempo libre (fuera del horario de clases)? Y el segundo instrumento el Cuestionario de Niveles de Actividad Física, previamente validado (Gómez, Vilcazán, De Arruba, y Hespagnol y Cossio-Bolaños, 2012) para conocer la práctica de actividad física y uso del tiempo libre, del cuestionario antes mencionado sólo se usaron los ítems: 2.- ¿Cómo acostumbras a ocupar tu tiempo libre (fuera del horario de clases)? 7.- ¿Cuántos días a la semana realizas actividad física vigorosa? y 8.- ¿Cuántos minutos al día realizas actividad física vigorosa?

Análisis estadísticos

Para la fiabilidad de ambos instrumentos se usó el análisis estadístico de fiabilidad de Cronbach, siendo 0.715 para el instrumento de Uso Problemático de Nuevas Tecnologías (UPNT) y 0.753 para el instrumento de Cuestionario de Niveles de Actividad Física. El procedimiento de los datos utilizado fue estadístico descriptivo de frecuencia segmentado por sexo. El análisis de los datos se realizó con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 24.

RESULTADOS

A continuación, se describen los resultados obtenidos del presente estudio con base en los objetivos planteados.

La muestra estaba compuesta por un total de 196 participantes estudiantes de secundaria de entre 13 y 15 años, teniendo una media de 13.46 (± 0.558) años, siendo 53.1% mujeres y 46.9% hombres.

Se observa que el uso de las TIC y dispositivos electrónicos tiene mayor frecuencia de uso diariamente.

El 89.30% usa el Internet todos los días, seguido del uso del celular con un 88.30%, en ambos casos la frecuencia de uso es mayor en las mujeres con un 93.30% y 91.30% respectivamente. El 30.60% juega videojuegos, siendo observable una diferencia entre hombres con un 47.80% frente al 15.40% de las mujeres. Por último, el ver televisión ocupa un 49.00% siendo equiparable en ambos sexos (véase tabla 1).

El Internet tiene un tiempo de uso mayor a 7 horas diarias con un 38.80%, observándose una diferencia entre mujeres (48.10%) y hombres (28.30%). Asimismo, el uso del

celular es equiparable al tiempo de uso del Internet (7 horas o más) con un 38.30%, de igual forma las mujeres muestran mayor incidencia en el uso de este con un 48.10% ante un 27.20% en hombres. La constante de horas dedicadas diariamente a los videojuegos se encuentra en 1 con 24.00%, sin embargo, un 33.70% de las mujeres refiere no utilizar videojuegos. De la misma manera, en el caso de la televisión la constante de horas diarias es 1, prevaleciendo su uso en los hombres con 34.80% (véase tabla 2).

Los deportes vigorosos tienen una prevalencia del 31.60%, siendo notable la diferencia entre hombres (47.80%) y mujeres (17.30%). En actividades moderadas las

mujeres inciden un 28.8% sin haber una diferencia notable respecto a los hombres (22.80%). Un 15.30% ocupa su tiempo libre mirando tv, seguido de las actividades de arte, pintura, trabajos manuales, idiomas con 14.80%, por último, el 12.20% indica no realizar ninguna actividad (véase tabla 3).

El 49.50% realiza actividad física vigorosa 2-3 días por semana, siendo las mujeres quienes se centran en este parámetro con 59.60% a diferencia de los hombres con 38.00%, no obstante, es mayor el porcentaje de hombres que dedica más días a la semana: 4-5 (26.10%) y más de 5 (27.20%) respecto al 15.40% y 6.70% de las mujeres (véase tabla 4).

TABLA 1. USO DE LAS TIC Y DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS

TIC y dispositivos electrónicos	Frecuencia de uso											
	Nunca			Alguna vez al mes			Alguna vez a la semana			Todo los días		
	H	M	%Tm	H	M	%Tm	H	M	%Tm	H	M	%Tm
Uso de Internet	0.00	1.00	0.50	6.50	1.00	3.60	8.70	4.80	6.60	84.80	93.30	89.30
Jugar con videojuegos	7.60	31.70	20.40	16.30	21.20	18.90	28.30	31.70	30.10	47.80	15.40	30.60
Usar el celular	2.20	1.90	2.00	3.30	3.80	3.60	9.80	2.90	6.10	84.80	91.30	88.30
Ver televisión	5.40	9.60	7.70	13.00	9.60	11.20	30.40	33.70	32.10	51.10	47.10	49.00

H = porcentaje de hombres, M = porcentaje de mujeres, %Tm = porcentaje total de la muestra.

TABLA 2. TIEMPO DE USO DIARIO

Número de horas diarias	TIC y dispositivos electrónicos											
	Internet			Videojuegos			Celular			Televisión		
	H	M	%Tm	H	M	%Tm	H	M	%Tm	H	M	%Tm
No usa	0.00	1.00	0.50	10.90	33.70	23.00	2.20	1.90	2.00	5.40	12.50	9.20
1	7.60	1.00	4.10	17.40	29.80	24.00	9.80	2.90	6.10	34.80	26.00	30.10
2	9.80	4.80	7.10	26.10	14.40	19.90	8.70	5.80	7.10	27.20	24.00	25.50
3	18.50	9.60	13.80	17.40	7.70	12.20	17.40	7.70	12.20	14.10	17.30	15.80
4	18.50	12.50	15.30	12.00	3.80	7.70	14.10	11.50	12.80	6.50	4.80	5.60
5	8.70	12.50	10.70	2.20	4.80	3.60	14.10	14.40	14.30	5.40	6.70	6.10
6	8.70	10.60	9.70	2.20	1.90	2.00	6.50	7.70	7.10	2.20	1.00	1.50
7 o más	28.30	48.10	38.80	12.00	3.80	7.70	27.20	48.10	38.30	4.30	7.70	6.10

H = porcentaje de hombres, M = porcentaje de mujeres, %Tm = porcentaje total de la muestra.

TABLA 3. USO DEL TIEMPO LIBRE

<i>Actividad</i>	H	M	%Tm
Ninguna actividad	7.60	16.30	12.20
Mirando tv	8.70	21.20	15.30
Artes, pintura, trabajos manuales, idiomas	13.00	16.30	14.80
Actividades de ejercicio moderadas	22.80	28.80	26.00
Deportes vigorosos	47.80	17.30	31.60

H = porcentaje de hombres, M = porcentaje de mujeres, %Tm = porcentaje total de la muestra.

TABLA 4. ACTIVIDAD FÍSICA VIGOROSA

<i>Tiempo</i>	<i>Frecuencia (días a la semana)</i>		
	H	M	%Tm
Ninguno	8.70	18.30	13.80
2-3	38.00	59.60	49.50
4-5	26.10	15.40	20.40
Más de 5	27.20	6.70	16.30

H = porcentaje de hombres, M = porcentaje de mujeres, %Tm = porcentaje total de la muestra.

TABLA 5. MINUTOS DE ACTIVIDAD FÍSICA VIGOROSA AL DÍA

<i>Tiempo</i>	<i>Frecuencia (minutos al día)</i>		
	H	M	%Tm
Menos de 10	12.00	24.00	18.40
De 10 a 30	19.60	34.60	27.60
De 30 a 40	31.50	23.10	27.00
Más de 40	37.00	18.30	27.00

H = porcentaje de hombres, M = porcentaje de mujeres, %Tm = porcentaje total de la muestra.

Los minutos diarios de actividad física vigorosas son equivalentes entre los parámetros 10 a 30 (27.60%), 30 a 40 (27.00%) y más de 40 (27.00%). El 34.60% de las mujeres se focaliza entre los 10 a 30, mientras que el 37.00% de los hombres realiza más de 40 (véase tabla 5).

DISCUSIÓN

En cuanto al uso de televisión e Internet los niveles de tiempo en pantalla en mu-

jes adolescentes es menor respecto a los hombres adolescentes, a diferencia de los resultados en la población de adolescentes de Estados Unidos donde los niveles de tv e Internet son mayores en mujeres que en hombres (Xie, Scott y Caldwell, 2018). En el uso de videojuegos los hombres adolescentes pasan más tiempo jugando a videojuegos respecto a las mujeres (Xie et al., 2018).

En el uso del tiempo libre, los hombres cumplen con los requerimientos aconsejados por la OMS en cuanto a la práctica de

actividad vigorosa, el número de días a la semana y a los minutos de actividad al día respecto a las mujeres (WHO, 2010).

CONCLUSIONES

De manera general, el uso del Internet y el tiempo de pantalla son superiores al que los escolares dedican a las actividades físicas u otras actividades en su tiempo libre. Las mujeres muestran una mayor tendencia al uso del teléfono celular, así como, del Internet, y una menor participación en actividades físicas prefiriendo otro tipo de actividades en su tiempo libre en relación con los hombres, quienes dedican más tiempo a otros dispositivos electrónicos como los videojuegos, pero mayor tiempo de participación en actividades físicas vigorosas. Sin embargo, queda abierto para futuras investigaciones, si el tiempo que dedican los escolares al uso de las TIC y el tiempo de pantalla influyen en el incumplimiento mínimo de actividad física recomendado por la OMS.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los alumnos y profesores de la Escuela Secundaria Técnica N°81 y la Escuela Secundaria General N°15 de Puerto Vallarta, por la participación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beltrán Carrillo, V. J., Beltrán Carrillo, J. I., Moreno Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E., y Montero Carretero, C. (2012). El uso de videojuegos activos entre los adolescentes. *CCD. Cultura Ciencia*

- Deporte*, 7(19), 19-24. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v7i19.20>
- Braig, S., Genuneit, J., Walter, V., Brandt, S., Wabitsch, M., Goldbeck, L., Brenner, H., y Rothenbacher, D. (2018). Screen Time, Physical Activity and Self-Esteem in Children: The Ulm Birth Cohort Study. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 15(6), 1275. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061275>
- Bringué Sala, X., y Sádaba, C. (2009). La generación interactiva en México. Niños y adolescentes frente a las pantallas. *Razón y Palabra*, (69). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520330081>
- Buhring, B., K. O. (2009). *Revista chilena de nutrición*. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182009000100003>
- Castellana Rosell, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner Jordana, C., y Beranuy Fargues, M. (2007). El adolescente ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 196-204. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1503.pdf>
- Chillón, P., Delgado-Fernández, M., Tercedor, P., y González Gross, M. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*, (3), 5-12. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28156694_Actividad_fisico-deportiva_en_escolares_adolescentes
- Del Barrio Fernández, Á. (2014). Los adolescentes y el uso de los teléfonos móviles y de videojuegos. *International Jour-*

- nal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 563-570. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851785055>
- Delgado Pérez, B., y Fajardo Caldera, M. I. (2005). Influencia del teléfono móvil en la identidad adolescente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 171-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832486011>
- Echeburúa Odriozola, E., Labrador Encinas, F. J., y Becoña Iglesias, E. (2009). *Adición a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. Ediciones Piramide. Recuperado de <https://www.ediciones-piramide.es/libro.php?id=2088158>
- ENSANUT Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino (2016). Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209093/ENSANUT.pdf>
- Espinar Ruiz, E., y López Fernández, C. (2009). Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: percepción de riesgos. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (16), 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53712934004>
- Jiménez-Albiar, M. I., Piqueras, J. A., Mateu-Martínez, O., Carballo, J. L., Orgilés, M., y Espada, J. P. (2012). Diferencias de sexo, característica de personalidad y afrontamiento en el uso de internet, el móvil y los videojuegos en la adolescencia. *Salud y drogas*, 12(1), 57-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83924615004>
- Labrador, F. J., Villadangos, S. M., Crespo, M., y Becoña, E. (2013). Design and validation of the new technologies problematic use questionnaire. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 836-847. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.159291>
- Levis Czernik, D. S. (2002). Videojuegos. Cambios y permanencias. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (184), 65-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=293139>
- Malo Cerrato, S. (2006). Impacto del teléfono móvil en la vida de los adolescentes entre 12 y 16 años. *Comunicar*, (27), 105-112. Recuperado de <http://www3.redalyc.org/articulo.oa?id=15802716>
- Martínez-Gómez, D., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Veiga, O. L., Moliner-Urdiales, D., Mauro, B., Galfo, M., Manios, I., Widhalm, K., Béghin, L., Moreno, L. A., Molnar, D., Marcos, A., Sjöström, M., y Helena Study Group. (2010). Recommended levels of physical activity to avoid an excess of body fat in European adolescents: the HELENA Study. *PubMed*, 39(3). Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20709251?fbclid=IwAR1F-tEUCssclZg3oSAsxqHr-X6RbN7La-fx2D9LdCmFL8ZLn-4eEq97P5Gdl>
- Morales-Ruán, M. del C., Hernández-Prado, B., Gómez-Acosta, L. M., Shamah-Levy, T., y Cuevas-Nasu, L. (2009). Obesity, overweight, screen time and physical activity in Mexican adolescents. *Salud Pública de México*, 51, supl. 4, s613-s620. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0036-36342009001000016&lng=en&tlng=en

- Muñoz Rodríguez, J. M., y Olmos Migueláñez, S. (2010). Adolescencia, tiempo libre y educación. Un estudio con alumnos de la ESO. *Educación XX1*, 13(2), 139-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70617175006>
- OMS Organización Mundial de la Salud (23 de febrero de 2018). Actividad física. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- OMS Organización Mundial de la Salud (2019). La actividad física en los jóvenes. Niveles recomendados de actividad física para la salud de 5 a 17 años. Recuperado de https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/es/
- Prieto-Benavides, D. H., Correa-Bautista, J. E., y Ramírez-Vélez, R. (2015). Niveles de actividad física, condición física y tiempo en pantallas en escolares de Bogotá, Colombia: Estudio FUPRECOL. *Nutrición Hospitalaria*, 32(5), 2184-2192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309243320038>
- Rodríguez Cabrero, M., García Aparicio, A., García Pastor, T., Salinero, J., Pérez González, B., Sánchez Fernández, J., Gracia, R., Robledo, S., e Ibáñez Moreno, R. (2015). Actividad física y ocio y su relación con el índice de Ruffier en adolescentes. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(57), 165-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54238756011>
- Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J., y Trujillo-Torres, J. M. (2016). Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1357-1369. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v14n2/v14n2a33.pdf>
- Varela Crespo, L., Gradaílle Pernas, R., y Teijeiro Bóo, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 987-1000. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29848830008>
- WHO (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. Recuperado de https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/es/
- Xie, H., Scott, J. L., y Caldwell, L. L. (2018). Urban Adolescents' Physical Activity Experience, Physical Activity Levels, and Use of Screen-Based Media during Leisure Time: A Structural Model. *Frontiers in Psychology*, 8 (2317). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02317>

Influencia de la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en el desempeño académico

Influence of academic self-efficacy and self-regulated learning on academic performance

Nira A. Sánchez Arcadia y Jesús Ulises García Alcalá¹

RESUMEN: El objetivo general de este artículo es revisar literatura científica sobre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado, temas relevantes, pero poco conocidos en el contexto local. Examinándose investigaciones que documentan literatura sobre las implicaciones de la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado, los elementos que le componen y los procesos multifactoriales relacionados, como son la autoconsciencia, autonomía, motivación, procesamiento de información y establecimiento de metas, componentes fundamentales en la consolidación de la autoeficacia académica y del aprendizaje autorregulado. Un objetivo particular del trabajo es destacar la importancia de los procesos de autoeficacia y aprendizaje autorregulado en el desempeño académico de los estudiantes universitarios, aproximando al lector a estrategias de intervención que mejoran dichos procesos como la adaptabilidad ante contingencias, evaluación de los propios recursos y retroalimentación.

Palabras clave: Autoeficacia académica; aprendizaje autorregulado; educación superior; desempeño académico; revisión de literatura.

ABSTRACT: The aim of this article was to review the scientific literature about the academic self-efficacy and the self-regulated learning, relevant topics but not widely known in the local context. The analyzed researches document literature about the implications of the academic self-efficacy and the self-regulated learning, the elements that compose them and the related multifactorial processes, such as self-awareness, autonomy, motivation, information processing and goal setting, fundamental components in the consolidation of the academic self-efficacy and self-regulated learning. As a specific objective of the article, was to emphasize the relevance of

1 Centro
Universitario de
la Costa de la UdeG.

the academic self-efficacy and self-regulated learning processes in the academic performance of higher education students, approaching the reader to intervention strategies that improve the mentioned processes, such as contingent adaptation, personal resources evaluation and feedback.

Keywords: Academic self-efficacy; self-regulated learning; higher education; academic performance; literature review.

INTRODUCCIÓN

La autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado derivan de la teoría social cognitiva, la cual fue presentada por Albert Bandura en 1986. Dicha teoría hace énfasis en los procesos cognitivos, autorreguladores, vicarios y auto-reflexivos en el cambio y adaptación del ser humano (Usher, 2012), se asume que el comportamiento es regulado y motivado por una combinación de sistemas sociales externos y la influencia de factores internos (Honicke y Broadbent, 2016).

En la actualidad de la psicología educativa se especula sobre los componentes que llevan al éxito académico. En este contexto, la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado son conceptos que se han ido posicionando en el foco de los psicólogos educativos en los últimos años, ya que involucran múltiples factores, como factores personales, conductuales y ambientales (Vives-Varela, Durán-Cárdenas, Varela-Ruíz, y Fortoul van der Goes, 2014). Este modelo teórico se puede equiparar con los postulados de Pintrich, que explica el proceso de aprendizaje mediante tres tipos de variables: motivacionales (creencias de autoeficacia académica), cognitivas (autorregulación del aprendizaje) y el contexto (Montero y De Dios, 2004).

La influencia de la autoeficacia y la autorregulación se han estudiado en un amplio rango de las disciplinas de la psicología, no sólo en la educativa, por ejemplo en relación al cambio de hábitos alimenticios, comportamiento laboral, desempeño y habilidad deportiva y cesación tabáquica (Honicke y Broadbent, 2016). En consecuencia, para efectuar esta revisión se decidió limitar la búsqueda a las publicaciones que incluyeran la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje exclusivamente en el ámbito educativo.

MÉTODO

En principio se revisó bibliografía sobre el tema de aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica, que aborda autores de literatura clásica (6 artículos) como Albert Bandura, Barry J. Zimmerman, y Paul R. Pintrich. Posteriormente, se efectuó una búsqueda en línea de bibliografía reciente con una antigüedad no mayor a 5 años (14 artículos), realizada a través de *Elsevier (ScienceDirect)*, *Redalyc*, *Dialnet*, *Scielo*, *ResearchGate* y *Google* académico.

Los motores de búsqueda fueron las palabras aprendizaje autorregulado, autoeficacia académica, educación superior y desempeño académico en español y/o

self-regulated learning, academic self-efficacy, higher education y academic performance en inglés. De los resultados arrojados, se seleccionaron aquellos artículos de que se refiriesen al ámbito educativo, específicamente a la educación universitaria.

RESULTADOS

La autoeficacia es un tema relativamente joven, propuesto inicialmente por Bandura (Galleguillos, 2017). La autoeficacia general se puede definir como las propias creencias en capacidades para organizar, aprender, rendir efectivamente y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir logros (Ahn, Bong y Kim, 2017; Zimmerman, Kitsantas, y Campillo, 2005). La autoeficacia académica se define como las creencias del estudiante en sus capacidades para desarrollar tareas académicas dadas en niveles designados. Se refiere a la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos sobre lo capaces que son de llevar un alto rendimiento académico, ya que no basta con ser capaz de realizar determinada actividad, sino que es preciso juzgarse capaz de llevarla a cabo, así como de utilizar las habilidades y destrezas personales para hacerlo (Ahn *et al.*, 2017; Blanco, Ornelas, Aguirre, y Guedea, 2012).

En términos generales, el concepto de autoeficacia se llega a concebir como una variante de la autoestima, sin embargo, cada concepto opera en diferentes aspectos de la persona: mientras la autoeficacia comprende la evaluación sobre la habilidad de logro o la confianza de sí mismo para obtenerlo, la autoestima involucra la evaluación emocional del valor propio del indi-

viduo (Yokoyama, 2019). Como menciona Usher (2012), los estudiantes con sentido alto de autoeficacia crearán en sus habilidades para manejar su tiempo efectivamente, organizar el trabajo, minimizar distracciones, establecer metas para ellos mismos, monitorear su comprensión, preguntar por ayuda cuando sea necesario y mantener un espacio de trabajo efectivo.

La autoeficacia académica tiene una gran influencia en el desempeño del estudiante: un alto sentido de eficacia facilita el procesamiento de información y el desempeño cognitivo, así como la toma de decisiones y el logro académico, incluso los niveles de autoeficacia pueden aumentar o reducir la motivación de la persona (Zambrano, 2016). La relación entre la autoeficacia académica y el desempeño académico se explica por variables cognitivas y motivacionales. A lo largo de los últimos años se han identificado varios factores moderadores y mediadores de dicha relación, como la regulación del esfuerzo, las estrategias de procesamiento profundo y la orientación a metas (Honicke y Broadbent, 2016).

La autoeficacia académica tiene un componente social que involucra a la red de apoyo académica (pares, docentes, colaboradores y tutores). La autoeficacia académica puede ser influenciada por otros, por medio de la persuasión social como el animar directamente a la persona, así como ser reforzada al ver a alguien más tener éxito (Zander, Brouwer, Jansen, Crayen, y Hannover, 2018). En un estudio en 1,187 estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (Ornelas, Blanco, Cuadras, y Muñoz, 2013), los investigadores concluyeron que la motivación que los estudiantes

mostraron en percibirse más autoeficaces puede ser aprovechada por los docentes o tutores académicos, ayudándoles a establecer metas de logro y aproximándolos a la autoeficacia deseada.

La autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulados son dos conceptos que se encuentran sin duda entrelazados. Para la teoría social cognitiva, el aprendizaje autorregulado es influenciado por una interacción con la autoeficacia académica percibida, es decir, la decisión de comprometerse en estrategias de aprendizaje autorregulado, en parte depende en las creencias de uno mismo en la propia capacidad de emplear las estrategias requeridas para alcanzar los resultados de aprendizaje deseados (Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013; Usher, 2012).

Se ha demostrado suficientemente que la autoeficacia y la autorregulación son factores importantes en el rendimiento académico, junto a otros, tales como las aptitudes cognitivas, la responsabilidad en la tareas escolares, las aspiraciones educacionales de la familia y del propio estudiante, y la calidad de la enseñanza impartida (Blanco, Martínez, Zueck, y Cuadras, 2011). Es por eso que la autoeficacia no es suficiente para determinar el éxito académico y se aborda también el aprendizaje autorregulado. Específicamente, las propuestas teóricas incluyen la autoeficacia académica en la fase inicial y final del aprendizaje autorregulado (Montero y De Dios, 2004; Sáez *et al.*, 2018).

La autorregulación se define como un proceso cognoscitivo complejo, cíclico y auto directivo, mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales (autoeficacia académica) en actividades

y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas (Zimmerman *et al.*, 2005), en el cual el estudiante se desenvuelve con un papel activo e intencionado. Al ser de carácter cíclico, se habla de que está constituido de tres fases: la disposición, en la cual se hace un proceso de activación, análisis y planificación para pasar a la segunda fase, la fase del desempeño, parte del ciclo en la que se ejecutan las estrategias previamente estructuradas, para terminar en la fase de evaluación, en la que el estudiante evalúa el desempeño, lo regula y adapta para futuras actividades (Sáez *et al.*, 2018).

El aprendizaje es un proceso psicológico complejo relacionado con la adquisición de conocimientos, es un proceso de carácter intrapersonal e interpersonal, multifactorial y que, a su vez, hace uso de otras capacidades cognitivas para tener un óptimo funcionamiento. En específico, el aprendizaje autorregulado, es un proceso que lleva a cabo una serie de aptitudes como la consciencia del propio pensamiento, control de los comportamientos, metodología para establecer prioridades y establecimiento de metas que, en sinergia con una actitud activa por parte del estudiante y por medio de la autonomía y guiándose, logra la adquisición de conocimientos (Vives-Varela *et al.*, 2014).

El uso del aprendizaje autorregulado ha sido identificado como un factor determinante en la prevención del fracaso académico. Diversos trabajos de investigación han demostrado que los estudiantes que reciben capacitación en estrategias de aprendizaje autorregulado, obtienen un mejor rendimiento académico (Cerezo *et al.*, 2018).

El estudiante universitario exitoso, académicamente hablando, se caracteriza por

tener cualidades referentes al aprendizaje autorregulado (Núñez, Amieiro, Álvarez, García, y Dobarro, 2015). El aprendizaje autorregulado aborda aspectos como los procesos de autoconsciencia, motivación que incita la autorregulación, toma en cuenta la influencia recíproca del entorno social y físico entre el individuo y el medio (Navea, 2018). Se considera que incluye elementos tales como la conducta y su motivación, además de la gestión del esfuerzo y los recursos, capacidad de planificación, capacidad para regular y supervisar estrategias cognitivas (Navea, 2018).

En la actualidad, la motivación es un componente que se encuentra implicado en el desarrollo y utilización de los recursos brindados por el aprendizaje autorregulado. Las investigaciones se enfocan en estudiar las variables motivacionales que se relacionan con el papel activo del estudiante en sus labores académicas, tales como tener expectativas realistas sobre los posibles resultados, autoeficacia, el valor de la labor académica y atribuciones causales (Cerezo *et al.*, 2018). Es posible analizar la motivación académica y las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes como dos pilares básicos en el aprendizaje autorregulado. Para Navea Martín (2018), la motivación académica puede definirse con base en tres elementos primordiales, un componente de expectativa que se refiere a las creencias del estudiante sobre su capacidad al realizar una actividad, un componente de valor, porque la tarea debe ser importante o interesante, y por último un componente de afecto, que incluye las emociones experimentadas al enfrentarse a la tarea.

Las motivaciones del estudiante dirigen su camino hacia una meta en específico, previamente planteada. Esto moviliza una serie de aspectos conductuales y cognitivos del aprendizaje con el propósito de alcanzar la meta. Se activa el compromiso percibido por el estudiante relacionado con las demandas académicas planteadas. Si la meta es distante, se adapta y encuentra una herramienta que ayuda a completar tareas a largo plazo, organiza sus recursos, y así puede seccionar la meta primeramente planteada en metas realistas que se van logrando secuencialmente (Vives-Varela *et al.*, 2014).

El aprendizaje autorregulado se asocia con una acción estratégica que surge efecto de manera más efectiva cuando la motivación del estudiante es intrínseca, dirigida hacia sí mismo/a, sin perder de vista los beneficios prácticos del cumplimiento de la meta pero priorizando la satisfacción intrapersonal (Núñez *et al.*, 2015). Un elemento fundamental en el aprendizaje autorregulado es la meta-cognición, el proceso de pensar sobre cómo se piensa, es la capacidad de identificar el propio estado mental y sus capacidades, conocer los procesos implicados en la adquisición de conocimientos y su respectivo mecanismo de funcionamiento (Vives-Varela *et al.*, 2014). Esto conlleva adaptar y modificar su cognición con tal de mejorar en el proceso del cumplimiento de metas (Núñez *et al.*, 2015).

El estudiante por medio del conocimiento de su propia cognición y en sintonía con sus motivaciones, hace uso del aprendizaje autorregulado por medio de un proceso de distintas fases como son: planeación, la evaluación de objetivos y establecimiento de metas, monitoreo, la comprensión de

la manera que se está realizando la labor y de ser necesario, adaptarse y modificar las estrategias. Valorar, la estimación de la satisfacción y el cumplimiento de las motivaciones relacionado con la eficacia y eficiencia del proceso (Vives-Varela *et al.*, 2014).

Con el propósito de aprovechar el aprendizaje autorregulado en su rubro cognitivo, sus implicaciones e importancia, es posible implementar estrategias a través de intervenciones educativas, como pueden ser ejercicios de ejemplificación de actitudes, métodos de aprovechamiento de procesos cognitivos; evaluación de dichos procesos y retroalimentación de manera oportuna para propiciar la reflexión (Navea, 2018).

El aprovechamiento del aprendizaje autorregulado también se puede implementar desde el punto de vista motivacional, utilizando estrategias motivacionales adaptativas, como el autorreforzamiento y la valoración social, estas estrategias motivacionales favorecen la motivación a través del seguimiento del proceso de cumplimiento de metas y mediante el compromiso con la labor académica e interés, la generación de expectativas positivas, todo esto se asocia a un aumento del esfuerzo del estudiante (Navea-Martín y Suárez-Riveiro, 2017).

Pool (2013), a partir de su estudio aplicado a 766 estudiantes universitarios en la Ciudad de México, argumenta sobre la influencia negativa que tienen ciertos déficits de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, por lo tanto, sugiere que las instituciones de educación superior y los programas educativos, deben tener en cuenta dichos déficits, a fin de contrarrestar su impacto negativo en el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes.

En parte, la relevancia del aprendizaje autorregulado es ignorada, debido a que la difusión y el alcance de estudios no es el suficiente, también debido a que en la actualidad no se dispone de un trabajo que sintetice específicamente las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado en Iberoamérica y particularmente, en el ámbito de la educación superior (Hernández y Camargo, 2017). A destacar que como prioridad, el aprendizaje autorregulado es importante porque funge como una variable predictora confiable e influyente en el rendimiento académico (Hernández y Camargo, 2017).

CONCLUSIONES

La percepción de la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado, como factores determinantes del desempeño académico, es un tema relevante pero desatendido en las instituciones de educación superior. Es posible atribuir dicha limitación a la emergencia del tema en la investigación, que no se encuentra consolidado al grado de otros, como la autoestima o motivación. Aunque en México se han realizado investigaciones sobre los dos conceptos, no existe una trascendencia de éstas a nivel nacional, suficiente para influir en programas de intervención estructurados como los programas de tutorados. A pesar de ser temas emergentes, se observa una mayor investigación de ellos en la educación superior, debida tal vez a que es la etapa educacional en la que la autonomía y el papel activo en el aprendizaje son primordiales para lograr un rendimiento académico esperado.

Se puede equiparar la autoeficacia académica con el saber ser y la autorregulación del aprendizaje con el saber hacer. Sin embargo, queda por definir si la autoeficacia académica tiene mayor jerarquía sobre el aprendizaje autorregulado, o viceversa, así como determinar cuál se desarrolla o utiliza primero. En consecuencia, con los resultados, es importante resaltar el papel de la autoeficacia académica como precursora en la solución de situaciones estresantes en el desempeño académico, ya que sus componentes emocional y social, le permiten al estudiante encontrar soluciones creativas que pueden involucrar a pares o profesores, evitando así la frustración y fracaso, y favoreciendo la eficiencia de los procesos educativos en nivel superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahn, H. S., Bong, M., y Kim, S. (2017). Social models in the cognitive appraisal of self-efficacy information. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 149-166. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.002>
- Blanco Vega, H., Martínez Marín, M., Zueck Enríquez, M. del C., y Cuadras Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/AIE.V11I3.10214>
- Blanco Vega, H., Ornelas Contreras, M., Aguirre Chávez, J. F., y Guedea Delgado, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a11.pdf>
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosario, P., y Núñez, J. C. (2018). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001>
- Galleguillos Herrera, P. (2017). *Construcción y validación de la escala Autoeficacia académica de los escolares (ACAES) en Viña del Mar, Chile*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/47229>
- Hernández Barrios, A., y Camargo Uribe, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Honick, T., y Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Montero, I., y De Dios, M. J. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 189-196. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/264417014%0ASobre>

- Navea-Martín, A., y Suárez-Riveiro, J. M. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(2), 115-121. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.08.001>
- Navea Martín, A. (2018). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica*, 19(4), 193-200. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012>
- Núñez, J. C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., y Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9-22. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.002>
- Ornelas Contreras, M., Blanco Vega, H., Cuadras Gastélum, G., y Muñoz Beltrán, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 17-28. <https://doi.org/10.15517/AIE.V11I1.10214>
- Pool-Cibrián, W. J., y Martínez-Guerrero, J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/551/810>
- Sáez, F. M., Bustos, C. E., Pérez, M. V., Mella, J. A., Lobos, K. A., y Díaz, A. E. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199-245. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Usher, E. L. (2012). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning. En N. M. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 3001-3003). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_835
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruíz, M., y Fortoul van der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733231006>
- Yokoyama, S. (2019). Academic Self-Efficacy and Academic Performance in Online Learning: A Mini Review. *Frontiers in Psychology*, 9(2794), 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02794>
- Zambrano, C. (2016). Autoeficacia, Prácticas de Aprendizaje Autorregulado y Docencia para fomentar el Aprendizaje Autorregulado en un Curso de Ingeniería de Software. *Formación Universitaria*, 9(3), 51-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300007>
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., y Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62(2018), 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012>
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5(1). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537>

Autoestima y apoyo social en estudiantes de educación media superior de Puerto Vallarta

Self-esteem and social support in Puerto Vallarta's middle school students

Yitcelh Capote Muñoz, Briseida Márquez Rangel,
Heidi Samantha Venzor Lamadrid, y Marisela Marín López

RESUMEN: La autoestima y el apoyo social son factores decisivos en el desarrollo del adolescente en lo referente a su salud mental, personalidad y adaptación al medio, las relaciones sociales y la significación que se le otorga a las personas que integran su estructura social. *Objetivo:* Determinar el nivel de autoestima y apoyo social en estudiantes de la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta. *Método:* Estudio cuantitativo, descriptivo de tipo transversal, la población de estudio fue la comunidad estudiantil de la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta, la muestra fue representativa y no proporcional conformada por 569 estudiantes, el muestreo fue por conglomerados. Se aplicó un auto-reporte guiado, por secciones, con una de datos sociodemográficos, el cuestionario MOS de apoyo social y escala de Rosenberg de autoestima. Se utilizó el programa SPSS versión 27 para la captura y análisis de los datos. *Resultados:* 52.7% calificó en un nivel alto de autoestima, y en cuanto a el apoyo social 70.7% se ubicó en el nivel medio. Se observaron diferencias a favor de los hombres en autoestima y a favor de las mujeres en apoyo social. *Conclusión:* Posteriores investigaciones deberán hondar más en las causas y factores de estas diferencias con el objetivo de mejorar estos indicadores en el futuro debido a la importancia que toman estas variables como factores ligados a la salud mental en los adolescentes.

Palabras clave: Salud mental, adolescencia, desarrollo integral, recursos sociales.

ABSTRACT: Self-esteem and support are decisive factors in the adolescent's development in terms of mental health, personality and adaptation in the environment, social relations and the significance given to the people who make up their social structure. The level of self-esteem and social support in the students of the Regional

High School of Puerto Vallarta. *Method* of quantitative, descriptive study of transversal type, the study population of the student community of the Regional High School of Puerto Vallarta, the sample was representative and non-proportional made up of 569 students, the sampling was by conglomerates. A guided self-report was applied, by sections, with a sociodemographic data, the MOS social support questionnaire and Rosenberg's self-esteem escalation. The program SPSS version 27 was included for the capture and analysis of the data. *Results*: 52.7% qualified as having a high level of self-esteem, and in terms of social support 70.7% were in the middle level. Differences were observed in favor of men in self-esteem and in favor of women in social support. Subsequent investigations conclusions. Hondar more on the causes and differences in order to improve these indicators in the future due to the importance these variables take as factors linked to mental health in adolescents.

Keywords: Mental health, adolescence, integral development, social resources.

INTRODUCCIÓN

Los adolescentes se enfrentan a diversos e importantes cambios durante esta etapa de su vida, deben afrontar una revolución fisiológica en su interior, a su vez que la responsabilidad social aumenta y las tareas adultas comienzan a acumularse tras ellos, todo mientras luchan con la confusión de conformar su propia identidad, contrastando lo que son ante los ojos de los demás, con lo que ellos sienten que son (Erikson, 1978). Los adolescentes necesitarán de ciertas herramientas que los ayuden a hacerle frente a esta etapa, debido a que, la mayor o menor adaptación que tengan ante los cambios que viven es determinada en gran medida por la cantidad de recursos sociales y personales que disponen para afrontarlos (Musitu y Jesús Cava, 2002). El apoyo social y la autoestima son dos de estos importantes recursos.

Por una parte, se reconoce que la autoestima es un factor decisivo en el desarrollo

del adolescente en lo referente a su salud mental, personalidad y adaptación al medio (Ojeda y Cárdenas, 2017), a la cual podemos definir como la autovaloración realizada por cada individuo; la actitud que tiene hacia sí mismo y que oscila a través de una dimensión positiva-negativa. Dicha valoración se basa en las opiniones de los otros, experiencias específicas, las interacciones sociales y las diferencias culturales (Baron y Byrne, 2005). Esta también se relaciona con la satisfacción vital y las creencias respecto a las propias habilidades, relaciones sociales y futuro (Rey, Extremera y Pena, 2011). Existen relaciones significativas entre la satisfacción con la vida y la autoestima en distintas poblaciones, incluyendo a los adolescentes (Cummins y Nistico, 2002), además, se plantea que la alta autoestima constituiría uno de los sesgos positivos que contribuirían a la estabilidad en los reportes de satisfacción a lo largo del tiempo (San Martín y Barra, 2013).

Por otro lado, el apoyo social, proporcionado por las redes sociales se definen como aquellas características estructurales en las relaciones sociales del individuo conformada por los sujetos significativos en su vida y ambiente social (Orcasita y Uribe, 2010), y este puede tener un efecto directo en el bienestar y la salud o a través de diferentes procesos psicológicos (Barra, Cerna, Kramm, y Véliz, 2006). Uno de los efectos del apoyo social es que proporciona al individuo un sentido de estabilidad y control que lo hace sentirse mejor y percibir de manera más positiva a su ambiente, y esto lo motiva a cuidar de sí mismo (Barra, 2004).

El apoyo social puede ser de distintos tipos, incluyendo el apoyo emocional, de consejo e instrumental (Méndez y Barra, 2008). El apoyo emocional se refiere a las conductas de cuidado de los demás, la posibilidad de compartir pensamientos y experiencias personales. Otro tipo de apoyo, el de consejo, consiste en la entrega de información o guías para afrontar las distintas demandas del entorno, por otra parte, el apoyo instrumental corresponde a la entrega de ayuda material o servicios a alguien que lo requiere. El apoyo social también se relaciona con el bienestar en el sentido en el que promueve emociones positivas, un sentido de valor personal, contribuye a que la propia vida sea más predecible, y además actúa como un amortiguador del estrés al fortalecer la autoestima, autoeficacia y conductas relacionadas con la resolución de problemas (Barra, 2004; Tomin y Cummins, 2011). Esto coincide con estudios analizados por Borchardt (2017), en donde se percibe que un nivel de apoyo social alto, promueve una autoestima elevada,

mientras que aquellos que perciben un menor apoyo social, presentan bajos niveles de autoestima (Barra Almagia, 2012; Kong, Ding y Zhao, 2015; San Martín y Barra, 2013). Además, es considerado un recurso externo que, al estar presente junto a otras variables en los adolescentes, disminuye la participación en conductas que dañan la salud y promueve la posibilidad de alcanzar éxito en distintos contextos (Valois, Zulling, Huebner, y Drane, 2009).

En la literatura científica se conocen diversos estudios relacionados con la autoestima y el apoyo social en la población adolescente, como los reportados en párrafos anteriores, sin embargo, se considera relevante explorar el estado actual de la autoestima y el alcance del apoyo social que perciben los adolescentes en Puerto Vallarta. En el presente estudio se analiza el caso del estado que guarda la autoestima y el apoyo social en los alumnos de la Escuela Preparatoria Regional de Puerto Vallarta.

El objetivo del estudio es conocer el nivel de autoestima y de apoyo social percibido, así como identificar las posibles diferencias por sexo, que presentan los adolescentes que cursan su educación media superior, matriculados en la Escuela Preparatoria Regional de Puerto Vallarta de la Universidad de Guadalajara.

MÉTODO

La presente es una investigación cuantitativa, no experimental, descriptiva y transversal. El universo de estudio son alumnos de educación media superior de Puerto Vallarta, Jalisco, México, la población de estudio fueron los alumnos de la Escuela Preparato-

ria Regional de Puerto Vallarta (1,833). La muestra fue calculada ($Z= 95\%$ $E= 5\%$), es representativa y no proporcional, con total de 569 participantes, el muestreo fue por conglomerados, se aplicaron los instrumentos por grupo o grado escolar, entre los alumnos asistentes al plantel el 4 de marzo de 2019 a las 9:00 y a las 16:00 horas.

Para la recolección de los datos se integró un instrumento con tres secciones, una sección de datos sociodemográficos, la segunda sección fue la Escala Rosemberg, y la tercera sección fue el Cuestionario MOS de apoyo social. El análisis de datos fue descriptivo, se calcularon frecuencias en los resultados de las variables de autoestima y redes de apoyo. Se utilizó el *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versión 27.

El procedimiento para llevar a cabo el trabajo de investigación se realizó a partir de la integración y capacitación de un equipo de asistentes de investigación, se realizaron las gestiones con las autoridades de los planteles escolares de educación media superior, se integró el instrumento para la recolección de los datos, se solicitó la revisión del mismo por tres profesores, se aplicó una prueba piloto, se capacitó al equipo de trabajo de campo para la aplicación del mismo, la aplicación del instrumento fue por auto reporte guiado, el protocolo de aplicación estableció que se diera lectura

antes del inicio de la aplicación a la frase «la información contenida será confidencial y utilizada sólo con fines académicos, es tu decisión contestar el cuestionario o no, y aún iniciado puedes dejar de contestar en cualquier momento si así lo consideras», al concluir con la aplicación de los cuestionarios se capturaron los resultados para su posterior análisis.

RESULTADOS

La media de la edad fue de 15.96 años, 41.80% hombres y 58.20% mujeres, 98.30% son solteros y 1.70% casados, 74.90% vive con sus padres, 18.80% con alguno de sus padres, 4.20% con familiares, 0.20% con pareja/hijos, 0.20% amigos/compañeros y 0.40% solo, 1.10% trabaja tiempo completo, 11.60% medio tiempo, 12.50% fines de semana, 11.60% durante las vacaciones y 60.30% no trabaja.

De acuerdo con los valores establecidos en la Escala de Rosemberg, 52.70% de los adolescentes poseen una autoestima alta, 22.50% autoestima baja y 18.10% autoestima media, se presentan también algunas diferencias en los resultados entre hombres y mujeres, siendo los hombres los que presentan ligeramente mejores indicadores (véase tabla1).

TABLA 1. NIVEL DE AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES DE PUERTO VALLARTA

Nivel de autoestima	Hombre (%)	Mujer (%)	Total de la muestra (%)
Baja	22.50	27.80	25.50
Media	18.10	23.90	21.80
Alta	59.50	48.30	52.70

Nota: Interpretación de la Escala Rosemberg autoestima alta >29, autoestima media 26 a 29 puntos, autoestima baja < 26 puntos.

TABLA 2. ÍNDICE GLOBAL DE APOYO SOCIAL EN ADOLESCENTES DE PUERTO VALLARTA

<i>Apoyo social percibido</i>	<i>Hombre (%)</i>	<i>Mujer (%)</i>	<i>Total de la muestra (%)</i>
Mínimo	21.10	14.80	17.20
Medio	70.0	70.70	70.70
Máximo	8.80	14.50	12.10

Nota: interpretación del Cuestionario Mos de Apoyo social, índice global de apoyo social 19 mínimo, 57 medio, 94 máximo.

En cuanto al índice global de apoyo social percibido 70.70% de los adolescentes se identificaron con un apoyo social medio, 17.20% mínimo y 12.10% máximo, se observan algunas diferencias en los resultados entre hombres y mujeres, en mayor medida los hombres reportan un apoyo mínimo 21.10% a diferencia del 14.80% de las mujeres, en el apoyo social máximo las mujeres presentan resultados más elevados 14.50% a diferencia del 8.80% de los hombres (véase tabla 2).

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo conocer el nivel de autoestima y de apoyo social percibido, así como identificar las posibles diferencias por sexo, que presentan los adolescentes que cursan su educación media superior en Puerto Vallarta. Los resultados muestran que una parte significativa de los estudiantes reportan una autoestima elevada (52.70%), se presentan también algunas diferencias en los resultados entre hombres y mujeres, siendo los hombres (59.50%) los que presentan ligeramente mejores indicadores (mujeres 48.30%). En cuanto al índice global de apoyo social percibido 70.70% de los adolescentes se identificaron con un apoyo social medio, 17.20% mínimo y 12.10% máximo, se ob-

servan algunas diferencias en los resultados entre hombres y mujeres, en mayor medida los hombres reportan un apoyo mínimo 21.10% a diferencia del 14.80% de las mujeres, en el apoyo social máximo las mujeres presentan resultados más elevados 14.50% a diferencia del 8.80% de los hombres.

Los resultados del estudio se observan similares a los encontrados en Lomelí-Parga, López-Padilla, y Valenzuela-González (2016), donde predomina la alta autoestima en los estudiantes mexicanos de secundaria y preparatoria. Sin embargo, otros estudios difieren con estos datos, como se observa en el estudio de Gamarra, Rivera, Alcalde, y Cabellos (2010), cuya muestra estaba conformada por estudiantes universitarios de Perú, donde la mayoría se encuentra en el nivel de autoestima medio 45.59% y sólo el 33.09% en nivel de autoestima alto. La mayoría de los adolescentes que participaron en el estudio se identifican con un nivel medio de apoyo social (70.70%), esto concuerda con lo obtenido por Uribe, Orcasita y Aguillón Gómez (2012) en adolescentes de una institución educativa de Colombia. No obstante, es diferente a lo observado por Gagna (2015), donde la mayoría se encuentran en un nivel alto de apoyo social.

En cuanto a las diferencias en los resultados entre hombres y mujeres, se observa que los hombres (59.50%) presentan mejo-

res niveles de autoestima alta que las mujeres (48.30%), sin embargo, en relación al apoyo social, los hombres presentan niveles más altos en apoyo social mínimo (21.10%) que las mujeres (14.80%), por el contrario, las mujeres presentan mejores indicadores en apoyo social máximo (14.50%) que los hombres (8.80%), estos resultados son coincidentes con los reportados por Gámez-Medina, Guzmán-Facundo, Ahumada-Cortez, Alonso-Castillo, y Da Silva (2016) en cuanto a los niveles de autoestima en universitarios chilenos; a los presentados en el estudio español de Simón *et al.*, (2017), en donde el porcentaje de autoestima baja es mayor en mujeres que en hombres y a los encontrados por Reynoso, Caldera, De la Torre, Martínez, y Macías (2018) sobre el autoconcepto en estudiantes de bachillerato mexicano. Por otro lado, los resultados de Barra Almagia (2012) presentan similitudes a estos datos tanto en la autoestima como en el apoyo social. Algunos autores como Block y Robins explican estas diferencias entre sexos con respecto a la autoestima ya que para los hombres ésta depende más de logros personales que ellos pueden comparar con sus iguales mientras que las mujeres se evalúan a sí mismas en función de la aprobación de los otros significativos (Gámez-Medina *et al.*, 2016).

Tal como se describe con anterioridad, existe una escasez de estudios que coincidan con el grupo de estudio en la región que concierne a la presente investigación, este análisis podría resultar de utilidad para las instituciones educativas de nivel medio superior de Puerto Vallarta para generar los programas necesarios con los alumnos y los padres de familia para mejorar los indicado-

res que en presente se muestran, también el estudio induce a la necesidad de que en estudios posteriores se indague sobre las causas relacionadas con la autoestima baja y el apoyo social percibido en nivel mínimo entre los adolescentes, así como, el origen de las diferencias por sexo con respecto al apoyo social y analizar los principales aspectos por la percepción de apoyo social es menor en hombres que en mujeres.

El estudio presentó algunas limitaciones, entre ellas la carga de subjetividad en los resultados derivada de la utilización de instrumentos de auto reporte para obtener los datos, también, al ser un estudio descriptivo y transversal ofrece pocas opciones para profundizar en las causas y efectos de las variables de estudio.

CONCLUSIONES

Los adolescentes necesitan herramientas que los ayuden enfrentar esta etapa de su vida, debido a que la mayor o menor adaptación que tengan ante los cambios que viven, es determinada en gran medida por los recursos sociales y personales que disponen para afrontarlos, el apoyo social y la autoestima son dos importantes recursos, por una parte, la autoestima es un factor decisivo para la salud mental del adolescente, particularmente en su personalidad y adaptación al medio, el apoyo social proporciona un sentido de estabilidad y control, que hace percibir de manera más positiva su ambiente y motiva al adolescente a cuidar de sí mismo.

En mayor medida los adolescentes en Puerto Vallarta presentan una autoestima elevada y la mayoría se percibe con un ín-

dice global de apoyo social medio, por otra parte, mientras que la autoestima es mayor en hombres, las mujeres se perciben con un mayor apoyo social. Estos indicadores locales no difieren de los presentados entre los estudiantes de educación media superior en América Latina durante los últimos años. Las instituciones educativas deben prestar atención a estos indicadores que pueden condicionar la salud mental de los adolescentes, por lo que deben generar los programas y acciones necesarias para mejorar los indicadores de autoestima y apoyo social entre sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14(2), 237-243. Recuperado de <http://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/viewFile/848/1562>
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., y Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24(1), 55-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/785/78524106.pdf>
- Barra Almagia, E. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 8(2), 29-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/679/67923973002.pdf>
- Baron, R., y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. 10ª edición. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Borchardt, L. (2017). Apoyo social y autoestima. Un abordaje desde el modelo y la teoría de los cinco factores. *Psocial*, 3(1), 29-38. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/2343/1983>
- Cummins, R., y Nistico, H. (2002). Maintaining Life Satisfaction: The Role of Positive Bias. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 37-69. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015678915305>
- Erikson, E. (1978). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Horme.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández C., Baptista, M. del P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Gagna, E. (2015). *Relación entre autoestima, apoyo social percibido y estrés académico en estudiantes universitarios*. Tesis de Pregrado. Universidad Argentina de la Empresa, Buenos Aires, Argentina.
- Gamarra, M. E., Rivera, H. S., Alcalde, M. E., y Cabellos, D. (2010). Estilo de vida, autoestima y apoyo social en estudiantes de enfermería. *Scientia*, 2(2), 73-81. Recuperado de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/UCV-SCIENTIA/article/view/451/326>
- Gámez-Medina, M. E., Guzmán-Facundo, F. R., Ahumada-Cortez, J. G., Alonso-Castillo, M. M, y Da Silva Gherardi-Donato, E. C. (2016). Autoestima y consumo de alcohol en estudiantes escolarizados. *Nure Investigación*, 14(88), 1-9. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317290043_Autoestima_y_consumo_de_alcohol_en_adolescentes_escolarizados
- Kong, F., Ding, K., y Zhao, J. (2015). The Relationships Among Gratitude, Self-es-

- teem, Social Support and Life Satisfaction Among Undergraduate Students. *Journal of Happiness Studies*, 16(2), 477-489. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9519-2>
- Musitu, G., y Jesús Cava, M. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial, Psychosocial Intervention*, 12(2), 179-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179818034005.pdf>
- Lomelí-Parga, A. M., López-Padilla, M. G., y Valenzuela-González, J. R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.4>
- Morales, P. (2012). Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales, Tamaño Necesario de la Muestra: ¿Cuántos Sujetos Necesitamos? Facultad de Humanidades, Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>
- Ojeda, Z. E., y Cárdenas, M. V. (2017). *El nivel de autoestima en adolescentes entre 15 y 18 años*. Tesis de Pregrado. Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/28093>
- Orcasita, L. T., y Uribe, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4(2), 69-82. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v4n2/v4n2a07.pdf>
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Reynoso, O. U., Caldera, J. F., De la Torre, V., Martínez, A., y Macías, G. A. (2018). Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 9(1), 100-119. <http://dx.doi.org/10.29365/rpcc.20180529-66>
- Simón, M. del M., Molero, M. del M., Pérez-Fuentes, M. del C., Gázquez, J. J., Barragán, A. B., y Martos, Á. (2017). Análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general. *European Journal of Health Research*, 3(2), 137-149. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v3i2.71>
- San Martín, J. L., y Barra, E. (2013). Autoestima, apoyo social y satisfacción vital en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 31(3), 287-291. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v31n3/art03.pdf>
- Tomyn, A. J., y Cummins, R. (2011). The Subjective Wellbeing of High-School Students: Validating the Personal Wellbeing Index-School Children. *Social Indicators Research*, 101(3), 405-418. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9668-6>
- Uribe, A. F., Orcasita, L. T., y Aguillón Gómez, E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psycholo-*

gia, 6(2), 83-99. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v6n2/v6n2a08.pdf>

Valois, R. F., Zulling, K. J., Huebner, E. S., y Drane, J. W. (2009). Youth Develop-

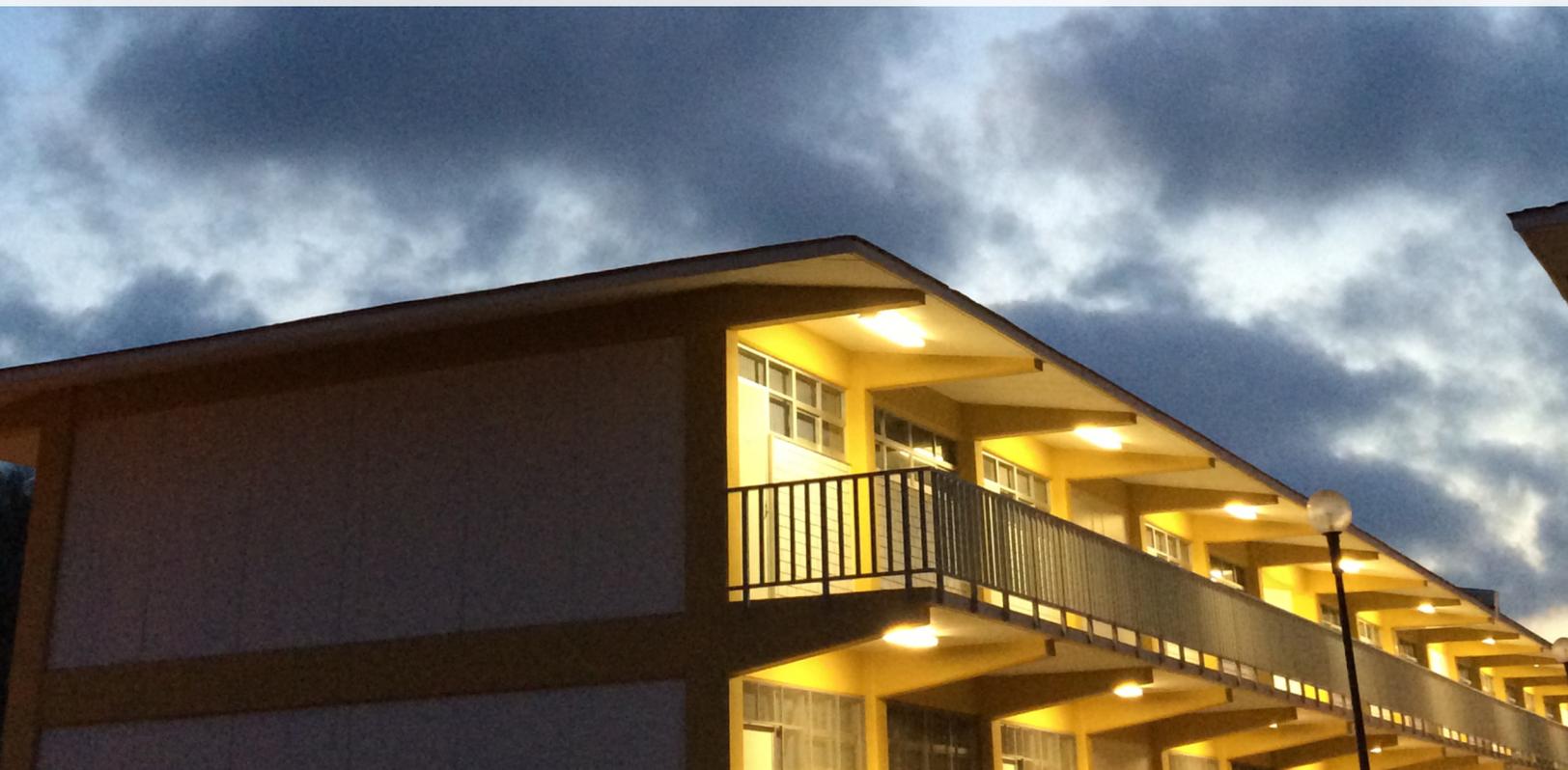
mental Assets and Perceived Life Satisfaction: Is There a Relationship? *Applied Research in Quality of Life*, 4, 315-331. <https://doi.org/10.1007/s11482-009-9083-9>

Ij REVISTA CUC-CIENCIA PSICOLOGÍA Y SALUD
año 1, número 1, se terminó de editar en junio de 2019,
Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara.
Av. Universidad 203, delegación Ixtapa, 48280, Puerto Vallarta, Jalisco, México.

La edición consta de 1 ejemplar.



DIVISIÓN DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD
Departamento de Psicología



Av. Universidad 203, Delegación Ixtapa, Puerto Vallarta, Jalisco
www.cuc.udg.mx