

U N I V E R S I D A D C É S A R V A L L E J O

# REVISTA DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

---

VOLUMEN 007 - 2005 TRUJILLO PERÚ

Universidad César Vallejo

FACULTAD DE HUMANIDADES  
Escuela de Psicología

---

# Revista de Psicología

P R E S E N T A C I Ó N A N U A L

---

Vol. 7, Trujillo - Perú

Noviembre, 2005

**Director**

Manuel Vera Vilchez

**Administradora**

Karina F. Cárdenas Ruiz

**Comité Editorial**

Karina Cárdenas Ruiz

José Cépeda Ruiz

Jorge Chávez Peralta

Gino Reyes Baca

César Ruiz Alva

Jaime Tucto Ruiz

César Vásquez Olcese

**Asistente**

Verónica G. Morales Muñoz

**Diseño y Diagramación**

Jaime Polo Gamboa

**Diseño de Portada**

Reynaldo Peña Delgado

Correspondencia, suscripción y canje:  
Universidad César Vallejo  
Facultad de Humanidades  
Escuela de Psicología  
Av. Larco cuadra 17, Trujillo, Perú  
Teléfono: (51) (44) 885000 anexo 5110  
Fax: (51) (44) 885019  
Correo electrónico: [psicologia@ucv.edu.pe](mailto:psicologia@ucv.edu.pe)

---

# Revista de Psicología

P R E S E N T A C I Ó N A N U A L

---

Vol. 7, Trujillo - Perú

Noviembre, 2005

## CONTENIDO

### ARTÍCULOS

- \* Mujeres maltratadas por su cónyuge: características demográficas, estilo de vida y de personalidad 7  
César Vásquez Olcese
- \* Efectos de la biodanza en las habilidades sociales básicas de los pacientes esquizofrénicos 25  
Alfonso Granda Benítez y Regina Sáez Berrocal
- \* Terapia grupal centrada en soluciones con personas que han tenido intento de suicidio 32  
Lorena Villanueva Flores
- \* Clima social familiar y estilos de personalidad en mujeres víctimas de violencia conyugal 42  
Sandra Céspedes Vargas Machuca y Gipsy Tacure Ortiz
- \* Relación entre el nivel de inteligencia y estilos de aprendizaje en alumnos ingresantes 61  
Karina Cárdenas Ruiz y colaboradores
- \* Autoeficacia para inteligencias múltiples y autoestima en alumnos de secundaria en colegios adventistas 67  
María del Carmen Olórtogui Risco y Cecilia Moncada Vargas
- \* Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos del 2º año de la escuela de educación secundaria 78  
Robert Briceño Alvarez
- \* Clima motivacional de clase, asertividad y rendimiento académico en alumnos de la Universidad César Vallejo 97  
Sandra Olano Bracamonte y Gladys Risco Calderón
- \* Estandarización del test "Conociendo mis emociones" de inteligencia emocional para escolares entre 8 y 14 años 115  
César Ruiz Alva
- \* Universitarios y búsqueda de empleo: una encuesta 125  
Arturo Orbegoso Galarza

### INFORMES BREVES

- \* El «Dating Violence» desde la perspectiva de la mujer 133  
Sylvia Pinna Puissant y Eric Saruffol
- \* Acerca de la vulnerabilidad emocional 137  
Lila del Águila Chávez
- \* Pensamiento y Lenguaje deliberaciones al respecto 140  
Edmundo Arévalo Luna

- ARTE PATOGRÁFICO** (Oswaldo Guayasamín) 149

## ARTÍCULOS

# MUJERES MALTRATADAS POR SU CÓNYUGE: CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS, ESTILO DE VIDA Y DE PERSONALIDAD

César Vásquez Olcese<sup>1</sup>

Noemi Lucila Díaz Villena<sup>2</sup>; María Elizabeth Castro de Marquina<sup>2</sup>;  
Teresa Antonieta Mendo Zelada<sup>2</sup>; Mercedes Rodríguez Sánchez<sup>2</sup>

Universidad César Vallejo - Universidad Nacional de Trujillo

## RESUMEN

*La presente investigación identificó las características demográficas, de estilo de vida y de personalidad de mujeres maltratadas por su cónyuge que en la actualidad conviven con él en la localidad de Miramar, Distrito de Moche, en los meses de agosto a diciembre del 2004. Participaron en el estudio un total de 37 mujeres: 19 maltratadas y 18 no maltratadas. Los instrumentos fueron un Entrevista Estructurada y el Inventario de Estilos de Personalidad de Millon (MIPS). Se halló que las mujeres maltratadas tenían entre 20 y 40 años de edad, eran católicas, con instrucción primaria, amas de casa, convivientes, con más de 8 años de unión y con 3 a 5 hijos. Su estilo de vida se caracteriza por percibir que no pueden conservar el trabajo, ser agresivas, poco asertivas, falta de decisión y presentar estallidos de ira; se experimentan con conflictos, celosas, deprimidas, temerosas, resentidas, aburridas, con trastornos sexuales, haber tenido una infancia desdichada y haber sido severamente castigadas e ignoradas. En lo social se aprecian reconocidas por su familiares cercanos y amigos íntimos y disminuidas por su cónyuge. El estilo de personalidad de las mujeres maltratadas es de retraimiento y discrepancia*

**Palabras Clave:** Estilo de vida, Perfil demográfico, Estilo de personalidad, Maltrato conyugal.

## ABSTRACT

*The objective of this research was to identify the demographic characteristics, of lifestyle and women's personality mistreated by its spouse that at the present time cohabit with him in the town of Miramar, District of Moche in the months of August to December of the 2004. They participated in the study a total of 37 women; 19 mistreated and 18 not mistreated. They were used as instruments a format of Structured Interview and the Inventory of Styles of Personality of Millon (MIPS). The results indicated that most of mistreated women had between 20 and 40 years of age, they were of Catholic religion, with primary instruction, housewives, no married, with more than 8 years of union and with 3 to 5 children. As for the lifestyle, they were characterized to perceive that they cannot conserve the work, to be aggressive, not very assertive, lack of decision and to present explosions of anger; they are experienced with conflicts, jealous, depressed, fearful, resentful, boring, with sexual dysfunctions, to have had an unhappy childhood and to have been severely punished and unknown. En the social thing is appreciated recognized by their near relatives and intimate friends and diminished by their spouse. The style of personality indicates that limits appropriate motivationally exist with the accommodation that makes them prone to the married violence.*

**Words Key:** Lifestyle, Demographic Profile, Style of personality, Married abuse.

1 Psicoterapeuta. Docente de la Universidad César Vallejo. Correo electrónico: psicoperu@hotmail.com

2 Docente de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Trujillo.

## 1. INTRODUCCION

En la actualidad son muchas las mujeres que son víctimas de maltrato físico y/o emocional por parte de sus cónyuges. Se entiende por violencia conyugal las agresiones físicas, psíquicas, sexuales o de otra índole, llevadas a cabo reiteradamente por parte del cónyuge que causa daño físico y/o psíquico y vulneran la libertad de otra persona (habitualmente la esposa). (Echeburúa, 1998).

Los estudios sobre violencia conyugal han señalado que las parejas que se estructuran de un modo violento tienen un modelo de relación específico, con una pauta repetitiva que abarca a ambos miembros. A diferencia de otros delitos, el maltrato conyugal se produce de una forma continuada a través del tiempo, y puede persistir hasta alcanzar los 20 años o más antes de que la víctima tome la decisión de denunciar al agresor o bien de que la policía tenga conocimiento explícito de la situación.

Por lo general el maltrato conyugal comienza con el maltrato emocional, un proceso lento que tiene como fin el menoscabo de la autoestima de la mujer a través del uso de verbalizaciones críticas y acciones destructivas y que buscan desestabilizarla emocionalmente. Luego estas acciones se vuelven coercitivas al punto de que la mujer debe rendir cuenta de cada uno de sus actos cada vez que el agresor así lo demande. "En consecuencia, la presión constante sobre la víctima y su entorno social acaba, produciendo en la misma una gran vulnerabilidad y dependencia afectiva al marido agresor" (Soria, 1998). Esta etapa por lo general va acompañada de otros tipos de abuso, como el físico y el sexual, los cuales se unen al emocional antes descrito.

Una vez que la pareja ha incorporado dentro de su dinámica la violencia como

modo de relación o de resolución de problemas, se torna cada vez más complicado el precisar los factores específicos que actúan como desencadenantes en cada situación violenta (Corsi, 1993).

## LA MUJER Y EL MALTRATO

La primera reacción de la mujer víctima de abuso y maltrato es, en la mayor parte de los casos, de parálisis: no es capaz de reaccionar. Al inmovilizarse, tolera la agresión y acepta a su cónyuge en su rol de maltratador. Al consolidarse esta forma de relación con su victimario, empieza el calvario de la mujer. Muchas mujeres legitiman este maltrato como consecuencia del aprendizaje social, ya que en la gran mayoría de los casos las madres de estas mujeres sufren o sufrieron maltrato por parte de sus cónyuges. A esta situación se suman otros factores como la ilusión de mejorar su vida con su esposo y dejar de soportar el maltrato físico, psicológico y en algunos casos el sexual que le provee su padre; por esta razón la gran mayoría de mujeres maltratadas empiezan a vivir con sus maltratadores desde que son adolescentes, puesto que desde esta perspectiva la nueva pareja se convierte en la oportunidad para salir de su casa y mejorar las condiciones de su vida.

Son pocas las mujeres que toman la iniciativa de romper con la relación disfuncional denunciándolo o alejándose de él. En muchos casos es el hombre el que decide irse, a diferencia de la mujer quien pese a denunciarlo vuelve con él; por varias razones, algunas de tipo económicas y otras porque piensan que su agresor puede cambiar. Según diferentes estudios sobre maltrato conyugal (Echeburúa, 1998), se ha encontrado que entre un 57 por ciento y un 78 por ciento de las mujeres maltratadas

continúan con sus parejas pese a los años de maltrato y vuelven con éstas aun después de haberlos denunciado.

Según el psiquiatra Ernesto Lammoglia (1994) quien se ha dedicado a estudiar a mujeres víctimas de maltrato conyugal, cuando una mujer víctima de maltrato frecuente por parte de su cónyuge debe decidir si termina esa relación, siente que pierde la razón de vivir, opta por seguir conviviendo con él. Contra lo que se pudiera pensar, ello no significa que le guste que la maltrate. El problema es que confunde las agresiones con amor; no deja a su cónyuge porque está convencida de que lo necesita y que dejarlo constituiría una cobardía.

### **SECUELAS DEL MALTRATO EN LA MUJER**

Son múltiples las secuelas que con frecuencia presentan las mujeres víctimas de abuso y maltrato por parte su cónyuge. Entre las emocionales se cuentan las migrañas, trastornos alimenticios, gastrointestinales y del sueño, crisis de llanto y ansiedad, disminución de la autoestima, depresión y pensamientos suicidas. A medida que el tiempo transcurre, usualmente descuida su aspecto físico y recurre al alcohol o a las drogas; si trabaja, su desempeño laboral desciende en forma significativa, llegando incluso a abandonar su empleo, ya sea por decisión personal o porque su cónyuge se lo prohíbe.

Echeburúa (1998) considera que la violencia conyugal, entendida como cualquier agresión física, psicológica o sexual, vulnera la libertad de uno de los miembros de la pareja y le ocasiona daños personales; además de afectar a la pareja, influirá negativamente en las personas que la rodean, conllevando a una serie de problemas familiares y sociales.

### **ESTILO DE VIDA**

El estilo de vida es un concepto relacionado al sentido de vida y a la calidad de vida. Barbosa (1997) señala que el Estilo de Vida nace de) Unas posibilidades psicológicas de la persona, según algunos psicólogos, relacionado con tres dimensiones de la conciencia: a) La conciencia de sí mismo que distingue unos de otros; b) la conciencia de la procedencia familiar, como también de la experiencia de la pertenencia a un universo psíquico, social y espiritual; c) la aceptación por parte del prójimo o la congruencia de la identidad que cada uno a tribuya a sí mismo, y las atribuciones sociales que provienen de los otros. Unas circunstancias sociales y culturales, vinculadas con las posibilidades socioeconómicas y valorativas.

En este camino, el sentido hace referencia al modo en que cada uno modela o intenta modelar su propia vida, define el modo como se construyen significaciones a partir de situaciones cotidianas y consecuentemente el modo como cada cual decide interactuar con los otros. El sentido tiene un carácter cognoscitivo que afecta el modo como se construyen las posibilidades de comprensión de lo vivido. El ser humano atribuye significación en el ámbito de su vida de acuerdo con los elementos de la cultura y gracias a la apropiación que de ella logra como sistema activo de personalidad.

### **PERSONALIDAD Y VIOLENCIA DE PAREJA**

Las relaciones humanas son estudiadas desde siempre, pues determinan el buen desenvolvimiento del individuo dentro del medio que lo rodea. Por medio de la interacción con otras personas, se puede alcanzar la calidad de vida necesaria para mantener un equilibrio. En este sentido, es la



personalidad lo que se encarga de brindar orden y congruencia a los diversos tipos de conducta manifestada por una persona, con énfasis en las funciones de integración y organización, así como en los componentes cognitivos, motivacionales y actitudinales (Millon, 1997).

Esta personalidad, entendida como los diferentes grados de probabilidad de responder de cierto modo ante cierta situación en particular (Beck y Freeman, 1999), permitirá al individuo relacionarse con su entorno y determinando la calidad de vida. Si dentro de este relacionamiento el individuo responde a su entorno de manera flexible, con conductas y percepciones que incrementen su satisfacción personal y relacionamiento, se trata de patrones de personalidad saludables; por otro lado, si responde de manera inflexible, disminuyendo su satisfacción e interacción personal, se trata de patrones de personalidad desadaptativos, los cuales, al tornarse en automáticos y repetitivos, se denominan Trastornos de Personalidad. Estos patrones desadaptativos conllevan a una serie de problemáticas en la vida del individuo a nivel social en general y específico, en relaciones más cercanas como la de pareja. Si ambos miembros presentan patrones de personalidad adaptativos, la relación será saludable; en cambio, si uno o ambos presentan patrones de personalidad desadaptativos, surgirán malentendidos generándose tensión. Esta, mal resuelta, conllevará a problemas más serios, como la violencia conyugal.

Debido a la importancia del tema, éste ha sido estudiado, desde diferentes enfoques y perspectivas. Uno de los más importantes, el enfoque cognitivo-comportamental, investigó aspectos cognitivos formulando terapias basadas en procesos como la resolución de problemas, comunicación, negociación etc. (Arias y House, 1998).

Otros estudios se centraron en investigar a los miembros de la pareja de manera separada, analizando, por ejemplo, las consecuencias de la violencia en la víctima o los factores predisponentes en el agresor. Sin embargo, el incremento actual de casos de violencia demuestra que los enfoques hasta ahora formulados resultaron ineficientes. Por ello, en la investigación realizada se estudiará la violencia conyugal considerando las características demográficas, la calidad de vida y el estilo de personalidad, todo ello dentro de la relación de pareja.

El problema científico se planteó en los términos siguientes:

**¿Cuáles son las características demográficas, de estilo de vida y de personalidad de las mujeres maltratadas por su cónyuge que permanecen viviendo con él en la Localidad de Miramar?**

## 2. MÉTODOS

Se utilizó un diseño no experimental, transeccional, descriptivo según Hernández, et al (1998). El estudio se realizó en la localidad de Miramar, Distrito de Moche, Provincia de Trujillo, Departamento de La Libertad, durante el año 2004.

### 2.1. Participantes

Estuvo conformado por el total de casos anuales de mujeres que son maltratadas por su cónyuge y que acuden a los servicios de consulta externa de la Unidad Operativa de la mujer del Puesto de Salud Miramar.

Para efectos de la investigación se trabajó con una muestra de conveniencia de diecinueve (19) mujeres para el grupo N° 1, quien siendo maltratadas por sus cónyuges permanecen viviendo con ellos. La población del grupo 2 (18). Estuvo constituida por mujeres de la misma edad y localidad que estuvieran casadas o convivan en unión libre

y no sufren de maltrato conyugal.

## 2.2. Material

Los instrumentos de evaluación fueron un formato de Entrevista Estructurada y el Inventario de Estilos de Personalidad de Millon (MIPS).

1.- Entrevista Estructurada, consta de las siguientes partes:

- I. Características Demográficas.
- II. Estilos de Vida.

2.- El MIPS es una prueba, que se aplica con el objetivo de medir la personalidad de individuos adultos que funcionan normalmente (sin patología psicológica evidente) y cuya edad está comprendida entre los 18 y los 65 o más años. Es un cuestionario compuesto por 180 ítems respecto a los cuales el (la) entrevistado(a) debe determinar si le son aplicables (respuesta de verdadero o falso).

El MIPS consta de 24 escalas agrupadas en 12 pares. Cada par incluye dos escalas yuxtapuestas que evalúan estilos de personalidad polares u opuestos (aunque no excluyentes). Los 12 pares de escalas del MIPS se distribuyen en tres grandes áreas: Metas Motivacionales, Modos Cognitivos y Conductas Interpersonales (Millon, 1997).

## 2.3. Procedimiento

- 1.- Selección de la muestra de sujetos.
- 2.- Se inició el contacto con dichas mujeres se les explicó el objetivo de la investigación así como citar a quienes estuvieron interesadas en participar.

3.- Posteriormente se administraron los instrumentos en el grupo 1(mujeres maltratadas). El primero fue la entrevista a profundidad, luego el MIPS, leyéndoles cada una de las preguntas y luego ayudándoles a marcar en la hoja de respuestas a quienes no supieron hacerlo.

4.- Una vez terminado el trabajo de campo correspondiente a la aplicación de los instrumentos con las mujeres del grupo 1, se procedió a aplicar los mismos en el grupo 2, (18 mujeres más que fueron de la misma edad y localidad que no fueran maltratadas por su cónyuge).

5.- Elaboración del perfil demográfico, estilo de vida y de personalidad, en mujeres maltratadas y no maltratadas por su cónyuge con el fin de obtener un perfil comparativo entre ambas.

6.- El perfil demográfico se elaboró basándonos en la información recolectada a través de la entrevista estructurada y se presentan en cuadros simples; y en el de estilo de vida se tomó en cuenta la comparación de proporciones.

7.- El perfil de personalidad se obtuvo comparando el perfil de los estilos de personalidad de las mujeres maltratadas con el de mujeres no maltratadas por su cónyuge de la misma edad y estrato socioeconómico, mediante la prueba t de Student. Se buscó establecer si existen diferencias significativas entre ambos grupos en lo que respecta a cada estilo, y ver si se puede hablar de estilos de personalidad asociados a la presencia de violencia de pareja o no.

### 3. RESULTADOS

**Tabla N° 1.**  
**Perfil Demográfico de Mujeres Maltratadas y Mujeres No Maltratadas.**  
**Miramar, Distrito de Moche. 2004.**

Características	Grupo Mujeres Maltratadas (Total = 19)		Grupo Mujeres No Maltratadas (Total = 18)	
	N	%	N	%
<b>EDAD</b>				
* < 20 Años	1	5.2	--	--
20 - 30	6	31.6	4	22.2
31 - 40	6	31.6	7	38.9
41 - 50	3	15.8	3	16.7
51 - 65	3	15.8	4	22.2
<b>RELIGIÓN</b>				
Católica	16	84.2	17	94.4
No Católica	3	15.8	1	5.6
<b>GRADO DE INSTRUCCIÓN</b>				
Primaria	8	42.1	6	33.3
Secundaria	6	31.6	4	22.2
Superior	4	21.1	7	38.9
Ninguna	1	5.3	1	5.6
<b>OCUPACIÓN</b>				
Ama de casa	14	73.7	16	88.9
Obrera <sup>1</sup>	3	15.8	1	5.6
Empleada	2	10.5	1	5.6
<b>ESTADO CONYUGAL</b>				
Casada	6	31.6	7	38.9
Conviviente	13	68.4	11	61.1
<b>TIEMPO DE UNIÓN</b>				
1 - 3 años	2	10.5	3	16.7
4 - 7 años	3	15.8	2	11.1
8 a más	14	73.7	13	72.2
<b>NÚMERO DE HIJOS</b>				
0 a 2	7	36.8	9	50.0
3 a 5	11	63.1	5	27.8
Más de 5	1	5.3	4	22.2

**Tabla N° 2.**  
**Estilo de Vida en Mujeres Maltratadas (MM) y No Maltratadas (MNM). Sección 1:**  
**Conciencia de sí misma. Miramar, Distrito de Moche. 2004.**

ESTILO DE VIDA	MM(19)		MNM(18)		Proporción MM/MNM
	N	%	n	%	
<b>A. CONDUCTAS ACTUALES PERCIBIDAS</b>					
Comer en exceso					
Poca asertividad (Hacer lo que otros quieren)	04	21,1	02	11,1	1.90
Estallidos de ira	07	36,8	03	16,7	2.20
Beber en exceso	11	57,9	05	28,8	2.01
Trabajar en exceso	00	00,0	02	11,1	0.00
Falta de decisión	09	47,4	13	72,2	0.65
Descontrol emocional (gritar, llorar)	09	47,9	04	22,2	2.15
Intentos de suicidio	09	47,9	08	44,4	1.07
Lamentos	01	05,3	01	05,6	0.94
Problemas de sueño	11	57,9	07	38,9	1.48
Fobias	11	57,9	12	66,7	0.86
Gastar demasiado dinero	06	31,6	06	33,3	0.94
No poder conservar el trabajo	01	05,3	03	16,7	0.31
Insomnio	03	15,8	01	05,6	2.82
Arriesgarse excesivamente	10	52,6	07	38,9	1.35
Problemas de alimentación	03	15,8	03	16,7	0.94
Haraganear	07	36,8	05	28,8	1.27
Alejarse	02	10,5	00	00,0	-----
Conductas agresivas	02	10,5	01	05,6	1.87
	03	15,8	01	05,6	2.82
<b>B. SENTIMIENTOS FRECUENTES</b>					
Enojada	06	31,6	09	50,0	<b>0.63</b>
Pesimista	04	21,1	04	22,2	<b>0.95</b>
Triste	10	52,6	11	61,1	<b>0.86</b>
Deprimida	10	52,6	03	16,7	<b>3.14</b>
Ansiosa	07	36,8	06	33,3	<b>1.10</b>
Temerosa / con pánico	12	63,2	04	22,2	<b>2.84</b>
Satisfecha	14	73,7	12	66,7	<b>1.10</b>
Culpable / Inútil	06	31,6	05	27,8	<b>1.13</b>
Feliz	09	47,4	16	88,9	<b>0.53</b>
Con conflictos	07	36,8	01	05,6	<b>6.57</b>
Arrepentida	12	63,2	04	22,2	<b>2.84</b>
Resentida/Envidiosa	10	52,6	06	33,3	<b>1.57</b>
Desesperanzada	02	10,5	02	11,1	<b>0.94</b>
Esperanzada	14	73,7	13	72,2	<b>1.02</b>
Relajada	05	26,3	09	50,0	<b>0.52</b>
Celosa	04	21,1	01	05,6	<b>3.76</b>
Desdichada	07	36,8	01	05,6	<b>6.57</b>
Optimista	16	84,2	15	83,3	<b>1.01</b>
Aburrida	12	62,9	06	33,3	<b>1.88</b>
Inquieta/Excitada	02	10,5	03	16,7	<b>0.62</b>
Solitaria	05	26,3	04	22,2	<b>1.18</b>

(Continuación Tabla N° 2)

ESTILO DE VIDA	MM(19)		MNM(18)		Proporción MM/MNM
	N	%	n	%	
<b>C. SENSACIONES QUE EXPERIMENTAN CON FRECUENCIA</b>					
Dolor abdominal					
Dolor o molestias al orinar	07	36,8	10	55,6	0.66
Dificultades menstruales	06	31,6	07	38,9	0.81
Dolor de cabeza	09	47,4	06	33,3	1.42
Mareos	15	78,9	16	88,9	0.88
Palpitaciones	14	73,7	07	38,9	1.89
Espasmos musculares	05	26,3	10	55,6	0.41
Tensión	06	31,6	06	33,3	0.94
Trastornos sexuales	08	42,1	07	38,9	1.08
Dolor torácico	05	26,3	01	05,6	4.69
Le disgusta que le toquen	05	26,3	03	16,7	1.57
Sudoraciones excesivas	07	36,8	09	50,0	0.73
Incapaz de relajarse	05	26,3	03	16,7	1.57
Problemas de estómago	03	15,8	03	16,7	0.94
Hormigueos	12	63,2	07	38,9	1.62
Atontamiento	05	26,3	09	50,0	0.52
Trastornos intestinales	04	21,1	04	22,2	0.95
Amnesias	06	31,6	04	22,2	1.42
Fatiga	04	21,1	05	28,8	0.73
Inquietud	07	36,8	06	33,3	1.10
Trastornos de la visión	08	42,1	07	38,9	1.08
Problemas de oído	10	52,6	09	50,0	1.05
Temblores	06	31,6	06	33,3	0.94
Desmayos	03	15,8	04	22,2	0.71
Oír cosas	04	21,1	04	22,2	0.95
Ojos llorosos	02	10,5	02	11,1	0.94
Rubor	09	47,4	02	11,1	4.27
Náuseas	05	26,3	02	11,1	2.36
Problemas cutáneos	07	36,8	04	22,2	1.65
Boca reseca	02	10,5	01	05,6	1.87
Escozor o picor en la piel	09	47,4	03	16,7	2.83
	04	21,1	05	28,8	0.73

**Tabla N° 3.**  
**Estilo de Vida en Mujeres Maltratadas (MM) y No Maltratadas (MNM). Sección 2:**  
**Conciencia de la Procedencia Familiar. Miramar, Distrito de Moche. 2004.**

ESTILO DE VIDA	MM (19)		MNM(18)		Proporción MM/MNM
	n	%	N	%	
<b>CARACTERÍSTICAS DE INFANCIA/ADOLESCENCIA</b>					
Infancia feliz	15	78,9	05	28,8	2.73
Infancia desdichada	11	57,9	02	11,1	5.21
Problemas emocionales conductuales	11	57,9	03	16,7	3.46
Problemas legales	03	15,8	03	16,7	0.94
Muerte en familia	09	47,4	13	72,2	0.65
Problemas de salud	08	42,1	07	38,9	1.08
No tuvo suficientes amigos	14	73,7	13	72,2	1.02
Problemas escolares	09	47,4	05	28,8	1.65
Problemas económicos	14	73,7	15	83,3	0.86
Convicciones religiosas estrictas	04	21,1	02	11,1	1.90
Abuso de alcohol / drogas	01	05,3	02	11,1	0.47
Severamente castigado	07	36,8	08	44,4	0.82
Ignorada	11	57,9	03	16,7	3.46
Abusos sexuales	04	21,1	00	00,0	-----
Severamente maltratada	10	52,6	02	11,1	4.73
Trastornos de alimentación	04	21,1	06	33,3	0.63
No tiene padres verdaderos	00	00,0	01	05,6	-----

**Tabla N° 4a.**  
**Estilo de Vida en Mujeres Maltratadas (MM). Sección 3: Atribuciones Sociales**  
**que Proceden de los Otros. Miramar, Distrito de Moche. 2004.**

MI FORMA DE SER SEGÚN OTROS	N	%
<b>Mis familiares más cercanos piensan que yo soy:</b>		
* Buena, su madre/comprendida/siempre les Ayudo/fuerte/responsable y tranquila (+)	12	63,2
* Persona nerviosa/recta, seria/ muy ingenua/algo positivo de mí/muy pasiva(-)	05	26,3
* Ingrata (-)	01	05,3
* No sé	01	05,3
<b>Mis amigos íntimos piensan que yo soy</b>		
*Buena, sincera,/colaboradora/alegre/confiable/normal/(+)	13	68,4
* Sonsa, trabajo para otros/Dejada (-)	04	21,0
<b>Mi pareja piensa que yo soy</b>		
* Buena/Noble/Buen carácter/tranquila/alegre/ (+)	11	57,9
* Lo peor/ Busco dinero/ haragana/ inútil/ egoísta/ tonta /posesiva/(-)	08	42,1

**Tabla N° 4b.**  
**Estilo de Vida en Mujeres No Maltratadas (MNM). Sección 3: Atribuciones Sociales que Proceden de los Otros. Miramar, Distrito de Moche. 2004.**

MI FORMA DE SER SEGÚN OTROS	No.	%
<b>Mis familiares más cercanos piensan que yo soy:</b>		
* Buena/Alegre/ Humilde/ trabajadora/tranquila (+)	13	72,2
* Muy estricta, problemática, colérica/(-)	04	22,2
* No sé	01	05,5
<b>Mis amigos íntimos piensan que yo soy</b>		
* Buena/ sociable/tolerante/honesta/sé escuchar(+)	13	72,2
* Orgullosa/ relajada(-)	02	11,1
* No sé	03	16,6
<b>Mi pareja piensa que yo soy</b>		
* Buena/tranquila/(+)	12	66,6
* Muy exigente(-)	03	16,6
* No sé	03	16,6

**Tabla N° 5a.**  
**Perfil de Estilos de Personalidad de las Mujeres Maltratadas y No Maltratadas Área: Metas Motivacionales. Miramar, Distrito de Moche. 2004.**

ESCALA	GRUPO	MEDIA	DE	T	p
APERTURA	No maltratadas	67.5	13.6	1.205	0.236
	Maltratadas	61.7	15.6		
PRESERVACIÓN	No maltratadas	39.8	21.0	-0.284	0.778
	Maltratadas	41.5	15.1		
MODIFICACION	No maltratadas	57.7	15.1	2.241	<b>0.031</b>
	Maltratadas	47.5	12.4		
ACOMODACION	No maltratadas	56.7	19.0	-0.363	0.719
	Maltratadas	58.5	10.9		
INDIVIDUALISMO	No maltratadas	59.3	20.6	0.165	0.870
	Maltratadas	58.3	16.8		
PROTECCIÓN	No maltratadas	58.3	15.3	0.944	0.351
	Maltratadas	53.5	15.9		

**Tabla N° 5b.**  
**Perfil de Estilos de Personalidad de las Mujeres Maltratadas y No Maltratadas Área: Modos Cognitivos. Miramar, Distrito de Moche. 2004.**

ESCALA	GRUPO	MEDIA	DE	T	p
EXTRAVERSIÓN	No maltratadas	53.1	18.3	3.447	<b>0.001</b>
	Maltratadas	30.4	21.4		
INTROVERSIÓN	No maltratadas	57.3	27.2	-1.244	0.222
	Maltratadas	67.7	23.7		
SENSACIÓN	No maltratadas	79.9	14.2	0.330	0.743
	Maltratadas	78.3	16.6		
INTUICIÓN	No maltratadas	23.7	20.1	0.972	0.338
	Maltratadas	17.6	17.7		
REFLEXION	No maltratadas	85.1	14.2	0.962	0.342
	Maltratadas	79.5	20.4		
AFECTIVIDAD	No maltratadas	43.3	21.5	0.759	0.453
	Maltratadas	37.9	21.6		
SISTEMATIZACION	No maltratadas	75.6	12.6	2.246	<b>0.031</b>
	Maltratadas	64.9	16.1		
INNOVACIÓN	No maltratadas	34.5	20.1	1.019	0.315
	Maltratadas	28.1	18.4		

**Tabla N° 5c.**  
**Perfil de Estilos de Personalidad de las Mujeres Maltratadas y No Maltratadas Área:**  
**Conductas Interpersonales. Miramar, Distrito de Moche. 2004.**

ESCALA	GRUPO	MEDIA	DE	T	p
RETRAIMIENTO	No maltratadas	51.2	19.3	-2.737	<b>0.010</b>
	Maltratadas	69.8	21.9		
COMUNICATIVIDAD	No maltratadas	58.7	16.1	1.737	0.091
	Maltratadas	47.8	21.3		
VACILACIÓN	No maltratadas	46.4	22.3	-0.594	0.556
	Maltratadas	50.7	22.2		
FIRMEZA	No maltratadas	65.3	15.7	1.500	0.143
	Maltratadas	57.2	17.2		
DISCREPANCIA	No maltratadas	46.0	28.8	-1.831	0.076
	Maltratadas	60.8	19.9		
CONFORMISMO	No maltratadas	90.5	8.3	2.377	<b>0.023</b>
	Maltratadas	83.2	10.2		
SOMETIMIENTO	No maltratadas	32.4	25.5	-0.881	0.384
	Maltratadas	38.7	16.9		
CONTROL	No maltratadas	67.3	19.2	0.631	0.532
	Maltratadas	63.6	17.0		
INSATISFACCIÓN	No maltratadas	43.1	25.9	-0.720	0.478
	Maltratadas	48.1	14.3		
CONCORDANCIA	No maltratadas	58.6	8.1	-0.193	0.848
	Maltratadas	59.3	13.3		

#### 4. DISCUSIÓN

La violencia representa un grave problema social. Desde años atrás para explicar la violencia de pareja se viene trabajando con un enfoque de género, diferenciándose de los otros tipos de violencia, porqué esta es ejercida a las mujeres, por el solo hecho de ser mujeres. A pesar de que muchas mujeres no denuncian la violencia física, psicológica y sexual, estas vienen ocupando el tercer lugar entre los delitos mas frecuentes en el país. (Villafana, 2001). El Ministerio de Salud (2001) sostiene que la violencia conyugal o de pareja provoca una serie de deterioros en la calidad de vida de las personas, afectándolas en las diversas dimensiones de su vida, impidiendo o dificultando su adecuado desarrollo.

En la **Tabla N° 1**, se presenta el perfil demográfico de las mujeres maltratadas y no maltratadas, donde se identifica que el mayor porcentaje de mujeres maltratadas tienen edades comprendidas entre los 20 y

40 años ( % respectivamente), son de religión católica (84,2%), el grado de instrucción va de primaria a secundaria (42,1% y 31,6% respectivamente), la mayoría son amas de casa (73,7%), se encuentran en un estado civil de convivencia (68,4%), el tiempo de unión es de mas de 8 años (73.7%) y tienen entre 3 a 5 hijos (63.1%). Mientras que las características demográficas diferentes en el grupo de mujeres no maltratadas son la edad: 31 y 40 años (38.9%), el grado de instrucción: Superior (38,9%) y el número de hijos: de 0 a 2 hijos (50%).

Respecto a la característica demográfica **edad**, estos datos coinciden con los encontrados por Ortiz, M. y Livia, J. (1999), 56 casos de mujeres maltratadas en tres distritos de Lima encontró que el 42% fueron mayores de 20 años de edad. Asimismo, Vega, M. (1996) encontró que de un grupo de 12 mujeres que habían acudido a la DEMUNA a pedir ayuda sus edades fluctuaban entre 25 a 51 años, las condiciones socioeconómicas



eran variables y el promedio de hijos era 2 a 3 por familia y la mayoría había vivido con su pareja entre 10 y 20 años. Al respecto, Ríos, G. (1997) reporta que la edad cronológica, estado civil, tiempo de vida en común, entre otras variables guardan, relación significativa con la mayor incidencia de violencia familiar.

En cuanto a la **ocupación**, encontramos que en ambos grupos, Respecto al **grado de instrucción**, nuestros datos son corroborados por Morí (2001), en un estudio en Mujeres maltratadas que asisten al Centro de Emergencia Mujer de Trujillo, en el primer trimestre del 2001. Señala que el mayor porcentaje de maltratos se encuentra en los niveles de educación secundaria completa e Incompleta; constituyen un factor principal para el desempleo y, por consiguiente, escasos recursos económicos lo, que las obligaban a permanecer con el agresor. Bajo un enfoque preventivo, llama la atención que en ambos grupos de mujeres (maltratadas y no maltratadas), existen quienes tienen el grado de instrucción superior (21% y 38%, respectivamente), podría suponerse entonces, que la instrucción superior no asegura una relación de pareja con menos conflictos, ni que la violencia familiar sea patrimonio exclusivo de los sectores con carencia educativa (Corsi, 1993).

En cuanto a la característica **estado conyugal**, encontramos que tanto el grupo de mujeres maltratadas como las no maltratadas se encuentran en estado de convivencia. Estos resultados son similares a los reportados por Chamorro (1999). Al respecto Morí, M. (2001) y Rojas (1996) encontraron que el gran porcentaje de agresiones físicas y psicológicas se dan en los casos de convivencia. Sin embargo, es considerable también el porcentaje de mujeres maltratadas casadas (31,6%), lo que nos lleva a pensar que el estado civil no libra a la mujer de la acción violenta de su

pareja y mucho menos cambia los patrones y mecanismos de sobre-compensación que llevan al hombre a presentar una imagen "dura y de dueño de la mujer", como signo de virilidad, conductas que se van a presentar dentro de una relación de convivencia o de matrimonio.

En relación al **tiempo de unión** (8 años a más) de las mujeres maltratadas que viven con sus parejas, Estremadoyro (1993) concluye que las víctimas de violencia tienen relaciones largas y duraderas, iniciadas muchas veces a muy temprana edad y tienen un rubro de 10 a 15 años de duración.

Son amas de casa; sin embargo, existe un 26,3% de mujeres maltratadas que trabajan fuera del hogar, frente a un 11,2% de las no maltratadas. Warrior, J. (2000) sostiene que el desempleo o el subempleo masculino, a menudo unidos al aumento del empleo y la independencia económica de la mujer, pueden precipitar la violencia familiar. Los hombres se sienten amenazados ante la creciente autonomía de las mujeres y ante la pérdida de la identidad masculina, pudiendo intentar recuperar en posición por medio de la fuerza física o simplemente desahogar sus frustraciones desquitándose con terceras personas, a menudo con miembros más débiles de la familia. La violencia también puede ser desencadenada por la dependencia económica de la mujer, quien por carecer de bienes e Ingreso propios se convierte en prisionera de su propio hogar.

En la **Tabla N° 2**, en lo que respecta el estilo de vida se presenta la dimensión de la conciencia que tiene ver con sí mismo. Se evaluarón tres aspectos: i) las conductas actuales percibidas, ii) los sentimientos que experimentan con frecuencia, y, iii) las sensaciones que experimentan con frecuencia. Se encontró diferencias porcentuales en cuanto a las principales conductas, sentimientos y sensaciones reportadas en ambos grupos.

En cuanto a las **conductas actuales percibidas**, las MM refieren, en mayor porcentaje que las MNM, no poder conservar el trabajo y conductas agresivas (15,8% y 5,6% respectivamente); poca asertividad o hacer lo que otros quieren (36,8% y 16,7%); falta de decisión (47,9 % y 22,2%), estallidos de ira (57,9% y 28,8 %), comer en exceso (21.1% y 11.1%), alejarse (10,5% y 5,6%) y haraganear sólo se presentó en el grupo de MM (10,5%). La violencia conyugal puede traer serias consecuencias que se relacionan con el comportamiento de la mujer dentro y fuera del hogar.

El segundo aspecto de la conciencia de sí mismo se refiere a los **sentimientos** que con frecuencia experimentan. Los resultados nos permiten identificar que las MM manifestaron mayores porcentajes que las MNM en cuanto a sentirse desdichadas y con conflictos (36,8% y 5,6% respectivamente); celosas (21,1% y 5,6%), deprimidas (52,5% y 16,7%), temerosas/con pánico y arrepentidas (63,2% y 22,2 %), aburridas (62,9% y 34%) y solitarias (26,3% y 22,2%). Salazar (2000) afirma que como consecuencia de la violencia las persona pueden experimentar sentimientos de minusvalía, tristeza y depresiones que pueden terminar en suicidios u homicidios La violencia conyugal deja como legado una secuela de sufrimiento individual y cotidiano, y cuando las personas conviven con la violencia casi a diario, la asumen como consustancial a la condición humana (OPS/OMS, 2002).

En lo referente a las **sensaciones** que experimentan con más frecuencia, las MM presentan en mayor proporción que las MNM trastornos sexuales (26,3% y 5,6% respectivamente), ojos llorosos (47,4% y 11,1%), boca reseca (47,9% y 16,7%), rubor (26,3% 11,1%), mareos (73,7% y 38,9%) y problemas cutáneos (10,5% y 5,6%). Esto demuestra que la violencia

conyugal tiene repercusiones en la salud de la mujer y si persiste, la salud corre grave

Todo ello nos habla de atribuciones sociales, procedentes de personas significativas, que no son plenamente saludables y por ende conducen al deterioro de las posibilidades de comprensión de lo vivido y afectan la toma de decisiones y el establecimiento de relaciones interpersonales saludables. Las mujeres sometidas a situaciones de violencia crónica dentro del hogar sufren de un proceso de desvalorización y minusvalía que se manifiesta en incapacidad para la toma de decisiones y encontrar salida a la violenta relación de pareja (Salazar, 2000).

En lo que respecta al área de Metas Motivacionales, **Tabla N° 5a**, cuyas seis escalas evalúan los grandes lineamientos motivacionales que orientan a las mujeres de ambos grupos, se encontró que no existen diferencias significativas entre las MM y las MNM, a excepción del estilo Modificación.

Haciendo un análisis más detallado, se encuentra que el estilo **Apertura**, caracterizado por una disposición al optimismo, al disfrute, a la ecuanimidad y a la búsqueda de gratificaciones y de placer como motivación importante, se encuentra presente en ambos grupos de mujeres. Aunque no hay diferencias estadísticamente significativas, se observa que el promedio de las MNM es ligeramente superior al de las MM.

El estilo opuesto, **Preservación**, caracterizado por la orientación a buscar e identificar problemas, con el fin de evitarlos, y evitar así también el dolor y el sufrimiento que conllevan, no se encuentra presente como rasgo distintivo de personalidad en ninguno de los dos grupos estudiados.

En el estilo de **Modificación**, conformado por una tendencia general de la persona a ser activa, tomar su vida en sus manos y hacer que las cosas sucedan en lugar de que esperar pasivamente a que ocurran solas, se encontraron diferencias

significativas entre ambos grupos. Las MNM presentan este estilo como rasgo típico de magnitud moderada, diferenciándose psicológicamente de las MM que no lo presentan en una magnitud suficiente que lo haga característico. Es obvio, entonces, que el maltrato de las mujeres parece estar asociado a la *carencia* de proactividad, de iniciativa y del deseo de tomar su vida en sus manos, constituyéndose en propulsoras de su propio desarrollo. Antes bien, el estilo opuesto, **Acomodación**, consistente en una tendencia a poner poco empeño en dirigir o modificar su vida, a acomodarse a las circunstancias creadas por otros, a parecer condescendientes o indolentes, es el que usarían más. Si bien este estilo se halla presente en ambos grupos, parece ser el más usado por la MM.

En cuanto al estilo **Individualismo**, éste se manifiesta de manera similar en ambos grupos, sin mayores diferencias a nivel estadístico. Es un estilo presente en los dos, aunque en una intensidad ligera. Ello implica que tienden de forma leve a priorizar sus propias necesidades y deseos, a preocuparse poco del efecto de su conducta en los demás, a ser algo independientes y egocéntricas.

El estilo contrapuesto, **Protección**, caracterizado por la tendencia a priorizar las necesidades y deseos de los demás, por la tendencia a servir y cuidar de los otros significativos antes que de uno mismo, también se encuentra presente, aunque de forma leve, en ambos grupos de mujeres. En las MNM se presenta con cierta mayor preponderancia (aunque no hay diferencias significativas) que en las MM.

Que tanto **Individualismo** como **protección** se encuentren presentes en ambos grupos en una proporción similar debe tomarse de la siguiente manera, a fin de evitar confusiones de interpretación: uno u otra predominarán según las circunstancias;

la tendencia a protegerse uno mismo, a ser Individualista, posiblemente se notará más si la persona se siente amenazada o insegura; la tendencia a cuidar de los demás se dejará notar más en situaciones opuestas, donde las mujeres no deben preocuparse tanto por sí mismas (Millon, 1997).

La segunda área, Modos Cognitivos, **Tabla N° 5b**, evalúa ocho estilos de personalidad, vinculados a la forma cómo la persona se conecta cognitivamente con la realidad, a cómo obtiene la información y la procesa. Los grupos evaluados presentaron diferencias estadísticamente significativas en dos de los ocho estilos: extraversión y sistematización.

Revisando el primer estilo, **Extraversión**, encontramos una diferencia marcada a nivel estadístico, entre ambos grupos de mujeres. Las MNM tienen este estilo como presente, aunque a un nivel ligero; en las MM no se halla presente a ningún nivel. El significado es que las MNM tienen una cierta tendencia a recurrir a los demás en procura de estimulación y aliento. Sus amigos y allegados son para ellas, en ciertos momentos, fuente de ideas y orientación, de inspiración y energía; recurren a ellas para mantener alta su autoestima. Las MM no parecen tener esta necesidad.

El estilo opuesto, **Introversión**, se encuentra presente en ambos grupos. Aunque no hay diferencias estadísticas, sí se observa una mayor acentuación en el grupo de MM. Este grupo se caracteriza por una tendencia media a recurrir a sus propios pensamientos y sentimientos; a ser ellas mismas su principal fuente de inspiración y estimulación, a seguir sus propios impulsos y a mantenerse serenos frente a la falta de estimulación externa. No necesitan mucho de los demás. La información la obtienen de sí mismas. Las MNM también presentan este estilo, coexistiendo con la extraversión,

aunque en menor grado.

En el estilo **Sensación**, no se hallan diferencias entre los grupos; ambos presentan el estilo a un nivel marcado. Se puede decir que las MNM y las MM derivan sus conocimientos de lo tangible y lo concreto; confían en la experiencia directa y en lo observable, y se guían por ello más que por la inferencia, la abstracción y la intuición. Son prácticas, realistas y literales.

El hecho de que ambos grupos salgan bastante bajos en **Intuición**, indica que tienen escasa visión para ver lo no detectable de inmediato, aquello que requiere de una mayor compenetración. Posiblemente también indique que tienen serias dificultades para la empatía y para leer entre líneas la experiencia ajena. Ello puede acarrear serias dificultades en el plano interpersonal.

Ambos grupos también presentan a un nivel marcado el estilo **Reflexivo**. Aunque no hay diferencias estadísticas, sí parece que las MNM lo poseen en mayor grado. Una acentuada "reflexividad" estaría indicando una tendencia a ser desapasionado, impersonal y "objetivo"; vale decir, frío en su forma de ver la realidad. Hay supuestamente una tendencia a hacer uso de la lógica y del razonamiento analítico, y a dejar de lado las emociones. El escaso nivel alcanzado en el estilo **Afectividad** por ambos grupos confirma esto último. Parece ser que en ambos grupos hay una tendencia mayor a no guiarse por las emociones y a no sentir las en demasía.

El estilo **Sistematización** se caracteriza por una tendencia a ser muy organizadas y predecibles en su manera de abordar las experiencias de la vida. Transforman los conocimientos nuevos adecuándolos a lo ya conocido y son cuidadosas, cuando no perfeccionistas, incluso al ocuparse de pequeños detalles. Se las considera ordenadas, minuciosas y eficientes. Este

estilo se observa en ambos grupos de mujeres. Se haya presente de manera moderada en ambos grupos, aunque existen diferencias significativas entre ellos. Las MNM son significativamente más sistemáticas que las MM. Vale decir, las MNM tienen una estructura cognoscitiva más cerrada que las MM; son menos propensas a aceptar lo nuevo, a ver con más desconfianza lo nuevo o lo extraño; más conservadoras y menos dispuestas al cambio.

La **Innovación**, es decir la tendencia a ser creativas, a asumir riesgos, a modificar y reordenar su mundo, a estar disconformes con la rutina y con lo predecible, a guiarse por corazonadas produciendo resultados nuevos y predecibles, no se halla presente en ninguno de los dos grupos. Ambos grupos de mujeres son más bien rígidas en su forma de procesar la información y escasamente creativas.

La tercera área, Conductas Interpersonales, **Tabla 5c**, está constituida por diez estilos de personalidad. Evalúan la manera cómo las personas se vinculan entre sí. De dichos estilos se obtuvieron diferencias significativas en dos.

En el estilo **Retraimiento**, las personas se caracterizan por su falta de emotividad y su indiferencia social. Tienden a ser silenciosas y pasivas, renuentes a participar. Proyectan la imagen de ser calladas y aburridas, incapaces de hacer amigos, apáticas y desligadas de los demás. A este respecto, en ambos grupos estudiados se observan diferencias marcadas a nivel estadístico. Las MM lo poseen en un nivel moderado, haciendo contraste con las MNM que lo poseen de modo muy leve. Se ve, entonces, una diferencia importante en su forma de vincularse.

La **Comunicatividad**, en cambio, que es el estilo opuesto al anterior, signado por la vivacidad, la estimulación, excitación y atención a lo social, por la simpatía y la

manipulación, sólo se halla presente de manera leve en las MNM; en las MM no

- \* Lanmoglia, E. *El triángulo del dolor*. Editorial Grijalvo, 1994.
- \* Millon, T. *MIPS. Inventario Millon de Estilos de Personalidad*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- \* MINSA. Normas y procedimientos para la prevención y atención de la Violencia Familiar y Maltrato Infantil. 2001
- \* Morí, M. Indicadores de maltrato Intrafamiliar en Mujeres que acuden al "Centro Emergencia Mujer de Trujillo" en el primer trimestre del año 2001. Trujillo Perú, 2001
- \* Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud. Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen Washington, D.C. 2002 [www.paho.org/Spanish/AD/FCH/SPA\\_Layout1.pdf](http://www.paho.org/Spanish/AD/FCH/SPA_Layout1.pdf). Accesado: Enero del 2005
- \* Ortiz, M. y Livia, J. La Inteligencia emocional. Memoria Congreso Nacional de Psicología. Colegio de Psicólogos del Perú. 1999
- \* Rios G. Violencia familiar: un análisis psicosocial. En Revista psicológica. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega. 1997
- \* Rojas, G. Y Romero, C. Algunos factores socioculturales de la mujer que influyen en la violencia doméstica. Tesis Lic. Enfermería. Universidad Nacional de Trujillo. 1996.
- \* Salazar, E. Condiciones básica en el cuidado de la mujer. Centro Editorial Javeriano. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Enfermería. Santa Fe de Bogotá. 2000.
- \* Soria M. *Psicología y Práctica Jurídica*. Barcelona. Ariel. 1998
- \* Vega M. Violencia en relaciones de pareja: una búsqueda en la subjetividad de las mujeres. Lima: DEMUS. 1996
- \* Villafana, G. Conducta Emocional Inadaptada en las Mujeres Víctimas y No víctimas de violencia Conyugal. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología-Lima: Universidad Nacional Federico Villareal. 2001.
- \* Warrior J. *Prevención de la Violencia Familiar: Un manual para la acción*. Reino Unido: Ed. Alianza Internacional Save The Children. 2000.



# EFFECTOS DE LA BIODANZA EN LAS HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS DE LOS PACIENTES ESQUIZOFRÉNICOS

Alfonso Granda Benítez<sup>1</sup>  
Regina Sáez Berrocal<sup>2</sup>

Escuela de Biodanza de Lima

## RESUMEN

*Este estudio estuvo orientado a investigar si los Programas de Biodanza producen efectos en la estimulación de las habilidades sociales en un grupo de esquizofrénicos.*

*Se utilizó la Hoja de Registro de Habilidades Sociales del Departamento de Psicología del Hospital Victor Larco Herrera para la evaluación de las habilidades existentes.*

*Se aplicó un programa de Biodanza para realizar cambios en las habilidades sociales básicas: conductas no verbales y emociones de dichos pacientes.*

**Palabras Clave:** Programa de Biodanza, habilidades sociales básicas, esquizofrénicos.

## ABSTRACT

*I go into this purpose it was facing carrying out an investigation if Biodanza's programs react upon the stimulation of the social abilities in schizophrenic group of people.*

*Record leaves of social abilities of Psychology's Department of the Hospital Victor Larco Herrera in order to the existent abilities evaluation was utilized.*

*Biodanza's program to accomplish changes in the social abilities basic was applicable : Non-verbal conducts and said patient's emotions.*

**Key words:** Program of Biodanza, social abilities basic, schizophrenic.

1 Psicoterapeuta, Director de la Escuela de Biodanza de Lima - Perú, Hipnólogo Ericksoniano, Docente de la Universidad Mayor de San Marcos, Universidad Nacional Federico Villarreal, Universidad Señor de Sipán, Universidad Particular de Chiclayo, Universidad César Vallejo de Trujillo, Miembro de la Asociación Holística del Perú. Correo electrónico: alfagran1@hotmail.com  
2 Psicoterapeuta, Docente de la Universidad Señor de Sipán, Master en PNL, Docente del Programa de Medicina Complementaria de Essalud, Miembro de la Asociación Holística del Perú. Correo electrónico: regisabel@hotmail.com



## 1. INTRODUCCIÓN

La ausencia de trabajos de investigación en la Psicoterapia corporal utilizando una técnica como la Biodanza, nos llevaron a reflexionar acerca de los primeros pasos de Rolando Toro con pacientes psiquiátricos y de los efectos de esta innovadora tecnología. Constituye la primera investigación en una institución Psiquiátrica en el Perú.

Para este trabajo se ha utilizado un instrumento que los Psicólogos de dicha Institución aplican para evaluar las habilidades sociales y por otro lado la implementación de un programa de Biodanza con los pacientes del Pabellón 9, que resultaron en una aventura científica y poética al compartir abrazos, caricias y besos.

Sus carencias de contacto y de estimulación provienen de severos prejuicios institucionalizados por una terapia acorporal, en donde el médico es el único profesional que privilegió el contacto corporal con el paciente; modelo histórico que privó a los psicólogos de esta experiencia, misma que le costó al genio de Reich la censura y marginación de un Psicoanálisis represor.

Esta situación aún vigente en quienes hacemos Biodanza en las Universidades nos cuesta el soportar miradas inquisidoras de profesionales agentes de una Psicología castradora cuyo perfil es la rigidización, el estado de amueramiento, por no decir putrefactos por los déficits de estimulación cutánea.

Algunos investigadores como Ritter y Graff, (2000), estudiaron estandarizadamente el efecto de los movimientos de la danza como movimientos terapéuticos, dichos resultados indican que sí existen cambios en los diferentes grupos etéreos y en los diferentes cuadros diagnósticos, tales como desórdenes de

ansiedad, esquizofrenia, etc.

Chorodov (2001), al estudiar la danza como terapia y los movimientos corporales desde una perspectiva de la expresión universal paterna de la emoción y otras formas expresivas en el proceso de movimiento del pueblo, indica que el movimiento individual expresa la dinámica de los impulsos y de la imagen.

Gobbi, (2002), discute desde una perspectiva psicodinámica la psicodanza, las relaciones entre las emociones y las expresiones psicomotoras. La locomoción es usada para jugar un mejor rol en el tratamiento de muchas patologías y en la reeducación psicomotora. Dice que muchos psicoanalistas están interesados en las relaciones mente-cuerpo, cómo el análisis bio-energético, el movimiento dirigido a varias direcciones; gestos, movimientos externos fijos en el tiempo y representaciones artísticas, todos ellos describen aspectos simbólicos mentales y últimamente las expresiones de la personalidad, frente a las diversas enfermedades físicas y/o psicológicas.

Hudson, (2002), de una manera exploratoria conduce un estudio descriptivo del uso de la danza, la modalidad y opiniones los de diversos movimientos terapéuticos, encontrando que existe relación entre ellas para trabajar coterapéuticamente en psicoterapia de grupos.

Para Rolando Toro, creador de la Biodanza: "Es un sistema de integración afectiva, renovación orgánica y reaprendizaje de las funciones originales de la vida, basadas en las vivencias inducidas por la danza, el canto y situaciones de encuentro en grupo"

Cuando se habla de la Integración Afectiva se refiere a conectar al hombre y la naturaleza, siendo la afectividad el núcleo integrador que tiene efectos sobre los centros reguladores límbicos-hipotalámicos,

de un modo recíproco y que a la vez, influyen sobre los instintos, vivencias y emociones.

Biodanza es una estructura de integración rejuvenecedora de las funciones originarias de vida, basada en vivencias inducidas por la danza, el canto y situaciones de encuentro en grupo. El significado de los términos usados en esta definición está descrito aquí en forma más explícita para su mejor comprensión.

La Biodanza se aplica en diversas manifestaciones de la vida, la educación, la sociología del amor y en la asistencia de los desafortunados de la vida: los esquizofrénicos.

Cuando se habla de la Renovación Orgánica es para fundamentar que se produce mediante la tecnología inductiva de estados de trance que activan procesos de reparación celular y regulación global de las funciones biológicas, disminuyendo los factores de desorganización y estrés.

Acerca de los Reaprendizajes de las funciones originarias de la vida la propuesta se explica desde un contexto biológico. En cuanto el aprendizaje del individuo se construye a partir de los instintos, como lo sostienen los etólogos. Es decir, que el estilo de vida debe tener coherencia con los impulsos primordiales de la vida como conservarla y permitir su evolución.

El concepto de Vivencia nos remite al fenómeno de la experiencia vivida, según Dyltey, en la que el individuo la experimenta con gran intensidad en el aquí y ahora, produciéndose efectos emocionales, cenestésicos y viscerales. Es una sensación intensa de estar vivo, entrar en contacto con el ser que danza para la vida.

Este elemento operativo y esencial constituye la base del método de Biodanza, permitiendo reorganizar las respuestas frente a la vida.

El proceso de a Biodanza transcurre a través de las vivencias de Afectividad,

ceremonias de encuentro, rituales de vínculo y danzas de solidaridad permitiendo una reconstrucción afectiva y el acceso a la amistad y el amor.

Los resultados del trabajo de Toro con la Biodanza indican que el procedimiento es válido para favorecer al desarrollo de habilidades sociales nuevas o de conductas alternativas de los sujetos con diversos problemas, ampliando incluso su repertorio de conductas adaptativas.

Uno de los instrumentos fundamentales en las habilidades sociales es el contacto y la caricia, como se sostiene, las sensaciones y los estados de la piel son un aparte activa de la vida pues expresa los estados de ánimo con los cuales interactuamos con los otros, expresando significaciones de nuestras sensaciones.

Considerando que las habilidades sociales defensivas de los esquizofrénicos perciben el mundo físico muy inseguro y que son adquiridas, mantenidas y modificadas a través de la experiencia, por las consecuencias sociales de miedo de las mismas, y que éstas se expresan en el cuerpo físico considerado peligroso por lo que ellos asumen una postura distorsionada, intemporal y no lineal, logrando vivir en un espacio de pensamiento deformado no individualizado.

La experiencia táctil es una necesidad básica para la seguridad emocional, para el desarrollo emocional y es el nutriente de la afectividad y la proteína básica del raquitismo.

Los niños desnutridos afectivamente son potencialmente psicopáticos, neuróticos y psicóticos, puesto que esta estimulación táctil que pasa por nuestro sistema límbico estimula las emociones más profundas del contacto humano. La carencia de ello produce sujetos aplanados afectivamente y de una pobreza de interacciones sociales como es el caso de los esquizofrénicos.

En 1965, Rolando Toro, realiza sus primeras investigaciones acerca de los efectos de la música y la danza con pacientes psiquiátricos en el Hospital Psiquiátrico de Santiago de Chile.

En este abordaje terapéutico incluye la actividad corporal y la danza, para estimular emociones con el objetivo de armonizar y tranquilizar a los pacientes. Para ello propuso danzas armoniosas, lentas con ojos cerrados, danzas euforizantes que estimulaban los ritmos alegres y activaban la motricidad.

Cuál sería su sorpresa al descubrir cambios en diferentes niveles, fisiológicos, conductual y de ajuste al entorno. En algunos casos la música estimulaba la identidad y la conciencia de la realidad.

Estas experiencias con pacientes psicóticos fueron un modelo operativo para abordar a la enfermedad en los primeros inicios de la Biodanza, es decir, que la Psiquiatría de ese entonces tiene una deuda con el creador de la Biodanza, que propuso formas humanizadas en un contexto de la deshumanización del paciente hacinado tan igual como el modelo de la represión policíaca: diagnóstico igual delito, hospitalización igual encarcelado, profesional experto enclaustrado igual al carcelero.

El esquizofrénico es una persona que sufre al no distinguir entre lo real y lo no real, no pueden pensar lógicamente o tener reacciones emocionales normales y muchas veces se comportan de una manera extraña en situaciones sociales, tienen problemas de memoria y en la comunicación.

Es una enfermedad común en la que una de cada cien personas la sufren, causando problemas familiares, económicos, políticos, etc.; comienza entre los 15 a 25 años de edad, afectando a ambos sexos, es raro el comienzo antes de los 12 años y si esto ocurre se vuelve crónico afectando el

desarrollo del lenguaje.

Los síntomas son diversos y algunas

incluye terminarla con menos de tres déficits paralingüísticos y no verbales. Finalizar la conversación adecuadamente.

**c. Fase de Habilidades Cognitivas:**

1. Opinar, criticar y dar halagos. Los enuncia con menos de dos déficits paralingüísticos y no verbales. Emite opiniones, críticas y halagos de forma espontánea.
2. Solución de problemas. Puntualiza bien su problema y genera alternativas. Elige una opinión favorable.

**CALIFICACIÓN:**

1. Ausente
2. Necesita reforzar
3. Adecuado

**B. Examen Psicopatológico.**

**C. Programa de Biodanza:**

Consiste en 8 clases de 2 horas de duración por cada una, contiene 13 ejercicios.

Ha sido diseñado cumpliendo la curva de la Biodanza, con música de acuerdo a la metodología semántica, como recomienda y supervisa la Escuela Peruana de Biodanza en la formación docente.

El Programa consiste en:

1. Ronda de Alegría
2. Caminar Fisiológico
3. Caminar rápido
4. Carrera y salto sinérgico
5. Caminar melódico afectivo en par.
6. Segmentario de cuello y hombros
7. Danza de extensión máxima
8. Abrir el pecho
9. Aproximación y encuentro
10. Ronda de activación suave
11. Danza euforizante

**2.3. Procedimiento:**

Debido a la naturaleza de la investigación de corte cuasi-experimental

antes y después, se procedió a:

- 1) Solicitar el permiso de las autoridades del Hospital Larco Herrera.
- 2) Obtener los datos de filiación de los pacientes esquizofrénicos internados en el pabellón 9 del hospital.
- 3) Pre-test de manera individual a los esquizofrénicos internados en el pabellón 9 del Hospital Victor Larco Herrera.
- 4) Identificación de las habilidades sociales básicas presentes en los integrantes del grupo de esquizofrénicos obtenidos a través de los resultados de las pruebas del pre-test.
- 5) Se aplicó un Programa de Biodanza, por el lapso de 12 sesiones tiempo del tratamiento experimental.
- 6) Aplicación del post-test a los luego de la fase experimental.
- 7) Se identificó las habilidades sociales básicas de los esquizofrénicos presentes en el post-test; para posteriormente comparar estadísticamente los resultados del pre-test con el post - test.

Al comparar los resultados obtenidos en el pre-test y post-test; luego del tratamiento experimental, se observarán las habilidades sociales básicas que han mejorado en los pacientes esquizofrénicos.

### 3. RESULTADOS

Con el propósito de validar los efectos del programa sobre las variables estudiadas se comparó y analizó las diferencias entre el Pre- test y el Pos-test

Habilidades sociales	T	GI	P	Observación
	2.651	7	<0.05	Significativo

Esta tabla muestra la diferencia de medias de T de student del grupo experimental pre y post test, observando a nivel de habilidades sociales básicas un T= 2.651 (GI =7) P< 0.05. Lo cual indica que el Programa de Biodanza ha tenido un efecto significativo.

Los resultados permiten probar la hipótesis general, evidenciando de esta manera la validez del Programa de Biodanza en las habilidades sociales de pacientes esquizofrénicos.

Biodanza produce efectos en las habilidades básicas, especialmente en las conductas no verbales, cuyos signos son el hacer contacto visual, la postura adecuada al hablar, movimiento de la cabeza en los ejercicios segmentarios. Asimismo en la expresión de emociones básicas como la alegría, el afecto, concordando la emoción

con los ejercicios, expresando la emoción en forma apropiada.

En las habilidades intermedias cabe destacar el inicio y el mantenimiento de una conversación cuando receptionan las consignas, manteniendo interés para realizar los ejercicios.

Siendo la Biodanza una técnica esencialmente no verbal, razón por la cual no se realizó la evaluación de las habilidades cognitivas porque no es el objetivo de la aplicación del programa.

### 4. DISCUSIÓN

Estos resultados nos conducen a la comprobación de la Hipótesis general formulada, Evidenciando de esta manera la validez de la aplicación de un Programa de Biodanza en pacientes esquizofrénicos

crónicos para la mejoría de sus habilidades sociales básicas, lo cual condujo una mejoría significativa en el nivel emocional y en las conductas no verbales.

Estos resultados concuerdan con lo hallado por Rolando Toro (1965) en pacientes esquizofrénicos de un Hospital en Santiago de Chile, acerca de los cambios en sus estados afectivos y en la flexibilidad de la coraza al aplicar un Programa terapéutico fundamentado en la Biodanza.

Estos resultados coinciden con los de Eriksen Bjoirstand y Gotestam (1986), quienes mediante la aplicación de un desarrollo de habilidades sociales en pacientes internos alcohólicos, demostraron que disminuyó su nivel de consumo.

## 5. REFERENCIAS

- \* BETES DE TORO. (2000) Fundamentos de Musicoterapia. Madrid: Ed. Morata.
- \* FUX, M. (1985). Primer encuentro de danzaterapia. Paidós. Bs. As. Argentina.
- \* GOBBI, G. (2002). Movimenti ed emozioni (apertura e chiusura). (Motions and emotions (opening and closing movements) *Giornale storico di Psicologia Dinámica*. 19(37)119-127 CD-ROM 10-65. PsycLIT. Psicología. UNFV.
- \* HIDALGO, C y NUREYA, M. (1991). Comunicación Interpersonal. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- \* HUDSON, K. (2002). An exploratory study of the use of cotherapy in dance/movement therapy. *American Journal of dance therapy*. 17 (1) 25-43 CD-ROM 12-65. PsycLIT. Psicología. UNFV.
- \* KAPLAN, H. Y SADOCK, B. (1996) Sinopsis de Psiquiatría. Buenos Aires: Editorial Médica de Panamá.
- \* PICHON-RIVIERE, E. (1978). Neurosis y psicosis: una teoría de la enfermedad. *Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*. 1, 41-46.
- \* ROCHA, A. (1998) As Dancas Sequenciais. Recife:
- \* RITTER, M. y GGRAFF. (2000). Effects of dance/movement therapy: A meta-analysis. *Arts-in Psychoterapy*. 23(3) 249-260. CD-ROM 4-65. Psyclit. Psicología. UNFV.
- \* TORO, R. (1991). Coletânea de textos. Fortaleza. Brasil: Editora ALAB.
- \* TORO, R. (1988) Proyecto Minotauro. Petrópolis: Vozes.
- \* VILLAVICENCIO, L. (1996). Musicoterapia. Monografía para obtener el título profesional. Facultad de Psicología. UNMSM. Lima-Perú.

# TERAPIA GRUPAL CENTRADA EN SOLUCIONES CON PERSONAS QUE HAN TENIDO INTENTO DE SUICIDIO

Lorena Villanueva Flores<sup>1</sup>

Universidad César Vallejo

## RESUMEN:

*El presente trabajo consiste en una aplicación grupal de los principios y técnicas de la Terapia Centrada en las Soluciones (De Shazer, 1994; O'Hanlon y Weiner-Davis, 1990), inspirada en el trabajo de Yvonne Dolan (Dolan, 1998). El enfoque empleado tuvo como objetivo establecer metas y objetivos claros, identificar excepciones y la prevención de recaídas.*

*La muestra estuvo conformada por 3 pacientes que fueron atendidas en el Servicio de Emergencia del Hospital Regional Docente de Trujillo durante el mes de junio del 2004 por Intento de Suicidio.*

*Los resultados de la terapia muestran mejorías significativas, valoradas a nivel cuantitativa (a través de la escala y los cuestionarios) y a nivel cualitativo (mejorías encontradas en cada sesión y mantenidas hasta el seguimiento)*

**Palabras clave:** *Terapia centrada en soluciones, intento, suicidio*

## ABSTRACT:

*The present work consists in a group application of the principles and techniques of the Solutions Focused Therapy (De Shazer, 1994; O'Hanlon and Weiner-Davis, 1990), inspired by the work of Yvonne Dolan (Dolan, 1998). The used approach had as objective it first session to establish clear goals and objectives, them following sessions to identify exceptions and the two last sessions were used to work the relapses prevention.*

*The sample was conformed by 3 patients who were taken care of in the Service of Emergency of the Regional Hospital of Trujillo during June of 2004 by Suicidal Intention. They took to 6 group sessions and a pursuit 6 months after finalized the therapy.*

*The results of the therapy show significant improvements, valued at quantitative level (through the scale and questionnaires) and at qualitative level (improvements found in each session and maintained until the pursuit)*

**Key Words:** *Solution Focused Therapy, Suicidal Intention*

<sup>1</sup> Psicoterapeuta, Master en Terapia Sistémica. Docente de la Universidad César Vallejo. Correo Electrónico: lorena\_villanueva@yahoo.com

## 1. INTRODUCCIÓN:

El intento de suicidio es entendido como el acto voluntario autoinfligido, de amenaza vital, con injuria física, sin muerte; y que no busca sólo impresionar o llamar la atención (Kaplan y Sadock, 2000).

La problemática relacionada con los intentos de suicidio resulta de gran relevancia teniendo en cuenta los estudios que revelan cifras elevadas en ciertos sectores de la población peruana. Estos hechos se complementan en forma preocupante al saber que alrededor del 6.4% de los intentos de suicidio pueden consumar su propósito en el curso de los 5 próximos años (Kaplan y Sadock, 2000). El suicidio, asociado a diferentes cuadros, ocupa el cuarto lugar como causa de muerte violenta en Lima, constituyendo el 8% de éstas (Instituto de Medicina Legal, 2001).

En un estudio realizado en el servicio de Emergencia del Hospital Regional Docente de Trujillo, se encontró que la prevalencia de los intentos de suicidio oscila alrededor del 60% del total de casos de emergencia que concurren al nosocomio en mención. (Villanueva Gallo, 2000).

Un estudio clínico epidemiológico posterior realizado con 108 pacientes con diagnóstico de intento de suicidio que concurren al Servicio de Emergencia del Hospital Regional Docente de Trujillo, de enero a junio del 2002 revela predominio del sexo femenino (86.1%), estado civil soltero (69.4%), menores de 20 años (70.3 %), estudiantes (55.5) %, procedentes del distrito de Trujillo (41.6%), seguidos de los pacientes del distrito de La Esperanza (35.2%) (Villanueva Gallo, 2002)

En dicho estudio se puede ver que el servicio de Emergencia del Hospital Regional Docente de Trujillo (Perú), atiende

un promedio de 25 casos de intentos de suicidio al mes, siendo la gran mayoría de pacientes mujeres, adolescentes o jóvenes, que residen en las zonas urbano marginales y cuyo diagnóstico psiquiátrico señala Trastorno Situacional.

Luego de el alta médica, sólo un 10 a 15 % de pacientes acuden a Terapia psiquiátrica ambulatoria en el centro hospitalario mencionado, tratamiento basado principalmente en fármacos. El resto de pacientes no recibe ningún tipo de tratamiento posterior al alta médica.

Ante esta realidad surge la necesidad de aplicar un programa psicoterapéutico orientado a proporcionar soporte psicológico y alentar o estimular a las pacientes a explorar sus esperanzas y metas para retomar de esta manera sus planes para el futuro.

El formato empleado en el presente trabajo en el enfoque propuesto por Yvonne Dolan, Consiste en que un grupo se soporta con la filosofía de la Terapia Centrada en Soluciones, cuyo objetivo principal se basa en trabajar las metas de los miembros del grupo para ser concretados en un futuro cercano.

El uso de la terapia grupal, en donde los miembros comparten una vivencia en común y por ello existe una comprensión empática de alto grado, permite que se dé un factor de gran repercusión: el que los miembros del grupo se ayuden entre sí para trabajar juntas en pos de la recuperación.

Las características del formato escogido encajan en las necesidades del grupo a quien fue dirigido, un enfoque orientado a los recursos de las personas y centrando el trabajo en las metas futuras, un aspecto que en personas con intento de suicidio es difícil de visualizar.



## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

Se invitó a 13 pacientes, sin embargo únicamente asistieron 3 pacientes, cuyos datos se detallan a continuación: (para guardar la identidad de cada paciente no se colocaron los nombres verdaderos)

#### **Caso 1: TATIANA**

Sexo: femenino

Edad: 17 años

Estado Civil: Soltera

Grado de instrucción: Superior

Dx. Psiquiátrico:

- Intento de Suicidio con sustancias medicamentosas

- Trastorno Situacional

Tratamiento Psiquiátrico: No

Nº de intentos de suicidio: 1

Historia familiar: Discusiones frecuentes con su padre y hermano. Madre en tratamiento psiquiátrico por Trastorno Bipolar.

#### **Caso 2: MARIBEL**

Sexo: femenino

Edad: 30 años

Estado Civil: Conviviente

Nº de hijos: 3

Grado de instrucción: Secundaria Incompleta

Dx. Psiquiátrico:

- Intento de Suicidio por ingesta de Benzodiazepinas

- Trastorno Depresivo

Tratamiento Psiquiátrico: Sí

Nº de intentos de suicidio: 2

Historia familiar: Antecedente de violación a los 16 años (producto de la cual nació su 1º hija). Discusiones frecuentes con su actual pareja .

#### **Caso 3: VIRGINIA**

Sexo: femenino

Edad: 33 años

Estado Civil: Conviviente

Nº de hijos: 2

Grado de instrucción: Secundaria Incompleta

Dx. Psiquiátrico:

- Intento de Suicidio por ingesta de Benzodiazepinas

- Trastorno Situacional

Tratamiento Psiquiátrico: Sí

Nº. de intentos de suicidio: 1

Historia familiar: Infidelidad por parte de su pareja la lleva al intento de suicidio

### 2.2. Material

? Cuestionario de Resultados OQ45.2 (Lambert y Burlingame, 1996): Se aplicó antes de la 1º y 6º sesión. Este cuestionario consta de tres escalas: Síntomas, Relaciones Interpersonales y Rol Social.

? Cuestionario de Expectativas (Rodríguez Morejón, 1994): Se aplicó antes de cada sesión y está formada por tres escalas: Auto eficacia, Control Interno y Éxito.

? Encuesta de Resultado (Miller y Duncan, 2004): Se aplicó antes de cada sesión a partir de la 2º. Es una encuesta analógica que se emplea para conocer el cambio como resultado de la intervención terapéutica. Incluye 4 áreas de funcionamiento: Global (sentido general de bienestar), Individual (bienestar personal), Con otras personas (familia, relaciones cercanas), Social (trabajo, escuela, amistades).

? Cuestionario de Avances en la terapia (Beyebach y Herrero de Vega, 2004): Aplicado después de cada sesión a partir de la 2º. En donde las participantes señalaron cómo se sentían en terapia en términos de: mejorando mucho, mejorando algo, ni mejorando ni empeorando, empeorando algo o empeorando mucho.

- ? Encuesta de Cita (Miller S. y Duncan B., 2004): aplicada después de cada sesión. Es una encuesta analógica que consta de 4 áreas: Relación con el/la terapeuta, Metas y Asuntos, Enfoque o Método y Global (sobretudo).
- ? Pregunta escala : se empleó en cada sesión, y se formulaba de la siguiente manera: En una escala del 1 al 10, donde 10 significa que has logrado alcanzar todas tus metas y sueños y 1 significa que están lo más lejos que nunca han estado ¿dónde te encuentras en estos momentos?
- ? participantes
- ? Metodología/ Tratamiento:

### 2.3. Procedimiento

- ? Selección de la muestra:  
 La muestra estuvo conformada por 3 pacientes que fueron atendidas en el Servicio de Emergencia del Hospital Regional Docente de Trujillo durante el mes de junio del 2004 por Intento de Suicidio.  
 Durante su estancia en el servicio de Emergencia, se recogieron los datos personales y médicos con ayuda del médico psiquiatra de guardia, quien comunicó a la paciente y sus familiares la realización posterior del programa. Se excluían aquellas pacientes con trastorno psiquiátrico.  
 A inicios del mes de julio, se realiza la invitación vía telefónica o a través de la visita domiciliaria (para quienes no tenían teléfono) a cargo de la persona responsable del programa. En la invitación se les proporcionó algunos datos generales del programa como: fecha y lugar del taller, gratuidad y

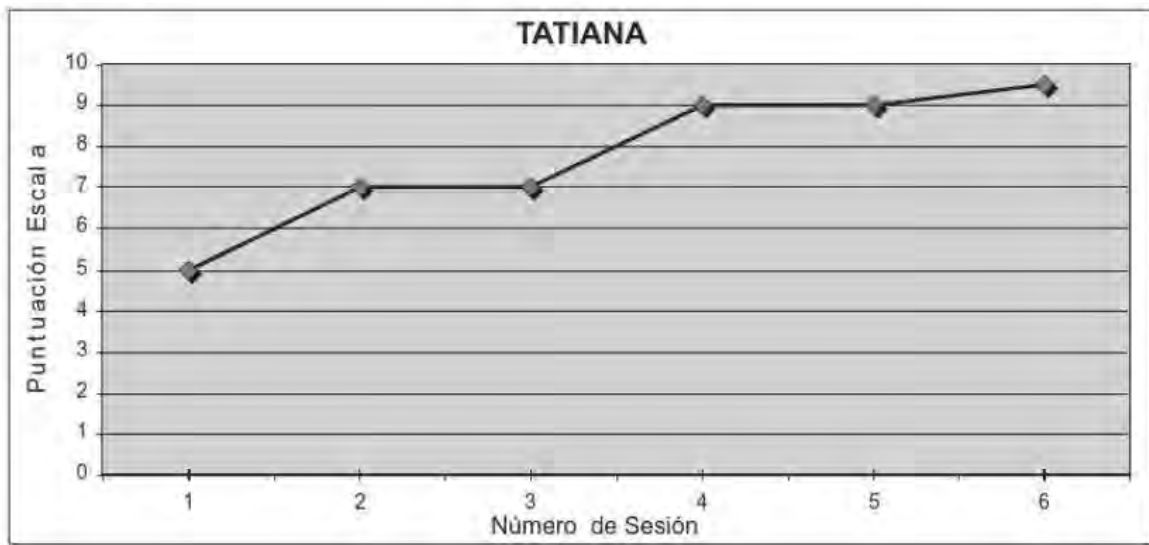


GRÁFICO 1: PUNTUACIONES EN LA ESCALA (Tatiana)

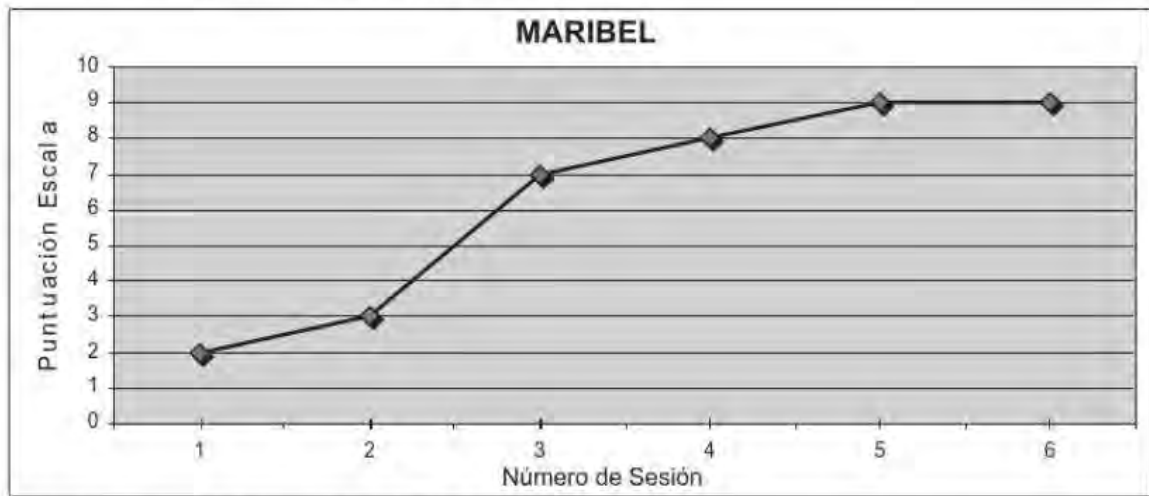


GRÁFICO 2: PUNTUACIONES EN LA ESCALA (Maribel)

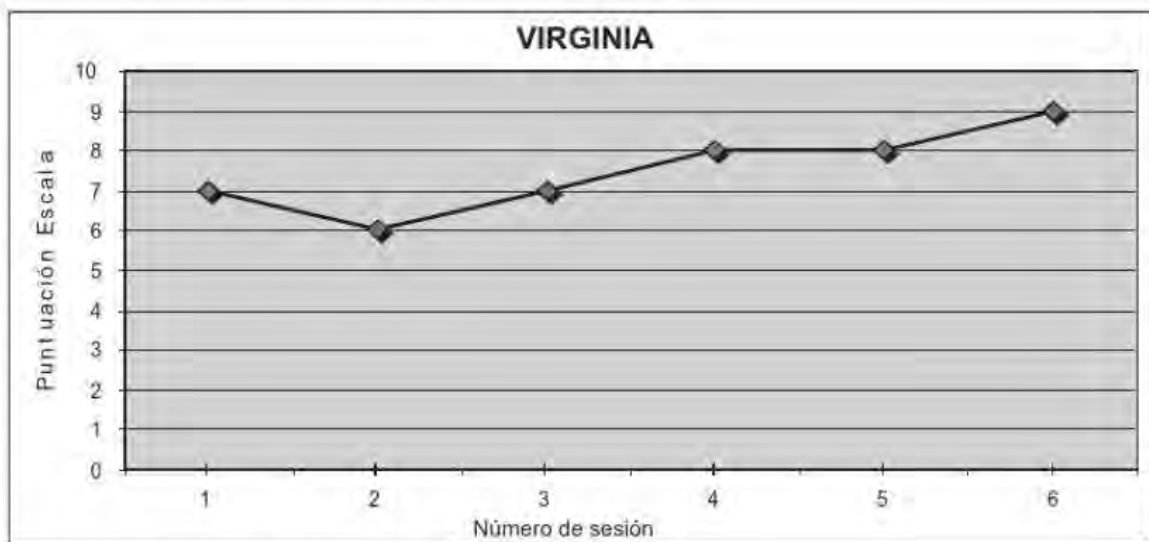


GRÁFICO 3: PUNTUACIONES EN LA ESCALA (Virginia)

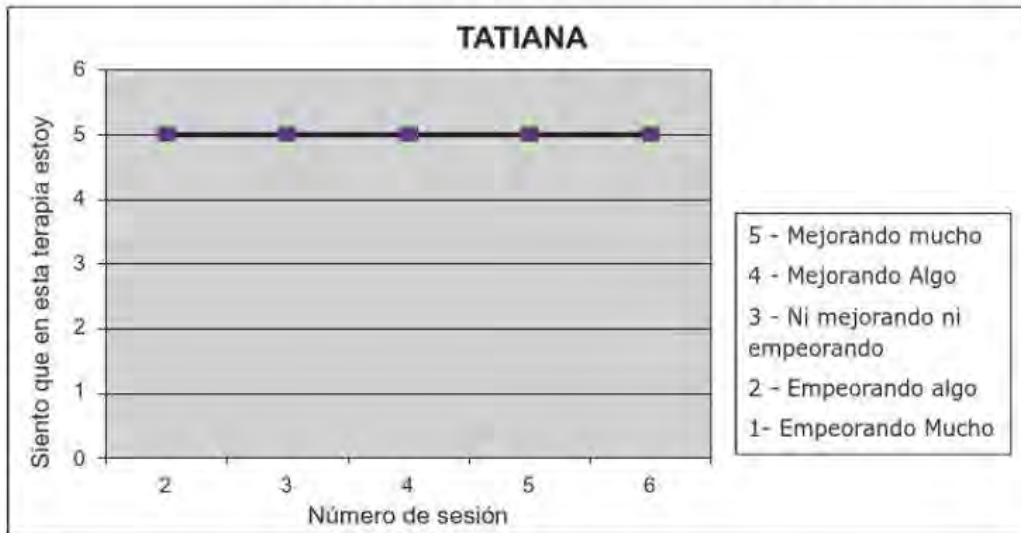


GRÁFICO 4: AVANCES EN LA TERAPIA (Tatiana)

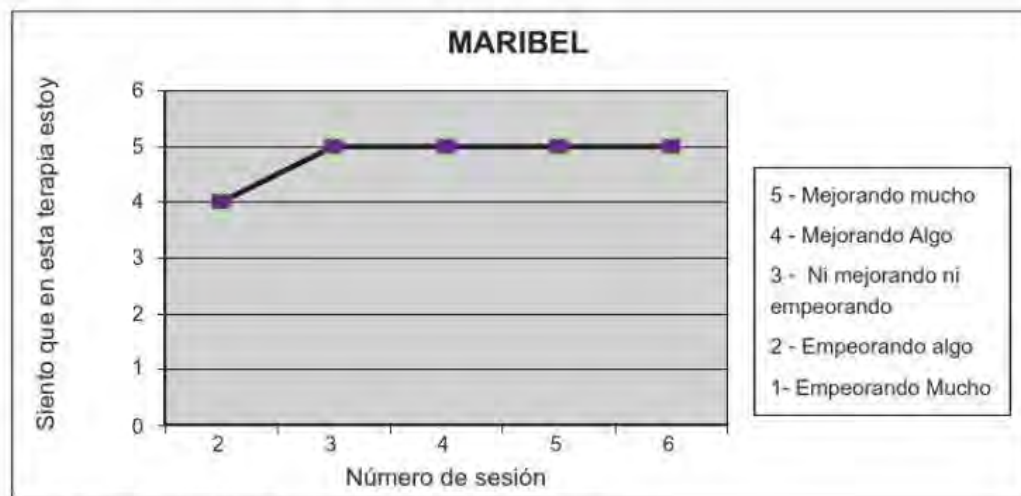


GRÁFICO 5: AVANCES EN LA TERAPIA (Maribel)

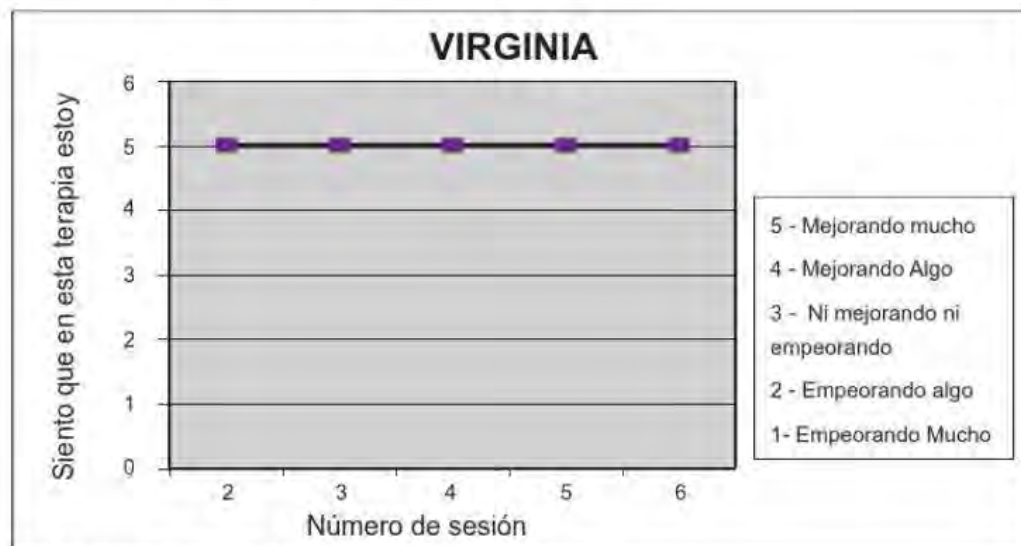


GRÁFICO 6: AVANCES EN LA TERAPIA (Virginia)

## **OBJETIVOS PROPUESTOS:**

### **CASO 1: TATIANA**

Ser más positiva (ver soluciones a los problemas que se le presenten), en casa ser más madura (responsable con sus obligaciones, y ser puntual), mejorar la relación con su hermano (conversar de sus cosas sin chantajearse). Espera del grupo que le den ánimo para continuar con su carrera.

### **CASO 2: MARIBEL**

Controlar los pensamientos negativos (que no vale nada) ,disfrutar de la vida, salir adelante y saber afrontar las dificultades que pueda tener. Quiere apoyo del grupo para retomar el tejido, ENSEÑARa otras personas a tejer, vender los objetos que haga y en un futuro poner una bodega.

### **CASO 3: VIRGINIA**

Mantener más espacios para ella sola, sin su esposo, estudiar cosmetología y poner su salón de belleza, ser más independiente, realizarse como mujer, ser ella misma, no depender de su esposo. Sentirse segura de si misma (darse ánimo, mensajes positivos), ser positiva ante algún problema.

Quiere ayuda del grupo para controlar sus nervios y para animarse a iniciar sus estudios.

## **MEJORIAS 2º SESIÓN**

### **CASO 1: TATIANA**

Mejorías en casa, ha participado de actividades con su familia y siente que están más unidos, está más positiva (cuando alguien le comenta algún problema ella le da ánimo), se ha mantenido ocupada y no se ha atormentado con pensamientos negativos (antes se encerraba), está más abierta y conversa un poco más sobre sus preocupaciones. Refiere que ha incorporado en su vida la palabra "solución" y considera que ahora no "espera que le traigan flores

sino que ella misma hará su jardín"

### **CASO 2: MARIBEL**

Considera que las cosas han estado iguales, tuvo una discusión con su esposo, aunque esta vez lo arreglaron pronto a diferencia de otras ocasiones, su esposo la abrazó y la hizo sentir bien. Además ella también se muestra más cariñosa cuando su esposo llega a casa (le pregunta cómo le fue y le da abrazos). Ha tenido un bajón Sentía que no valía nada, por lo que se trabajó riesgo suicida (posibilidad de lograr su objetivo sin quitarse la vida, escala, contrato)

### **CASO 3: VIRGINIA**

Señala mejorías en la relación con su familia, siente más apoyo y confianza por parte de ellos así como mejoría en la comunicación por parte de ella (conversa de sus preocupaciones), siente que ha mejorado la comunicación con sus hijos y que confían más en ella.

## **MEJORIAS 5º SESIÓN**

### **CASO 1: TATIANA**

Ha salido con su familia a comprar y comer, se siente feliz porque están "juntos". Para continuar así necesita dar un examen que tiene pendiente del colegio, eso le ayudaría a estar más tranquila y disfruta más estando en casa.

### **CASO 2: MARIBEL**

Se siente contenta porque su esposo ha tenido detalles con ella (le ha hecho algunos obsequios), Para continuar necesita seguir comunicándose, dialogando con su esposo sobre sus preocupaciones.

### **CASO 3: VIRGINIA**

A pesar de la preocupación por la enfermedad de su hija (recién diagnosticada) ha sentido que ha sido "fuerte", no ha decaído, ha sido positiva y esto le ha permitido darle ánimos a su hija.

**MEJORIAS 6º SESIÓN**

Su puntuación en la escala en el momento del seguimiento es 7.

**CASO 1: TATIANA**

Tuvo una semana tranquila, a pesa que su hermano la sigue molestando, a ella le ayuda ser indiferente con él. Arregló su cuarto y lo llenó con mensajes positivos, esto le ayuda a ver que "depende de ella cambiar lo que quiere y encontrar la felicidad". Le ayudó recordar el ejercicio de externalización y leer el libro "Tus Zonas Mágicas".

**CASO 2: MARIBEL**

Tuvo una discusión con su esposo pero esta vez fue diferente ya que no se deprimió ni tuvo pensamientos negativos, se decía a sí misma a "yo tengo que salir adelante sola" "no voy a depender de él". Luego de esto llegó tranquila a casa, tomó las cosas con tranquilidad. Le ayudó leer "Tus Zonas Erróneas" y recordar lo que hablamos en las sesiones.

**CASO 3: VIRGINIA**

Ha convivido más tiempo con su pareja, han viajado juntos, se ha sentido segura de sí misma, (menos celosa, más tranquila, no se ha irritado si su esposo saludaba a alguna mujer). Disfruta de la relación con su pareja y sus hijos.

**MEJORÍAS EN EL SEGUIMIENTO:****TATIANA**

Menciona que después de la terapia todo ha ido bien, ya que todo depende de ella, en como quiera ver su vida, aceptando que todos tienen problemas y que "un mundo sin problemas no es mundo".

Considera que su problema se resolvió del todo durante la terapia y que las mejoras en otras áreas consistieron en no depender en lo que diga la gente y no guiarse en ellas. Resolvió el problema "no acomplejándose". No han surgido nuevos problemas desde que finalizó la terapia.

Dentro de los ejercicios y técnicas empleadas cabe resaltar algunas de ellas por su especial utilidad en el presente trabajo (señaladas por el grupo en la retroalimentación) como: la pregunta milagro, la carta desde el futuro, el símbolo de ti mismo, la externalización y la carta en día de lluvia.

Dentro de lo que probablemente resultó menos útil fueron algunas tareas para casa como la "Fórmula de primera sesión" y "el mensaje del ángel guardián".

Además de lo señalado, algo de gran relevancia fue sin duda el clima generado en cada sesión, el que las pacientes cuentan con un espacio para expresar sus preocupaciones y al mismo tiempo donde puedan encontrar sus propias herramientas para enfrentarse al problema. Un espacio además donde "puedan conversar tranquilamente sin ser criticadas" y donde puedan ser "entendidas".

Parte del clima de confianza y comprensión que se procuró fomentar en todo momento, se debe no sólo a la filosofía centrada en soluciones empleada sino también al gran apoyo que las integrantes del grupo se proporcionaban unas a otras. El hecho de compartir una experiencia dolorosa similar como lo fue el intento de suicidio, las propias reflexiones de cada una sobre su situación, permitieron que ellas jugaran un rol fundamental: el de coterapeutas.

El ejecutar un programa centrado en soluciones en un formato grupal fomenta un clima de constante retroalimentación y apoyo entre el grupo.

El contar con un grupo reducido (3 personas) limitó la retroalimentación entre las participantes. Asimismo en la ejecución de algunos ejercicios (como la carta en día de lluvia del grupo) la participación de más personas hubiera aportado mayores recursos.

Al ser un estudio cualitativo, no se plantea la posibilidad de hacer

generalizaciones a partir de los resultados obtenidos en el presente trabajo.

## 5. REFERENCIAS

- \* Beyebach, M. y Herrero de Vega (2004). Medición de cambio en terapia sistémica breve. Manuscrito no publicado. Universidad Pontificia de Salamanca.
- \* De Shazer. (1994). En un origen las palabras eran magia. Barcelona: Gedisa
- \* Dolan Y. (1998). Beyond survival. Great Britain: BT Press Book.
- \* Fombellida, C. (2003). Pinceladas de terapia sistémica en un hospital de día. Proyecto Fin de Master de Terapia Sistémica. Universidad Pontificia de Salamanca.
- \* Kaplan, H. y Sadock, B. (2000). Manual de psiquiatría de urgencias. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- \* Kaplan, H. y Sadock, B. (1993). Tratado de psiquiatría. Buenos Aires: Interamericana.
- \* Lambert, M. y Burlingame, G. (1996). Outcome Questionnaire 45.2. American Professional Credentialing Services LLC.
- \* Miller, S. y Duncan, B. (2004). The outcome rating scale: A preliminary study of the reliability, validity, and feasibility of a brief visual analog measure. Institute for the study of therapeutic change.
- \* Miller, S. y Duncan, B. (2004). The session rating scale: Preliminary psychometric properties of a working alliance inventory. Institute for the study of therapeutic change.
- \* Rodríguez, A. (1994). Un modelo de agencia humana para analizar el cambio en psicoterapia: Las expectativas de control en terapia sistémica breve. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pontificia de Salamanca.
- \* O'Hanlon, W. y Weiner-Davis, M. (1990). En busca de soluciones. Barcelona: Paidós.
- \* Paz, O. (2002). Situación de la salud

mental en el Perú. Resumen Documento:  
Lineamientos de política en salud mental-  
Ministerio de Salud Pública.

\* Villanueva, H. (2000). Estudio clínico  
epidemiológico de las emergencias  
psiquiátricas en el H.R.D.T. Universidad  
Nacional de Trujillo. Perú. 10

\* Villanueva, H. (2002). Estudio clínico  
epidemiológico de los intentos de suicidio en  
el H.R.D.T. Universidad Nacional de Trujillo.  
Perú.

\* White, M. y Epsom, D. (1993). Medios  
narrativos para fines terapéuticos.  
Barcelona: Paidós.



# CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y ESTILOS DE PERSONALIDAD EN MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA CONYUGAL

Sandra Céspedes Vargas Machuca<sup>1</sup>  
Gipsy Tacure Ortiz<sup>2</sup>

Universidad César Vallejo

## RESUMEN

*Con el objetivo de investigar la relación entre Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad en mujeres víctimas de Violencia Conyugal de los Clubes de Madres del Sector III del Centro Poblado Menor El Milagro Trujillo, se llevó a cabo un estudio descriptivo correlacional, cuya población estuvo conformada por 68 mujeres víctimas de Violencia Conyugal.*

*Los resultados demostraron que existe relación entre Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad. Así tenemos que a un nivel de significación ( $p < 0.05$ ) existe relación entre el área de Cohesión del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Modificación, Acomodación, Afectividad, Retraimiento, Discrepancia, Conformismo y Concordancia; entre el área Conflicto del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Modificación e Introversión; entre el área Autonomía del Clima Social Familiar y los Estilos Acomodación, Retraimiento, Discrepancia y Sometimiento; entre el área de Control del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Modificación, Protección y Comunicatividad. Así también se encontró relación altamente significativa ( $p < 0.01$ ) entre el área de Cohesión del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Preservación, Protección y Sometimiento; entre el área Expresividad del Clima Social Familiar y los Estilos Protección, Afectividad, Vacilación e Insatisfacción; entre el área Conflicto del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Protección, Sistematización y Conformismo; entre el área Autonomía Clima Social Familiar y el Estilo Insatisfacción; entre el área de Control del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Acomodación, Introversión, Sistematización y Conformismo en las mujeres víctimas de violencia conyugal.*

**Palabras clave:** Clima Social Familiar, Estilos de Personalidad, Violencia Conyugal.

## ABSTRACT

*With the objective to study the relation between Family Social Climate and Personality Styles in victim's women of conjugal violence of the Mother's Clubs on Sector III of the Centro Poblado Menor El Milagro Trujillo was carried out a descriptive study relational whose population was conformed by 68 women of victim's women of conjugal violence. For the analysis of data the statistical test Ji Square was used.*

*The results showed that exist a relation between Family Social Climate and Personality Styles. It found a significant relation ( $p < 0.05$ ) between the Cohesion area of Family Social Climate and Personality Styles: Modification, Accommodation, Affectivity, Isolation, Discrepancy, Conformity, Concordance;*

1. Psicóloga Clínica, Representante de Servicios MANPOWER PERU (Región Norte) Correo Electrónico: scspedes@manpowerperu.com.pe

2. Psicóloga, Docente de la Universidad César Vallejo. Correo Electrónico: giky22@hotmail.com

*between Conflict area of Family Social Climate and Personality Styles: Modification and Introversion; between Autonomy area of Family Social Climate and Personality Styles: Accommodation, Isolation, Discrepancy and Subjection; between Control area of Family Social Climate and Personality Styles: Modification, Protection and Communication. Besides, it found highly statistical relation ( $p < 0.01$ ) between the Cohesion area of Family Social Climate and Personality Styles: Preservation, Protection and Subjection; between the Expressiveness area of Family Social Climate and Personality Styles: Protection, Affectivity, Hesitation and Dissatisfaction; between the Conflict area of Family Social Climate and Personality Styles: Protection, Systematization and Conformity; between Autonomy area of Family Social Climate and Dissatisfaction Personality Style; between Control area of Family Social Climate and Personality Styles: Accommodation, Introversion, Systematization and Conformity in victim's women of conjugal violence.*

**Words Key:** Family Social Climate, Personality Styles, Conjugal Violence.

## 1. INTRODUCCIÓN

Es de suma importancia para la supervivencia del individuo y el moldeamiento de su personalidad el ambiente familiar, donde se desarrolla un sistema de valores, creencias, costumbres y pautas de conducta que regulen las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia.

Con todas sus limitaciones la familia seguirá desempeñando un rol fundamental en el desarrollo de la personalidad, valorando esta última de una manera más o menos completa al distinguir los motivos profundos que orienten a las personas, los modos característicos que empleen para construir y transformar sus cogniciones, y las conductas específicas que han aprendido a utilizar para relacionarse con los demás (Dughi, P., Macher, E. Mendoza, A. & Núñez, C., 1995).

En nuestro país, la riqueza de recursos naturales y humanos podría ser fuente de potencialidades para el desarrollo si estuviera regido por la equidad, de lo contrario esta diversidad se convierte en fuente de desequilibrio y discriminación generando serios problemas psicosociales, siendo el fenómeno de la violencia conyugal el más relevante de todos. Ante esta problemática, la multifactorialidad e interdisciplinariedad serían las condiciones metodológicas necesarias para su estudio y

explicación, ya que las estadísticas nos demuestran que, lamentablemente, la violencia conyugal está todavía enquistada en cualquiera de sus formas dentro de las familias, lo cual denota que es difícil desterrarla en su totalidad (Montero, A., 2000).

Situándonos en un ámbito más específico, en el Centro Poblado Menor El Milagro, se han encontrado los siguientes datos: en la DEMUNA se han registrado en el presente año 21 casos de violencia conyugal, de los cuales el 66.7% de mujeres manifestaron ser víctimas de violencia física por parte de sus parejas, mientras que un 33.3% padecieron de violencia física, psicológica y sexual. En la Comisaría de la localidad, en el año 2003 se llegaron a registrar 97 denuncias de los cuales un 54.64% fueron denuncias de violencia física, el 11.34% de violencia psicológica, el 24.74% de violencia física y psicológica y el 9.28% de violencia física, psicológica y sexual; en el presente año (Enero - Julio) se registraron 58 denuncias de violencia conyugal, siendo el 50% de violencia física, un 18.96% de violencia psicológica, el 27.59% de violencia física y psicológica y el 3.45% de violencia física, psicológica y sexual.

Entre las características que se encuentran en lo que respecta al clima social familiar en mujeres víctimas de violencia

conyugal, se tiene que provienen de hogares carentes de compenetración entre los miembros, falta de libertad en la expresión de los sentimientos, las decisiones son tomadas unilateralmente por uno de los miembros y en donde la dirección de la vida familiar se atiene a reglas muy rígidas.

Por otro lado también se puede observar bajos niveles de autoestima, fuertes sentimientos de degradación, actitudes de sometimiento, déficit en las actividades sociales, en su rendimiento general, estrés, conductas autodestructivas, percepción fatalista de la vida, depresión, intentos de suicidio y otros (Briceño, R. y Gutiérrez, R., 2003).

La gran gama de características reflejadas en la violencia conyugal están relacionadas a conceptos y componentes fundamentales que contienen al Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad, por lo que motivó e impulsó a seguir investigando este fenómeno desde una perspectiva reciente y poco estudiada en nuestra localidad.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

El presente estudio se realizó con mujeres víctimas de violencia conyugal de los Clubes de Madres del sector III del Centro Poblado Menor El Milagro, quienes fueron identificadas previamente por la ONG Círculo Solidario en el año 2003, a través de la entrevista semi estructurada para víctimas de maltrato doméstico de Echeburúa, Corral, Sarasua, Zubuzarreta y Sauca (1994, no publicada), donde se registraron sólo algunos datos de acuerdo a los fines de la institución.

Con esta referencia se seleccionó a la población muestral la cual estuvo constituida por un total de **68** mujeres víctimas de violencia conyugal, las mismas que cumplían

con los criterios de inclusión y exclusión que se especifican a continuación:

#### \* **Criterios de Inclusión:**

- Mujeres víctimas de violencia por parte de sus parejas (esposo o conviviente).
- Edades comprendidas entre 18 y 55 años.
- Tener grado de instrucción, como mínimo primaria completa.
- Ser socia activa de algún Club de Madres del Sector III del Centro Poblado Menor El Milagro.
- Obtener un puntaje igual o mayor de 3 (puntaje promedio en la población) en el área de Consistencia en la variable de Estilos de Personalidad.

#### • **Criterios de Exclusión:**

- Mujeres que son víctimas de violencia por cualquier integrante de la familia que no sea su pareja.
  - Mujeres cuyo domicilio se encuentre situado en cualquier otro sector del Centro Poblado Menor El Milagro.
- Posteriormente se realizó una entrevista individual para corroborar y/o actualizar los datos consignados en la ficha de identificación a través de la entrevista semiestructurada mencionada anteriormente.

### 2.2. Materiales

- 2.2.1.-Escala de Clima Social en la Familia -FES (abreviado)
- 2.2.2.-Inventario MILLON de Estilos de Personalidad (MIPS)

### 2.3. Procedimiento

Se utilizó al inicio de la investigación hasta su término para la verificación de algunos datos LA observación, formulándose inferencias acerca de la entrevistada a partir de la actividad manifestada de sus conductas, la ocurrencia, frecuencia y duración de éstas para una mejor percepción en cuanto a la aplicación de los test

psicológicos.

Se tomó parte de la entrevista semiestructurada para víctimas de maltrato doméstico de Echeburúa, Corral, Sarasua, Zubizarreta y Sauca (1994, no publicada), la misma que se aplicó con el fin de confirmar los datos ya obtenidos por la institución que identificó a las mujeres víctimas de maltrato conyugal del Centro Poblado Menor el Milagro.

De acuerdo a lo señalado por Hernández, R. (2002), ésta es una forma de recolección de datos desde un enfoque cualitativo, por ende su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico. De acuerdo al autor, los pasos que se siguieron para asegurar la confiabilidad y validez de la entrevista semiestructurada fueron:

- 1° Se evaluó si se obtuvo suficiente información de acuerdo al problema, es decir se evaluó si en la recolección de los datos se incluyó el tema de la violencia conyugal.
- 2° Se llevó a cabo un ejercicio de triangulación de análisis, es decir se comprobó que otros investigadores al utilizar la misma técnica arrojaron conclusiones similares con los datos que se obtuvieron (Azabache, K. e Iglesias, I., 2003; Echeburúa, E. et al, 1996).

3° Se obtuvo retroalimentación directa de los sujetos de investigación, es decir las mujeres de violencia conyugal confirmaron las interpretaciones derivadas de los datos obtenidos.

La administración, puntuación e interpretación del MIPS pueden realizarse sea con una computadora personal, sea con el sistema de papel y lápiz, asignándose los puntos manualmente o utilizando un scanner.

La aplicación de la ESCALA DE CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA-FES (abreviado) se realizó en forma individual, siendo la examinada quien lee las instrucciones del test, comprendiendo el sistema de marcar en la hoja de respuesta (Verdadero o Falso) según lo que la examinada cree o piensa respecto de su familia; de ser necesario el examinador le ayuda en la lectura de los items no interfiriendo en la interpretación de los mismos.

La examinada deberá comprender muy bien los items antes de responder, cuidando que se evalúe lo que el sujeto piensa sobre su familia.

Los puntajes se obtienen a través del empleo de las claves, otorgándose un punto si coincide su respuesta con dicha clave, finalizando con la sumatoria por cada área.

### 3. RESULTADOS

**CUADRO N° 1:  
DISTRIBUCIÓN SEGÚN EDAD, ESTADO CIVIL Y CARACTERÍSTICAS  
ASOCIADAS A MALTRATO**

CARACTERÍSTICA	N°	%
<b>Edad</b>		
19 - 24	18	26.47
25 - 34	16	23.53
35 - +	34	50.00
<b>Estado civil</b>		
- Casada	22	32.35
- Conviviente	46	67.65
<b>Tipo de violencia conyugal</b>		
- Psicológico	36	52.94
- Psicológico y físico	16	23.53
- Psicológico, físico y sexual	16	23.53
<b>Frecuencia de violencia conyugal</b>		
- Diario	20	29.41
- 1 o 2 veces a la semana	22	32.35
- 1 o 2 veces al mes	26	38.24
<b>Violencia en familia de origen</b>		
- Sí	47	69.12
- No	21	30.88
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100.00</b>

En el presente cuadro podemos observar que el mayor porcentaje de la población evaluada se ubica entre los 35 a más años; el 26.47 % de personas víctimas de violencia conyugal poseen edades comprendidas entre los 19 a 24 años, mientras que un 23.53 % se caracteriza por poseer entre 25 a 64 años.

Respecto al estado civil de la población estudiada un 67.65 % son convivientes y un 32.35 % son casados.

De acuerdo al tipo de violencia que evidencian un 52.94 % pertenece a Violencia Psicológica, aquellos que padecen de

Violencia Psicológica Física y Violencia Psicológica Física Sexual, arrojan un mismo valor porcentual de 23.53 %. De todas las personas víctimas de violencia conyugal evaluadas, el 38.24 % presenta una frecuencia de violencia de 1 a 2 veces al mes, el 32.35 % lo padecen 1 a 2 veces a la semana, mientras que el 29.41 % presenta una frecuencia diaria de violencia.

Se puede observar que el 69.12 % sí sufrieron violencia en su familia de origen, sin embargo el 30.88% no lo vivenciaron.

**CUADRO N° 2:  
DISTRIBUCIÓN SEGÚN NIVEL Y ÁREA DE LA ESCALA DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR**

<b>ÁREA DE ESCALA DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
<b>Cohesión</b>		
- Bajo	8	11.76
- Medio	40	58.82
- Alto	20	29.41
<b>Expresividad</b>		
- Bajo	8	11.77
- Medio	56	82.35
- Alto	4	5.88
<b>Conflicto</b>		
- Bajo	4	5.88
- Medio	62	91.18
- Alto	2	2.94
<b>Autonomía</b>		
- Bajo	8	11.77
- Medio	58	85.29
- Alto	2	2.94
<b>Control</b>		
- Bajo	6	8.82
- Medio	60	88.24
- Alto	2	2.94
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100.00</b>

En este cuadro podemos advertir que la mayor concentración porcentual se encuentra en los niveles medios de las áreas de la escala del Clima Social Familiar; así tenemos que en el área de Cohesión (grado en que los miembros del grupo familiar están compenetrados y se apoyan entre sí), se presenta un 58.82 %, en el área de Expresividad (grado en el que se permite y se anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar libremente sus sentimientos) un 82.35 %, el 91.18 % en el área de Conflicto (grado en el que se expresa libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia), el

85.29 % en el área de Autonomía (grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones) y el área de Control (grado en el que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos) el 88.24 %.

Sin embargo se logra observar que en el área de Cohesión de la escala de Clima Social Familiar el 29.41 % presenta un nivel alto, que aunque no es mayor al que presenta en el nivel medio, es un porcentaje significativo a comparación de las otras áreas en el mismo nivel.

**CUADRO N° 3:  
DISTRIBUCIÓN POR ÁREA Y PREDOMINIO DE ESTILO DE PERSONALIDAD  
SEGÚN PRUEBA DE MIPS**

<b>ÁREAS Y ESTILOS DE PERSONALIDAD</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
<b>METAS MOTIVACIONALES</b>		
- Apertura	30	44.12
- Preservación	50	73.53
- Modificación	46	67.65
- Acomodación	48	70.59
- Individualismo	32	47.06
- Protección	54	79.41
<b>MODOS COGNITIVOS</b>		
- Extraversión	24	35.29
- Introversión	54	79.41
- Sensación	31	45.59
- Intuición	30	44.12
- Reflexión	54	79.41
- Afectividad	58	85.29
- Sistematización	54	79.41
- Innovación	32	47.06
<b>CONDUCTAS INTERPERSONALES</b>		
- Retraimiento	52	76.47
- Comunicatividad	50	73.53
- Vacilación	58	85.29
- Firmeza	28	41.18
- Discrepancia	52	76.47
- Conformismo	56	82.35
- Sometimiento	52	76.47
- Control	33	48.53
- Insatisfacción	58	85.29
- Concordancia	42	61.76
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100.00</b>

En el presente cuadro, en el área de metas motivacionales, la mayor concentración porcentual se observó en el Estilo de Personalidad de Protección (capacidad de anteponer el cuidado de los demás al de sí misma), con un 79.41%, en segundo lugar se presenta el Estilo de Personalidad de Preservación (se concentran en los problemas de la vida y los agravan) con un 73.53%, en el 70.59% predomina el Estilo de Personalidad de Acomodación (poner poco empeño en dirigir o modificar su vida), mientras que en el 67.65% predomina el Estilo de Modificación (modifica su entorno e influye en los acontecimientos a fin de que

éstos satisfagan sus necesidades y deseos).

En el área de Modos Cognitivos, el 85.29% de las víctimas de violencia conyugal poseen predominancia en el estilo de Afectividad (forman sus juicios tomando en consideración sus propias reacciones afectivas frente a las circunstancias), mientras el 79.41% presentan los estilos predominantes de Introversión (prefieren utilizar sus propios pensamientos y sentimientos como recursos), Reflexión (sus decisiones se basan en juicios impersonales y objetivos), y Sistematización (son muy organizados y predecibles en su manera de abordar las experiencias de la vida).

En el área de Conductas Interpersonales, el 85.29% reflejan como estilos predominantes la conducta Vacilación (son por lo general tímidas y experimentan nerviosismo en situaciones sociales) y la conducta Insatisfacción (sus estados de ánimo y su conducta son muy variables y expresan su creencia que son incomprendidas y poco apreciadas), el 82.35% denota como estilo predominante la conducta Conformismo (su relación con la autoridad es respetuosa, cooperativa y tienden a actuar con formalidad en las situaciones sociales), los Estilos de Personalidad Retraimiento (se relacionan con los demás de un modo socialmente distante y carente de afectividad), Discrepancia (prefieren actuar

de manera autónoma y funcionan socialmente en términos que ellas mismas fijan) y Sometimiento (son sumisas, tienden a rebajarse ante los demás, son inseguras y se privan de muchas cosas sin razón) se manifiestan en un 76.47% de la población estudiada. El 73.53% refleja el estilo Comunicatividad (emprendedoras y de mente ágil, pueden ser muy hábiles para manejar a la gente con el fin de satisfacer sus propias necesidades), mientras que en el 71.76% de las mujeres víctimas de violencia conyugal predomina el estilo Concordancia (se muestran receptivas y maleables en su relación con los demás, con quienes establecen lealtades muy fuertes).



**CUADRO N° 4:  
ESTILOS DE PERSONALIDAD Y CLIMA SOCIAL FAMILIAR**

ESTILOS DE PERSONALIDAD	CLIMA SOCIAL FAMILIAR															
	Cohesión			Expresividad			Conflicto			Autonomía			Control			
	Prueba	Significancia		Prueba	Significancia		Prueba	Significancia		Prueba	Significancia		Prueba	Significancia		
<b>METAS MOTIVACIONALES</b>																
- Preservación	$\eta^2 = 9.43$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 1.71$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 2.37$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 4.30$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 3.26$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 3.26$	$p > 0.05$				
- Modificación	$\eta^2 = 7.69$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 0.77$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 6.00$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 2.41$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 8.30$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 8.30$	$p < 0.05$				
- Acomodación	$\eta^2 = 7.79$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 0.91$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 2.74$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 8.27$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 9.80$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 9.80$	$p < 0.01$				
- Protección	$\eta^2 = 9.89$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 10.33$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 10.59$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 3.04$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 8.88$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 8.88$	$p > 0.05$				
<b>MODOS COGNITIVOS</b>																
- Introversión	$\eta^2 = 1.94$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 2.47$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 8.81$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 3.04$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 9.28$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 9.28$	$p < 0.01$				
- Reflexión	$\eta^2 = 2.55$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 3.78$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 2.69$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 3.83$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 1.13$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 1.13$	$p > 0.05$				
- Afectividad	$\eta^2 = 9.00$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 9.35$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 1.14$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 2.02$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 1.56$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 1.56$	$p > 0.05$				
- Sistematización	$\eta^2 = 0.11$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 1.16$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 10.59$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 0.61$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 17.43$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 17.43$	$p < 0.01$				
<b>CONDUCTAS INTERPERSONALES</b>																
- Retraimiento	$\eta^2 = 8.39$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 4.09$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 2.02$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 8.97$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 2.79$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 2.79$	$p > 0.05$				
- Comunicatividad	$\eta^2 = 3.26$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 4.15$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 1.87$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 3.16$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 6.00$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 6.00$	$p < 0.05$				
- Vaciación	$\eta^2 = 1.83$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 25.29$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 1.14$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 2.02$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 1.56$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 1.56$	$p > 0.05$				
- Discrepancia	$\eta^2 = 5.76$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 4.09$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 2.03$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 8.97$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 2.79$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 2.79$	$p > 0.05$				
- Conformismo	$\eta^2 = 7.45$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 1.16$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 13.17$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 2.51$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 21.66$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 21.66$	$p < 0.01$				
- Sometimiento	$\eta^2 = 21.32$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 4.09$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 2.20$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 8.97$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 2.79$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 2.79$	$p > 0.05$				
- Insatisfacción	$\eta^2 = 1.83$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 25.29$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 1.14$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 13.02$	$p < 0.01$	$\eta^2 = 2.10$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 2.10$	$p > 0.05$				
- Concordancia	$\eta^2 = 6.18$	$p < 0.05$	$\eta^2 = 0.85$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 1.47$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 3.83$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 1.38$	$p > 0.05$	$\eta^2 = 1.38$	$p > 0.05$				

Si  $p < 0.05$ , existe relación estadísticamente significativa entre ambos criterios.

Si  $p < 0.01$ , existe relación altamente significativa entre ambos criterios.

Si  $p > 0.05$ , no existe relación estadísticamente significativa entre ambos criterios.

En este cuadro se observa la distribución conjunta de las escalas de Estilos de Personalidad, según áreas del Clima Social Familiar en mujeres víctimas de violencia conyugal, socias de los clubes de madres del sector III del Centro Poblado Menor El Milagro, donde luego de aplicar la prueba estadística ji-cuadrado de independencia de criterios, se encontró relación estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ) entre el área de Cohesión de la Escala de Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Modificación, Acomodación, Sensación, Intuición, Afectividad, Retraimiento, Firmeza, Discrepancia, Conformismo y Concordancia; entre el área de Expresividad del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Individualismo, Intuición e Innovación; entre el área de Conflicto del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Modificación, Introversión, Sensación, Innovación, Firmeza y Control; entre el área de Autonomía de la escala de Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Acomodación, Extraversión, Retraimiento, Firmeza, Discrepancia, Sometimiento y Control; entre el área de Control del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Modificación, Protección, Comunicatividad y Control. Así mismo se encontró una relación altamente significativa ( $p < 0.01$ ) entre el área de Cohesión del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Apertura, Preservación, Protección, Sometimiento y Control; entre el área de Expresividad de la escala de Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Protección, Sensación, Afectividad, Vacilación e Insatisfacción; entre el área de Conflicto de la escala de Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Protección, Sistematización y Conformismo; entre el área de Autonomía de la escala de Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Reflexión e Insatisfacción;

entre el área de Control del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Acomodación, Introversión, Sistematización y Conformismo.

#### 4. DISCUSIÓN

Como primer aspecto analizaremos las características demográficas de las mujeres víctimas de violencia conyugal, socias de los clubes de madres del Centro Poblado Menor El Milagro, donde observamos que el mayor porcentaje (50%) posee una edad mayor de 35 años. Este resultado se asemeja a lo encontrado por Montedoro (1995), quien observó que las mujeres víctimas de violencia conyugal poseen edades comprendidas entre 31 a 40 años (58.38% de su población estudiada), mientras que Briceño, R. y Gutiérrez, R. (2003) encontró que el 37.04% de su población investigada tenían edades comprendidas entre 35 a 55 años. Esto se sustenta con lo afirmado por Vega, J. (1998) quien sostiene que el entrenamiento para el rol femenino tradicional presiona a la mujer para que su relación "funcione o al menos parezca hacerlo", responsabilizándola del éxito o fracaso de la unión, asimismo Norwood (1998) sostiene que la mujer que sufre violencia, con el tiempo, se vuelve cada vez más dependiente de su pareja por miedo a ser abandonada. Con lo expuesto podemos decir que, con el curso del tiempo, las creencias impartidas dentro de la familia de origen se tornan más consistentes, sumado al hecho de que en esta etapa los hijos son más independientes económica y emocionalmente, estas mujeres optan por continuar su relación de pareja a pesar de vivenciar violencia.

Cárdenas, N. y Villalobos, G. (2003) en su investigación encontraron resultados opuestos a lo descrito anteriormente, al observar que el 57.41% de mujeres víctimas

de violencia poseen entre 16 a 25 años, mientras que Pulido, J. y Saavedra, S. (2002) hacen referencia que el 39.07% tienen entre 20 a 24 años.

Otro aspecto que se destaca en las mujeres es su estado civil de convivencia (67.65%), resultado encontrado también por Briceño, R. y Gutiérrez, R. (2003) quienes en su investigación refieren que el 48.15% de la población que estudiaron se encontraba en esta condición, por Pulido, J. y Saavedra, S. (2002) el 74.04%, así como también por Huertas (1999) y por Rojas, G. y Romero (1996). Estos resultados difieren de la investigación de Echeburúa, E. et al (1996) en cuya investigación el 52% de mujeres víctimas de violencia conyugal de Bilbao son casadas, mientras que sólo el 4% son convivientes. Según Gonzáles (2000) refiere que los valores, las reglas o las costumbres religiosas van a contribuir con la estabilidad familiar, creando un sentido de pertenencia entre los miembros de la familia. Al no adquirir un carácter formal la relación a través del matrimonio (tradición religiosa en nuestra sociedad), genera dificultades en el establecimiento de una vida de pareja (con roles y funciones poco definidos, según Cerna, 2000), lo que contribuye a la inestabilidad familiar manifestada a través de la violencia.

En la población estudiada se percibe los más altos índices de violencia de tipo psicológico (52.94%), coincidiendo con los datos obtenidos por Alcántara, A. y Chávez, J. (2003) (84%), Huertas (1999) (50%), Chamorro, A. (1999) (43.08%), Sosa, O. (2000) (40%), Pulido, J. y Saavedra, S. (2002) así como los de Gonzáles, E. y Gavilano, P. (1998) (84.04%). Sin embargo este resultado se opone a lo observado por Idrogo, V. y Paredes, I. (1997) y por Gutiérrez, S. y Zavaleta, R. (1999) quienes encontraron que el tipo de violencia que predominaba era el físico-psicológico

(74.07% y 40% respectivamente), mientras que Morí, M. (2001) observó que la violencia física tenía una alta prevalencia en el 63.03% de la población que estudió. Este resultado se debe a la actitud minimizadora del abuso que menciona la Red de Salud de Mujeres Latinoamericanas (1995), es decir que ellas conciben como maltrato a los golpes, pero por temor, vergüenza y el deseo de creer que el victimario no es "tan malo" o "cambiará", ocultan la violencia física que pueden estar viviendo. Sabemos que la violencia constituye un delito, pero estas mujeres por su inseguridad y dependencia, así como por su necesidad de una figura masculina que las apoye, evitan denunciar la violencia física.

Otra característica hallada es que la frecuencia de la violencia conyugal es variable, es decir que en esta población no existe un patrón estándar de frecuencia de violencia, dependiendo ésta de los hechos que puedan desencadenar los actos violentos o de las características determinadas por los protagonistas. Sabemos que en el interior del acto violento se dan mensajes verbales y no verbales, límites y prohibiciones paradójicos que los protagonistas determinan implícitamente referentes a aspectos temporales, espaciales y temáticos que van a contribuir al desencadenamiento de la violencia, en donde la pareja determinará de qué manera y frecuencia se relacionarán a posteriori.

La mayoría de los casos han presenciado o han sido víctimas de violencia en sus familias de origen (69.12%), resultado que obtuvo Gutiérrez, S. y Zavaleta, R. (1999) al destacar que el 19% de mujeres víctimas de violencia se caracterizaban por haber tenido experiencias tempranas de violencia, concordando con Millon (1994) quien afirma que las experiencias tempranas no solamente son fijadas más fuertemente, sino que sus efectos tienden a persistir y son más difíciles de modificar que los efectos de las

experiencias más tardías; asimismo Montedoro (1995) y Tolentino (2000) establecen la correlación entre una historia de violencia familiar y el convertirse en víctima a futuro (68%). Dughi, P. et al (1995) refieren que las experiencias de violencia con los padres tienden a perturbar el funcionamiento futuro de estas mujeres, en aspectos tales como elección del cónyuge, relación marital y la vida familiar.

Se distinguen niveles medios en todas las áreas del Clima Social Familiar, niveles que difieren a los encontrados por Alcántara, A. y Chávez, J. (2003), que encontraron en todas las áreas niveles bajos a excepción del área de Conflicto (nivel alto). Así tenemos que en el área de Cohesión (que además obtuvo nivel alto con un porcentaje relativamente significativo) las mujeres víctimas de violencia conyugal logran percibir que los miembros de su familia mayormente se encuentran unidos y se apoyan entre sí. Esto se debe a lo mencionado anteriormente con respecto a las creencias sociales que Vega, J.(1998) señala como son el sentirse responsables del éxito de su unión como pareja y considerar como ideal a la familia con dos progenitores, sumado a la dependencia de la figura masculina de quien buscan apoyo y afecto, hace que estas mujeres mantengan unida a su familia a toda costa, así como también al sentirse incapaces de ocuparse de sí mismas, necesitarán aún más de su pareja creando una fuerte unión emocional de acuerdo a lo expresado por Walker (1979).

En cuanto al área de Expresividad, Norwood (1998) hace referencia a la capacidad de las mujeres víctimas de violencia de ser empáticas, sin embargo éstas no están en contacto con sus propios sentimientos y por tanto no expresan sus emociones y/u opiniones directamente a su pareja, hecho encontrado también por Sosa, O. (2000) quien determinó que existe una

comunicación vertical en la pareja (56.06%), posiblemente por el temor a que éste se aleje y se genere en ella un sentimiento de soledad y abandono. Caso contrario, con los otros miembros de la familia, le es más fácil crear un clima apropiado que permita la expresión abierta de los sentimientos a cada miembro del grupo.

También vemos que en las áreas de Conflicto y Control, al predominar en nuestra sociedad los medios de crianza duros y restrictivos, éstos pueden generar poca tolerancia a la frustración y agresividad (Dughi, P. et al, 1995), llegando a condicionar a las mujeres a aceptar la violencia como método legítimo para imponer la autoridad (Gómez, 1993), es por ello que los miembros de la familia de las víctimas de violencia tienen cierta libertad para expresar su cólera y agresividad a través de medios físicos o verbales. Sin embargo estas mujeres con el pasar de los años se pueden tornar impulsivas o agresivas en pro de defenderse (MIMDES, 2000), sin traspasar el rol de subordinación que ellas mantienen en su hogar, que se caracteriza por ser patriarcal, característica hallada por Gutiérrez, S. y Zavaleta, R. (1999) y por Sosa, O. (2000). Al presentarse un nivel medio en el área de Control, la Autonomía no es plena en los miembros del grupo familiar, permitiendo hasta en un cierto grado que cada uno tome determinadas decisiones, pero éstas deben estar basadas en las normas establecidas por el jefe del hogar.

En lo referente a los Estilos de Personalidad predominantes de las mujeres víctimas de violencia conyugal, en el área de Metas Motivacionales se logra destacar el estilo Protección (79.41%) por el cual estas mujeres atienden las necesidades de sus familiares más cercanos antes que las propias y mantienen con ellos relaciones íntimas y afectuosas. Como se mencionó, debido a los valores inculcados en la niñez

acerca del rol femenino tradicional, se les puede considerar egoístas si atienden sus necesidades antes que los demás por lo que en una relación abusiva corre el riesgo de ser considerada mártir cuando defiende a su compañero, sin embargo solo está haciendo aquello para lo que fue educada (Vega, J., 1998). Norwood (1998) complementa esta idea al hacer referencia que las mujeres víctimas de violencia de niñas carecieron de afecto o fueron satisfechas en forma insuficiente por sus progenitores, por lo que piensan que son inmerecedoras de él; cuando son adultas buscan relaciones de pareja en las que ellas sean las que protejan con "todo su amor" a su cónyuge. Finalmente Millon (1997) indica que desde el punto de vista evolutivo las hembras tienen mayor disposición a favorecer a los demás, a sentir empatía y a proteger.

El estilo Preservación (73.53%) refleja que estas mujeres parecen siempre estar esperando que algo salga mal y consideran probable que las cosas vayan de mal en peor, asimismo tienden a ser pesimistas y se preocupan en exceso por los problemas de la vida. Como estas mujeres piensan que su pasado ha sido desafortunado, dejan de ser optimistas y se produce un sentimiento de desesperanza, tal y como concluyeron Cárdenas y Villalobos (2003) y Neyra (1996). Al respecto Echeburúa, E. et al (1997) menciona que entre las características de las mujeres víctimas de violencia, éstas cronifican los problemas a los cuales tienen que enfrentarse, es decir, como lo indica Walker (1979), estas mujeres se sienten incapaces de manejar y responder a la situación de violencia por la que atraviesan, generalizando a situaciones futuras.

Los estilos Acomodación y Modificación también son predominantes en esta población (70.59% y 67.65% respectivamente), esto puede explicarse con la teoría del Ciclo de la Violencia citado por

Walker (1979) quien afirma que luego de la fase de explosión o agresión generalmente estas personas llaman a la policía o presentan una denuncia, hecho por el que deducimos que intentan modificar esta situación de violencia pero en forma temporal puesto que, si bien es cierto que la tensión y la violencia desaparecen y el agresor promete no golpearla, este ciclo se repite en forma intermitente e incluso con mayor intensidad, a pesar de ello la relación se mantiene colocando con el tiempo a la víctima en una posición de permitir estos hechos, mostrando poco empeño en dirigir o modificar su vida.

En el área de Modos Cognitivos, encontramos que entre los estilos predominantes tenemos los estilos Afectividad y Reflexión (85.29% y 79.04%), los cuales indican por un lado que estas mujeres procesan la información de un modo subjetivo, dando mayor importancia a los aspectos emocionales de las experiencias. Reflexión hace referencia a la interpretación y evaluación de los hechos en forma objetiva e impersonal, analizando los hechos por medio de la razón crítica. Roux, G. y colab. (1997) encontraron que más del 92% de mujeres maltratadas no percibían los hechos como maltrato; del mismo modo la Red de Salud de Mujeres Latinoamericanas (1995) señala que, dentro de las características de las mujeres maltratadas, éstas no toman conciencia sobre lo que constituye una situación de abuso. Lo que observamos en la población estudiada es que sí son conscientes de una situación de violencia física (como se ha indicado anteriormente), más aún si estos hechos se presentan en otras mujeres que puedan mantener o no una relación cercana a ellas, sin embargo cuando los acontecimientos de violencia se dan en el interior de su familia (si la vivencian en forma directa) suelen ser subjetivas, asumiendo la responsabilidad de

los hechos debido a sus creencias sociales y manteniendo la idea de que su compañero no siempre es violento. Vega, J. (1998) señala que el pensamiento ambivalente de las mujeres víctimas de violencia conyugal se manifiesta al desear que la violencia termine, con esperanzas de que su pareja cambie.

Otro estilo predominante es el estilo Introversión (79.41%) en el cual se observa un distanciamiento de los acontecimientos externos y la utilización de sus propios pensamientos y sentimientos como recurso; Briceño, R. y Gutiérrez, R. (2003) obtuvieron este mismo resultado en su investigación al observar que el 48.15% de las mujeres víctimas de violencia conyugal presentaban un nivel promedio en la Escala Compuesta Intrapersonal del Inventario de Inteligencia Emocional, el mismo que tiene por componentes de esta escala el autoconcepto, comprensión de sí mismo, independencia, asertividad y autorrealización. Esto llega a caracterizar a la población estudiada en el Centro Poblado Menor El Milagro debido a que, por las experiencias de violencia que experimentan, optan por mantener su relación de pareja basándose en sus propios deseos, creencias, necesidades y temores, dejando de lado información que puedan recibir externamente acerca del manejo de la violencia. Esta característica es diferente a lo obtenido por Azabache, K. e Iglesias, I. (2003), quienes concluyeron que las mujeres víctimas de violencia familiar de Trujillo poseen una tendencia a creer que la suerte o el comportamiento de otros determinan su destino.

El último estilo predominante encontrado en esta área es el estilo Sistematización (79.41%), el mismo que denota la disposición a actuar sin apartarse de las perspectivas establecidas, por lo que son convencionales, predecibles en su manera de abordar las experiencias de la

vida y leales. Es así como estas mujeres actúan según los mensajes parentales que recibieron en su infancia y que la sociedad mantiene, y de ser necesario modifican su vida y su personalidad de acuerdo con las expectativas de su compañero cuando creen que se alejan de lo esperado por los demás en su rol de madres y esposas (MIMDES, 2000).

En el área de Conductas Interpersonales, los estilos predominantes que se presentan son Retraimiento y Comunicatividad (76.47% y 73.53% respectivamente), caracterizándose por tener escasas relaciones y compromisos interpersonales sin establecer vínculos sólidos con otras personas, por otro lado pueden ser emprendedoras y poseer un estilo personal que las hace agradables buscando la atención de los demás. La presencia de estas bipolaridades puede explicarse por el Estilo de Personalidad Vacilación (85.29%) por el cual reflejan inseguridad y sensibilidad a la indiferencia o al rechazo, por lo que pueden mostrarse ansiosas frente a otras personas, prefiriendo formar parte de pequeños grupos donde saben que son aceptadas, o de lo contrario permanecen aisladas; cuando se sienten aceptadas deponen sus reservas, son amistosas y cooperativas y alternan productivamente con los demás. Todo esto es confirmado por las investigaciones de Montedoro (1995) y Neyra (1996), donde ambos concluyen que las víctimas de violencia conyugal poseen un empobrecimiento progresivo de sus recursos y capacidades personales para vincularse en el plano de las relaciones interpersonales, automarginándose a su entorno y denotando miedo y ansiedad para enfrentarse a la vida solas, por lo que siguen ligadas a esta situación de violencia. Asimismo la Red de Salud de Mujeres Latinoamericanas (1995) considera que entre las características que

poseen las víctimas de violencia es que éstas se distancian de las posibles redes de apoyo, inclusive de su propia familia de origen; esta conducta aumenta la dependencia hacia el golpeador y limita sus posibilidades de ayuda, además suelen ser desconfiadas y percibir hostil a su medio ambiente, sin embargo cuando se tratan de miembros activos de su comunidad, establecen relaciones superficiales ya que niegan u ocultan las situaciones violentas de su casa (MIMDES, 2000).

En cuanto a los estilos de Insatisfacción (85.29%) y Concordancia (61.76%), el primero hace referencia a las mujeres que suelen afirmar que reciben un trato injusto, que no se valora lo que hacen, saben "que lo bueno no dura" cuando sus oportunidades no resultaron como prometían y a veces son sociables y amistosas con los demás pero en otras ocasiones se muestran irritables y hostiles. El segundo estilo señala que estas mujeres son serviciales y amistosas, están dispuestas a adaptar sus preferencias de modo que resulten compatibles con las ajenas, estableciendo vínculos afectivos y lealtades fuertes. Walker (1979) menciona que en la fase de acumulación de la tensión aumentan los conflictos produciendo tensión y agotamiento, por lo que intentarán alejarse del agresor, sin embargo cada vez que la situación de violencia se dé con mayor intensidad, el agresor buscará la forma de reconciliarse con la víctima, quien llega a asumir la responsabilidad de todos los acontecimientos, por lo que empezará a comportarse de forma servicial y cooperadora con el fin de evitar que nuevamente se generen los hechos de violencia; esto es igualmente encontrado por Briceño, R. y Gutiérrez, R. (2003) quienes hacen referencia que el 44.44% de mujeres víctimas de violencia conyugal poseen un nivel medio de adaptabilidad en su inteligencia emocional. Norwood (1998)

afirma que estas mujeres al tener exceso de responsabilidades dentro de su hogar, no se encuentran satisfechas con su propia vida, sin embargo como ya se ha explicado anteriormente las víctimas tratan de esforzarse para evitar una pérdida emocional justificando al cónyuge y adaptándose a las expectativas de él.

La siguiente bipolaridad predominante es de Discrepancia (76.47%) y Conformismo (82.35%), los mismos que revelan que esta población son propensas a ocultar o adornar la verdad, creen que las autoridades son demasiado severas con la gente que no acata las reglas y prefieren pensar u obrar de un modo independiente; Conformismo hace referencia a que estas mujeres son respetuosas de la tradición y autoridad y actúan de un modo responsable y apropiado. Frente a esto Ellsberg, M. y colabs. (1996) encontraron que las mujeres tienden a minimizar los eventos debido a varios factores, entre los cuales está el temor por recriminaciones y tabúes sociales a la victimización; Montedoro (1995) encontró que las mujeres maltratadas están influenciadas por estereotipos tradicionales que no les permiten cuestionar su posición de subordinada debido al manejo unilateral del poder y la autoridad, el cual reside en el hombre. MIMDES (2000) argumenta que en relación con su medio, estas mujeres son básicamente conservadoras, preocupadas por las normas sociales, con patrones de conducta rígidos tanto para ellas mismas como para los miembros de su hogar.

Por último, el estilo Sometimiento (76.47%) hace alusión a las mujeres que tienden a obrar de un modo servil, a rebajarse ante los demás y comportarse de forma sumisa, habituadas al sufrimiento que al placer. Frente a esto Montedoro (1995) manifiesta que estas mujeres se subordinan al poder y autoridad de su pareja, de quien siguen ligadas debido a su baja autoestima y

falta de respeto por sí mismas. La Red de Salud de las Mujeres Latinoamericanas (1995) denota que entre los síntomas que evidencian se encuentran las desvalorizaciones, manifestaciones de no ser merecedoras de nada, se autocalifican de tontas, incapaces, etc. NORWOOD (1998) explica que estas víctimas de violencia conyugal, al llevar la mayor carga de responsabilidad para que su relación de pareja funcione bien, muy pocas veces podrán realizar lo que realmente quieren y disfrutan hacer.

Podemos demostrar que existe una relación estrecha entre Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad en esta población, tal y como lo menciona Choca (1998) al mencionar que un Estilo de Personalidad es un conjunto de asunciones que la persona tiene de sí mismo y de los demás, que van acompañadas de formas particulares de sentir, pensar y actuar, que pueden complementarse o confrontarse con los Estilos de Personalidad de quienes lo rodean. De la misma forma Moos (1989) refiere que el Clima Social Familiar es la apreciación de las características de la familia (relacionado con Metas Motivacionales y Modos Cognitivos según MILLON, 1997), la misma que es descrita en función de las relaciones interpersonales de los miembros de ésta (Conductas Interpersonales). Finalmente Millon (1997) afirma que un estilo de relacionarse determina el curso futuro de gran parte de las experiencias, por ejemplo dentro del ámbito familiar.

Frente a estas afirmaciones podemos concluir que las estrategias que emplean las mujeres víctimas de violencia conyugal para constituir una familia ideal provocará reacciones en los miembros de la familia, lo que determinará que el curso de su vida familiar sea o no satisfactoria.

Encontramos relación significativa entre

el área Cohesión del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Preservación, Modificación, Acomodación, Protección, Afectividad, Retraimiento, Discrepancia, Conformismo, Sometimiento y Concordancia; puesto que Moos (1989) considera la cohesión como la unión de los miembros del grupo familiar. Sin embargo sabemos que esta unión para las víctimas de violencia conyugal es fundamental, siendo importante que se llegue a mantener una familia nuclear, ya que su pasado ha sido desafortunado parecen estar siempre esperando que algo salga mal. Ante ello estas mujeres son capaces de atender las necesidades de su familia antes que las propias, pueden ocultar o adornar la situación de violencia que vivencian dentro de su familia, incluso mantener escasas relaciones interpersonales si éstos generan una amenaza para la cohesión familiar, tendiendo a obrar si es necesario de un modo servil, respetuosas o adaptando sus preferencias con tal que resulten compatibles con su pareja, quien es el que representa la autoridad al interior del hogar.

La relación altamente significativa hallada entre el área de Expresividad del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Protección, Afectividad, Vacilación e Insatisfacción se sustenta en lo afirmado por Moos (1989) al considerar que expresividad es la forma de expresar libre y abiertamente los sentimientos y opiniones de los miembros de la familia. En el caso de estas mujeres, ellas son conscientes que reciben un trato injusto y no se las valora, pero por temor a ser rechazadas o abandonadas permiten y animan que los demás miembros de la familia tengan esa libertad de manifestar sus emociones e impresiones.

Se distingue una relación significativa entre el área de Conflicto del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad



Modificación, Protección, Introversión, Sistematización y Conformismo. Al respecto Moos (1989) señala que conflicto es el grado de expresión libre y abierta de la cólera y agresividad entre los miembros de la familia. Arévalo, E. (2000) indica que, si la familia es intolerante a la expresión de varios sentimientos, corre el riesgo de generar mayores contratiempos al interior de ella, los cuales repercuten en las relaciones de todos los miembros del hogar. Esta situación se puede ver reflejada en las mujeres víctimas de violencia conyugal quienes con el tiempo intentan mostrarse agresivas frente a situaciones que perciben como amenazantes (violencia con mayor intensidad), sin embargo por sus creencias sociales, su lealtad y el respeto a la autoridad en el hogar que es representada por la pareja, prefieren dar prioridad a los demás integrantes de la familia para que expresen su malestar u hostilidad en forma verbal e incluso física. Aunque este estilo de vida no sea aceptado por una parte de la sociedad, ellas deciden mantenerse distanciadas de la opinión de otras personas utilizando sus propios sentimientos y creencias.

Observamos que existe una relación significativa entre el área Autonomía del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Acomodación, Retraimiento, Discrepancia, Sometimientos e Insatisfacción. Moos (1989) menciona que autonomía es la capacidad de los miembros de la familia de ser independientes, tomar sus propias decisiones y ser seguros de sí mismo. Es así que esta población se caracteriza por su predisposición a tomar decisiones con ciertas limitaciones, puesto que éstas deben ser compatibles con las pautas establecidas por el jefe del hogar. Frente a ello, estas mujeres pueden sentirse disconformes por las limitaciones que tienen en este aspecto, sin embargo optan por ocultar este malestar y comportarse en

forma sumisa y formar parte de pequeños grupos con el fin de mantener su escasa autonomía.

Por último se distingue una relación significativa entre el área de Control del Clima Social Familiar y los Estilos de Personalidad Modificación, Acomodación, Protección, Introversión, Sistematización, Comunicatividad y Conformismo. Para Moos (1989) control es el grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos. Al respecto Arévalo, E. (2000) afirma que una rigidez en las limitaciones y en las normas pueden llevar a rupturas violentas o a la aparición de comportamientos que perturben la vida familiar. Sabemos que entre las características de la familia violenta se encuentra el condicionamiento a aceptar la violencia como método legítimo para imponer la autoridad, colocando a la mujer en una situación de subordinación, respetando y adaptándose a este nivel de convivencia para evitar una disolución familiar, que de presentarse percibirá que los más afectados serían los demás integrantes de la familia, por lo que los conducirá a tolerar este tipo de control que es congruente con sus creencias.

## 5. REFERENCIAS

- \* Alcántara, A. y Chávez, J. (2003). "Clima Social Familiar y Factores Demográficos en las mujeres víctimas de Violencia Conyugal de dos Centros de Atención a la Mujer Cajamarca". Tesis para optar el Título de Licenciado en Psicología. Trujillo: Universidad César Vallejo.
- \* Azabache, K. e Iglesias, I. (2003). "Relación entre Locus de Control y el nivel de Depresión en un grupo de mujeres víctimas de Violencia Familiar de la ciudad de Trujillo". Tesis para optar el Título de Licenciado en Psicología. Trujillo: Universidad César

Vallejo.

- \* Benites, E. y Solís, P. (2004). "Depresión y Asertividad de un grupo de mujeres de 18 a 50 años que sufren Violencia Familiar, atendidas en la Asociación de Desarrollo Social LESTONNAC de la ciudad de Chepén". Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología. Trujillo: Universidad César Vallejo.
- \* Cárdenas, N. y Villalobos, G. (2003). "Análisis comparativo de la Inteligencia Emocional entre mujeres maltratadas y no maltratadas por su pareja en el Sector Bellavista del Distrito de la Esperanza de la ciudad de Trujillo". Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología. Trujillo: Universidad César Vallejo.
- \* Corsi, J. (1993). Abuso y victimización de la mujer en el contexto conyugal. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- \* Choca, J. y Van Denburg, E. (1998). Guía para la interpretación del MCMII. Millon Clinical Multiaxial Inventory. Barcelona: editorial Paidós.
- \* Díaz, J. y Sánchez-López, M. (2001). "Relevancia de los Estilos de Personalidad y las Metas Personales en la predicción de la Satisfacción Vital". Anales de Psicología, Vol.17, N° 2, pp. 151-158  
[www.um.es/analesps/v17/v17\\_2/01-17\\_2.pdf](http://www.um.es/analesps/v17/v17_2/01-17_2.pdf)
- \* Dughi, P., Macher, E. Mendoza, A. & Núñez, C. (1995). Salud Mental, Infancia Y Familia. Lima: Editado por la UNICEF/IPEP.
- \* Echeburúa, E. & De Corral, P. (1998). Manual de Violencia Familiar. 1º edic. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- \* Ferreira, C. (2001). "La Violencia".  
[www.monografias.com/trabajos10/viole/viole.shtml](http://www.monografias.com/trabajos10/viole/viole.shtml).
- \* Gómez, E. (1993). Género, Mujer y Salud. Publicación Científica N°541. Washington: Editado por la Organización Panamericana de la Salud OPS.
- \* Gonzáles, E. y Gavilano, P. (1998). Pobreza y Violencia Doméstica contra la mujer en Lima Metropolitana. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- \* Idrogo, V. y Paredes, I. (1997). "Violencia Conyugal y Relaciones Familiares en el Barrio El Estanco de Cajamarca". Tesis para optar el título de Enfermería. Cajamarca: Universidad Nacional de Cajamarca.
- \* Llerena, S. y Rodríguez, G. (2002). "Análisis Comparativo de la actitud frente a la Violencia Conyugal en las mujeres maltratadas y no maltratadas de los Clubes de Madres del Distrito de Víctor Larco, provincia de Trujillo". Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología. Trujillo: Universidad César Vallejo.
- \* Millon, T. (1997). MIPS. Inventario Millon de Estilos de Personalidad. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- \* Millon, T. & Everly, G. (1994). La Personalidad y sus Trastornos. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S. A.
- \* Montero, A. (2000). Síndrome de Adaptación Paradójica a la Violencia Doméstica. (Ensayo publicado en DIARIO 16). Madrid: [www.sepv.org](http://www.sepv.org).
- \* Morí, M. (2001). "Indicadores de maltrato intrafamiliar en mujeres que acuden al centro Emergencia Mujer de Trujillo en el primer trimestre del año 2001". Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo.
- \* Moos, R. H. (1989). Escalas del Clima Social. Madrid: Ediciones TEA.
- \* Pulido, J. y Saavedra, S. (2002). "Tipos y modalidades de Violencia Doméstica en gestantes del distrito de Moche". Tesis para optar el título de Obstetricia. Trujillo: Universidad César Vallejo.
- \* Roux, G. y colab. (1997).  
[www.prevencionviolencia.org.co/investigaciones/vif\\_cali/conyugal.htm](http://www.prevencionviolencia.org.co/investigaciones/vif_cali/conyugal.htm)
- \* Sosa, O. (2000). "Factores sociales de la Violencia Intrafamiliar en las usuarias del Centro Emergencia Mujer de Trujillo". Tesis

para optar el título de Licenciada en Trabajo Social. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo.

\* Tolentino, N. (2000). *Violencia Familiar desde una perspectiva de Género: Consideraciones para la Acción*. Lima: editado por el Ministerio de Promoción de la

Mujer y del desarrollo Humano PROMUDEH.

\* Vega, J. (1998). El problema de las mujeres que sufren maltrato en la relación de pareja. *IPSI. Revista de Investigación en Psicología*. Vol. 1, N° 2, 75-98.

# INTELIGENCIA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS INGRESANTES

Karina Cárdenas Ruiz<sup>1</sup>

Patricia Tirado Bocanegra<sup>2</sup>, Catalina Velásquez Viloche<sup>3</sup>

Blanca Dávila Estrada, Ana Lucía Gonzáles Lozano, Guillermo Inostroza García,

Veronika Morales Muñoz, Michael Quevedo Ascoy, Marco Sánchez Apumayta,

Edira Urbano Reaño, Noelia Yep Gamarra<sup>4</sup>.

Universidad César Vallejo

## RESUMEN:

*La presente investigación es un estudio que se centra en determinar la relación entre el nivel de Inteligencia y Estilos de Aprendizaje. Se trabajó con una muestra total de 1,620 alumnos ingresantes a la Universidad "César Vallejo 2005 - I" y se utilizó como instrumentos el Test de Dominos (Inteligencia) e Inventario de Estilos de Aprendizaje respectivamente. Al término de la Investigación se llegó a las siguientes conclusiones: Existe relación significativa entre Inteligencia y los Estilos de Aprendizaje por observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa; sin embargo, no se halló relación significativa entre Inteligencia y el Estilo de Aprendizaje por experiencia concreta.*

**Palabras Claves:** Inteligencia, Observación Reflexiva, Experiencia Concreta, Conceptualización Abstracta, Experimentación Activa.

## ABSTRACT:

*The present investigation is a study that the relation among Intelligence's level is focused in determining and styles learning utilizing as instruments Dominos' (Intelligence) and Inventory's Test of learning styles respectively. Worked to him with 1,620's total sign pupils incomers to the University Cesar Vallejo 2005 - I, with to determine whereon measure purpose has relation the Intelligence with the Styles learning and likewise will serve for knowing learning style prevailing in the population.*

*Finally following conclusions were reached: There are significant relation among Intelligence and the Styles for reflexive Observation, abstract Conceptualization and active Experimentation learning; however, there was not significant relation among Intelligence and the learning style for concrete experience.*

**Key words:** Intelligence, reflexive observation, Concrete experience, abstract conceptualización, Active experimentation.

1. Psicóloga Clínica. Doctoranda en Psicología, Docente de la Universidad César Vallejo y Señor de Sipán de Chiclayo. Directora del Consultorio Psicológico, Escuela de Padres y Bolsa de Trabajo de la Universidad César Vallejo. Correo electrónico: kfc@ucev.edu.pe

2. Psicóloga Clínica. Docente de la Universidad César Vallejo. Psicóloga Asistente del Consultorio Psicológico de la Universidad César Vallejo. Correo electrónico: ptirado@ucev.edu.pe

3. Bach. Psicología. Asistente de Escuela de Padres y Bolsa de Trabajo de la Universidad César Vallejo de Trujillo. Correo electrónico: catvel@hotmail.com

4. Internos del Consultorio Psicológico 2005-Universidad César Vallejo

## I. INTRODUCCIÓN:

Asumimos a la inteligencia como la capacidad de adquirir conocimiento o entendimiento y de utilizarlo en situaciones novedosa. En la formulación de los tests de inteligencia la mayoría de los psicólogos la consideran como una capacidad global que opera como un factor común en una amplia serie de aptitudes diferenciadas, la cual es medida por la prueba de Anstey. De hecho, su medida en términos cuantitativos suele derivar de medir habilidades de forma independiente o mediante la resolución de problemas que combinan varias de ellas. Para David Wechler (1958). La inteligencia es la capacidad integral, global del individuo para actuar con determinación para pensar de forma efectiva en el ambiente”.

Según Thurstone existen factores de inteligencia a las que les llamó factores primarios, y son aquellos que responden a todas las exigencias intelectuales y, aunque poco relacionados entre sí, proporcionan el perfil de las aptitudes de un individuo. Estos son:

- \* **Habilidad verbal:** Definición y comprensión de palabras.
- \* **Habilidad Numérica:** Ser capaz de plantear y resolver problemas aritméticos.
- \* **Fluidez verbal:** Capacidad de pensar y expresar palabras rápidamente.
- \* **Perceptual:** Captar similitudes, diferencias y detalles.
- \* **Espacial:** Comprender relaciones espaciales.
- \* **Mecánica:** Capacidad para memorizar y recordar.
- \* **Razonamiento:** Comprender principios y conceptos para resolver problemas.

Según el modelo de Kolb un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro fases, la mayoría de nosotros tendemos a especializarnos en una,

o como mucho dos. De esas cuatro fases, se pueden diferenciar cuatro tipos de alumnos, dependiendo de la fase en la que prefieren trabajar: alumno activo, alumno reflexivo, alumno teórico, alumno pragmático.

Nuestro sistema educativo no es neutro. Si pensamos en las cuatro fases de la rueda de Kolb es muy evidente que la conceptualización (teorizar) es la fase más valorada, sobre todo en los niveles de educación secundaria y superior, es decir, nuestro sistema escolar favorece a los alumnos teóricos por encima de todos los demás.

Un aprendizaje óptimo requiere de las cuatro fases, por lo que será conveniente presentar nuestra materia de tal forma que garanticemos actividades que cubran todas las fases de la rueda de Kolb. Con eso por una parte facilitaremos el aprendizaje de todos los alumnos, cualesquiera que sea su estilo preferido y, además, les ayudaremos a potenciar las fases con los que se encuentran menos cómodos.

Kolb (1997), concibe el aprendizaje como un proceso caracterizado por las siguientes etapas: experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA):

- \* **Observación Reflexiva (OR)**  
"aprendiendo a través de la observación y la atención": observación cuidadosa antes de emitir un juicio, observar cosas desde diversas perspectivas, buscando el significado de las cosas.
- \* **Conceptualización Abstracta (CA)**  
"aprendiendo a través del pensar": análisis lógico de ideas, planificación sistemática, actuar en base a una comprensión intelectual de una situación.
- \* **Experimentación Activa (EA)**  
"aprendiendo a través de la acción": habilidad para lograr que se hagan las

cosas, asumir riesgos, influenciar a personas y eventos a través de la acción.

- \* **Experiencia Concreta (EC)** "aprendiendo a través del sentir": aprendiendo de experiencias específicas, relacionándose con gente y sensibilidad a los sentimientos y personas.

Por lo tanto, las personas desarrollan estilos de aprendizaje, como formas características de aprender, que las hacen tender a: qué información obtener, cómo obtenerla, cómo organizarla, cómo procesarla, qué hacer con ella, dónde aplicarla, cómo aplicarla.

Así mismo, Kolb (1997) propone cuatro Estilos de Aprendizaje: El Divergente enfatiza en la experiencia concreta (EC) y la observación reflexiva (OR); el Asimilador, a la observación reflexiva (OR) y a la conceptualización abstracta (CA); el Convergente, a la conceptualización abstracta (CA) y a la experimentación activa (EA) y el Acomodador, a la experimentación activa (EA) y a la experiencia concreta (EC).

Por otro lado, R. Dunn y Griggs (1995) concibieron un Modelo de Estilo de Aprendizaje revelando que cinco principales factores afectaban a los alumnos:

- \* Su ambiente cercano (el sonido, las luces, la temperatura y mobiliario/diseño del ambiente)
- \* Sus emociones (motivación, persistencia, responsabilidad o la oportunidad de hacer las cosas a su manera)
- \* Sus preferencias sociológicas (aprendizaje individual o en grupos)
- \* Sus características fisiológicas (fuerzas perceptuales representadas en las características auditivas, visuales, táctiles, kinestéticas, y secuenciadas)
- \* Su proceso de inclinación por el procesamiento de información (global/analítica, derecha/izquierda, impulsivo/reflexivo)

(Dunn & Dunn, 1995).

Por lo descrito anteriormente, se desarrolla la presente investigación para determinar la relación entre Inteligencia y Estilos de Aprendizaje en la población de estudio.

## II. MÉTODO:

### 2.1. Participantes:

Alumnos ingresantes en el periodo 2005- I a la Universidad Privada César Vallejo de Trujillo.

### 2.2. Materiales:

- \* Test de Dominos de Anstey (Inteligencia)
- \* Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb

### 2.3. Procedimiento:

Se aplicó tanto el test de Dominos, como el inventario de Estilos de Aprendizaje a los alumnos ingresantes de todas las escuelas profesionales de la Universidad César Vallejo de Trujillo, para ello la población no contó con un tiempo limitado por prueba sino, hasta que logren responder la mayoría de ítems en el primer caso y todas en el segundo. Luego las pruebas fueron corregidas utilizando las respectivas rejillas de corrección para finalmente, el proceso de la información, realizarse a través de los estadísticos: T-studens y Pearson(r).

## 3. RESULTADOS:

- \* No se halló relación significativa entre Inteligencia y el Estilo de Aprendizaje por experiencia concreta.
- \* Se halló relación significativa entre la Inteligencia y el Estilo de Aprendizaje por observación reflexiva.
- \* Se halló relación significativa entre la Inteligencia y el Estilo de Aprendizaje

- por conceptualización abstracta.
- \* Se halló relación significativa entre la Inteligencia y el Estilo de Aprendizaje por experimentación activa.
  - \* El área que predomina más es el área de observación reflexiva.
  - \* Se establecieron baremos para los alumnos ingresantes de las diferentes Escuelas académicas de la Universidad César Vallejo.
  - \* Se acepta la hipótesis alterna general a un nivel de significación de 0.05. Por lo tanto existe relación significativa entre la variables Inteligencia y Estilos de Aprendizaje en los alumnos ingresantes, en el periodo 2005-I a la Universidad César Vallejo de Trujillo.

**CUADRO N° 1**  
**Cuadro de promedios generales en Inteligencia y Estilos de Aprendizaje,**  
**predominantes por Escuelas profesionales**

<b>ESCUELAS</b>	<b>X en Inteligencia General</b>	<b>Estilo de Aprendizaje PREDOMINANTE</b>
Administración	27.80	OR
Arquitectura	30.47	CA
C. Comunicación	30.40	EA
Contabilidad	27.29	OR
Derecho	19.66	EA
E. Inicial	25.34	OR
E. Primaria	24.61	OR
Idiomas	28.45	OR
Ing. Civil	30.74	OR
Ing. Sistemas	29.38	OR
Ing. Industrial	31.62	OR
Ing. Mecánica	30.74	OR
Medicina	31.24	OR
Nutrición	24.04	OR
Obstetricia	21.37	OR
Psicología	28.48	OR
<b>X TOTAL</b>	<b>27.61</b>	<b>OR</b>

#### 4. DISCUSIÓN:

En el presente trabajo de investigación de tipo Descriptivo Correlacional entre el Nivel de Inteligencia y Estilos de Aprendizaje en los alumnos ingresantes en el periodo 2005-I a la Universidad César Vallejo de Trujillo, se utilizó como instrumento de recolección de datos el test de Dominos de E. Anstey para medir la inteligencia general entendida como la capacidad de razonamiento que involucra factor genético y de aprendizaje; y el inventario de Estilos de Aprendizaje de D. Kolb para medir los estilos de aprendizaje (cuatro).

Así, en el estilo Reflexivo estuvo representando por el 27.67% del total. En segundo lugar aparece el estilo Activo que representa el 26.35%, inmediatamente después el estilo Teórico con un 25.80% y finalmente el Estilo Pragmático con un promedio total de 369.62 lo cual significa el 20.17%. Esto quiere decir que el estilo que mayor predomina entre la población es el Reflexivo y el menor es el Pragmático.

Por otro lado, la población en general obtuvo en el área de Inteligencia un promedio de 27.61, reflejando ser éste un puntaje por debajo del rango promedio esperado. Además se aprecia que el mayor puntaje obtenido en el promedio en Inteligencia General, está representado por la Escuela de Ingeniería Industrial con un puntaje de 31,62. Mientras que la Escuela de Derecho obtiene el promedio 19.66, siendo éste el menor obtenido por todas las Escuelas.

Al contrastar las hipótesis a un nivel de significación del 0.05 se aceptó la hipótesis alterna general afirmando que existe relación significativa entre las variables Inteligencia y Estilos de Aprendizaje en los alumnos ingresantes, en el periodo 2005-I a la Universidad César Vallejo de Trujillo. Así mismo, Brunner y Majewski 1998,

encuentran que los facultativos en todo Estados Unidos han reportado puntajes de pruebas o promedios más altos para aquellos alumnos que cambiaron la enseñanza tradicional por la enseñanza de estilo de aprendizaje en todos los niveles Primaria, Secundaria y Superior.

Además Dunn, R. (1998) concluyó que los alumnos logran mucho más cuando los profesores les enseñan de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los alumnos. Basó su conclusiones en un metanálisis de 42 estudios experimentales conducidos con el Modelo de Estilo de Aprendizaje de Dunn & Dunn entre 1980 y 1990 por 13 diferentes instituciones de Educación Superior. Estos estudios revelaron que se esperaba que los alumnos cuyas características, "adaptadas" por las intervenciones educacionales interesados en los estilos de aprendizaje, alcanzaran un 75% de una desviación standar más alta que la de aquellos alumnos cuyos estilos no fueron "adaptados"(R. Dunn, citado en Shaughnessy, 1998).

En otro estudio también realizado por Dunn, R., Griggs, Olson, Gorman, y Beasley, 1995 sostienen que estudios han revelado la importancia de adaptar los estilos de aprendizaje al alumno. Además, mientras más cercana sea la relación entre los estilos de aprendizaje de los alumnos y los estilos de enseñanza de los profesores, más alto será el promedio de notas.

Por último, dos directores de colegios primarios de North Carolina publicaron logros increíblemente similares con el mismo programa de estilos de aprendizaje. Uno de los directores trabajó con un colegio primario cuyos alumnos provenían de familias minoritarias de bajos recursos económicos. Los alumnos habían estado logrando el treinta por ciento de puntaje en el Examen de Rendimiento de California y luego subieron al ochenta y tres por ciento en un periodo de tres años porque se respondía a los estilos de



aprendizaje de los alumnos (Andrews, 1990). El otro director enseñó a alumnos discapacitados con un aprendizaje del tacto altamente desarrollado, con recursos prácticos permitiéndoles sentarse de manera informal con una iluminación tenue. En cuatro meses, los alumnos demostraron logros en una prueba de rendimiento estandarizado, mejor que lo que habían hecho anteriormente (Stone, 1992).

## 5. REFERENCIAS:

- \* Anderson, (1995) [www.hispovista.com](http://www.hispovista.com)
- \* Alonso C, Domingo J, Honey P (1994). *Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- \* Berrios, G. (2001): [www.mipagina.com.mx](http://www.mipagina.com.mx)
- \* Capella, J y otros. "Estilos de Aprendizaje" Pontificia Universidad Católica del Perú/ Fondo Editorial 2003. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos CISE, Perú. 2003.
- \* Cazau, P. (1993). *Enseñanza Media y Superior en Psicología*. Bns. Aires. [galeon.hispavista.com](http://galeon.hispavista.com)
- \* Kolb, D. (1997) *Inventario de Estilos de Aprendizaje Estandarizado U.P.P. Lima*.
- \* Salas, R y Otros (1991) *Incidencia en el rendimiento Escolar, en sectores urbanos y rurales de las provincias de valdivia de los estilos de Aprendizaje y Dominancia Cerebral de Estudiantes, y de los Estilos de Aprendizaje de los Docentes*. Chile.
- \* [www.Thaisyjosef.com/inteligencia/teoriasinteligencia/teoriasinteligencia](http://www.Thaisyjosef.com/inteligencia/teoriasinteligencia/teoriasinteligencia).

# AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y AUTOESTIMA EN ALUMNOS DE SECUNDARIA EN COLEGIOS ADVENTISTAS

María del Carmen Olórtégui Risco<sup>1</sup>  
Cecilia Moncada Vargas<sup>2</sup>

Universidad César Vallejo

## RESUMEN

*Con el objetivo de determinar las diferencias entre los niveles de Autoeficacia para las Inteligencias Múltiples y niveles de Autoestima se realizó una investigación descriptiva comparativa en los Colegios Adventistas de la Ciudad de Trujillo, durante el año 2004. La muestra estuvo representada por 507 adolescentes, cuyas edades fluctuaron entre 11 y 16 años. Se administró el Inventario de Autoeficacia para las Inteligencias de Pérez E. Baltromino C, Cupani M, y el Inventario de Autoestima Original Forma Escolar de Coopersmith. Para el análisis estadístico comparativo se utilizó de la prueba Ji-Cuadrado. Se encontró que existen diferencias altamente significativas entre los niveles de Autoeficacia para las inteligencias Múltiples: Lógico matemático, lingüística, espacial, musical, naturalista, interpersonal y niveles de autoestima. Así mismo la existencia de diferencias significativas entre los niveles de Autoeficacia para la Inteligencia Múltiple: Cinestésico Corporal y niveles de autoestima y finalmente encontramos que no existen diferencias entre los niveles de Autoeficacia para la Inteligencia Múltiple: Intrapersonal y los niveles de autoestima.*

**Palabras Claves:** Autoeficacia, Inteligencias Múltiples, Autoestima, Inventario de Autoeficacia para las Inteligencias Múltiples, Inventario de Autoestima.

## ABSTRACT

*UIT the objective to determine the differences between the levels of self efficiency for multiple intelligence and levels of self esteem, a descriptive and comparative investigation was performed in the Adventists Schools of Trujillo City in 2004. The sample was represented by 507 adolescents, whose ages ranged from 11 to 16 years old. It was administrated The Self Efficiency C, Cupani M. and the Inventory for Self Esteem in original School Form of Coopersmith. For the comparative statistical analysis the Ji-Cuadrado test was put to use. It was found that highly significant differences existed between the levels of self efficiency for multiple Intellingence: Math logic, Linguistics, Space, musical, naturalistic, interpersonal and levels of self esteem. The existence of significant differences between the levels of sell efficiency for the multiple intelligence: Cinesthetic Corporal and levels of Self Esteem and finally there was found that no differences existed between the levels of self efficiency for Multiple Intelligence: Interpersonal, and the levels of Self Esteem.*

**Key Word:** Self Efficiency, Multiple Intelligence, Self Esteem, Inventory for Self Efficiency for multiple Intelligence and selfesteem inventory.

1. Psicóloga. Docente de la Escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo. Correo electrónico: marycarmen296@hotmail.com  
2. Psicóloga del Centro Educativo Particular "San Martín". Correo electrónico: cecimoncada@hotmail.com

## 1. INTRODUCCIÓN:

En la Actualidad, el estudio de las Inteligencias Múltiples permite ayudar a los estudiantes de todos los niveles, pues su fin es poder guiar y elaborar planes educativos según las fortalezas de cada alumno. Es necesario no olvidar que una buena autovaloración de sí mismo va a permitir que estas capacidades se puedan desarrollar de manera eficaz. La teoría de las Inteligencias Múltiples tiene implicancias en el proceso de enseñanza aprendizaje, en cuanto debería ser posible, centrarse en la inteligencia particular de cada persona para la consecución de los aprendizajes de los educandos; así también como tiene el mismo nivel de importancia todos los tipos de inteligencias.

Es importante definir las áreas en la que los alumnos destacan, pues muchos de los docentes en la actualidad realizan sus estrategias de enseñanza aprendizaje, evaluación y motivación de las áreas básicas ( lógico - matemático, lenguaje, etc.) pero no brindan importancia a las capacidades especiales o intereses individual para realizar una tarea por parte del evaluado donde estaríamos hablando de la autoestima que motiva y funciona como motor que estimula a la realización de tareas que nos permiten crecer tanto académica como emocionalmente.

El psicólogo cumple un rol fundamental dentro del contexto educativo formativo es por esto que es necesario investigar si existen diferencias significativas entre la Autoeficacia para las Inteligencias Múltiples y la Autoestima de cada estudiante y así nuestro accionar preventivo puede estar cimentado en sólidas bases.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Material

En la presente investigación se utilizaron las siguientes técnicas:

### Aplicación de pruebas psicológicas

Se aplicaron los instrumentos siguientes:

- A. Inventario de Autoeficacia para las Inteligencias Múltiples
- B. Inventario de Autoestima original forma escolar.

### 2.2 Participantes

Para la presente investigación contamos con un universo formado por todos los alumnos de 1º a 5º de secundaria pertenecientes a los Colegios Adventistas: José de San Martín (200), Orión (95), Daniel Alcides Carrión (90), Jesús de Nazareth (122), que hacen un total de 507 alumnos.

Para determinar la muestra se utilizó la fórmula del Alpha de Cronbach; en consecuencia, la muestra objeto de estudio estará conformada por 218 alumnos.

## 3. PROCEDIMIENTO

La presente investigación es de tipo descriptivo en vista de que busca conocer como se manifiestan los niveles de Autoeficacia para las Inteligencias Múltiples en los alumnos de 1º a 5º de secundaria de acuerdo a su autoestima.

Se utilizo el diseño descriptivo comparativo. Es descriptivo porque busca descifrar y precisar la naturaleza de la situación tal y como existe en el momento del estudio, En este caso, nos permite conocer el nivel de autoeficacia para las inteligencias múltiples de los alumnos del 1º a 5º año de secundaria según su nivel de autoestima. Es comparativo porque efectuará análisis de las diferencias de los niveles de autoeficacia para las Inteligencias Múltiples entre los alumnos con alto nivel de Autoestima y los alumnos con bajo nivel de Autoestima

#### 4. RESULTADOS

Después de haber procesado los datos se obtuvieron los siguientes resultados

**TABLA N° 1**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN NIVEL DE AUTOEFICACIA PARA**  
**INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, POR TIPO DE INTELIGENCIA**

NIVEL DE AUTOEFICACIA POR TIPO DE INTELIGENCIA	Nº	%
Lingüística		
- Alto	90	17.93
- Medio	331	65.94
- Bajo	81	16.13
Lógico -Matemática		
- Alto	83	16.53
- Medio	330	65.74
- Bajo	89	17.73
Musical		
- Alto	83	16.53
- Medio	327	65.14
- Bajo	92	18.33
Cinestésica -corporal		
- Alto	92	18.33
- Medio	326	64.94
- Bajo	84	16.73
Espacial		
- Alto	91	18.13
- Medio	327	65.14
- Bajo	84	16.73
Interpersonal		
- Alto	85	16.93
- Medio	329	65.54
- Bajo	88	17.53
Intrapersonal		
- Alto	90	17.93
- Medio	324	64.54
- Bajo	88	17.53
Naturalista		
- Alto	87	17.33
- Medio	327	65.14
- Bajo	88	17.53
<b>TOTAL</b>	<b>502</b>	<b>100.00</b>

**TABLA N° 2**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN NIVEL DE AUTOESTIMA.**

NIVEL DE AUTOESTIMA	N°	%
- Alto	75	14.94
- Medio	337	67.13
- Bajo	90	17.93
<b>TOTAL</b>	<b>502</b>	<b>100.00</b>

**TABLA N° 3**  
**DISTRIBUCIÓN, SEGÚN NIVEL DE AUTOESTIMA Y NIVEL DE AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA.**

NIVEL AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA	NIVEL DE AUTOESTIMA						TOTAL	
	Alto		Medio		Bajo			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
- Alto	17	22.67	57	16.91	9	10.00	83	16.53
- Medio	49	65.33	224	66.47	57	63.33	330	65.74
- Bajo	9	12.00	56	16.62	24	26.67	89	17.73
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>100.00</b>	<b>337</b>	<b>100.00</b>	<b>90</b>	<b>100.00</b>	<b>502</b>	<b>100.00</b>

$$x^2 = 9.85 \quad p < 0.01$$

En el cuadro N° 3 podemos observar que de los 83 alumnos que poseen un nivel alto para la Autoeficacia de la Inteligencia Lógico matemática, 17 de ellos poseen también un nivel alto de autoestima mientras que sólo 9 de ellos un bajo nivel de autoestima. Por otro lado de los 89 alumnos que presentan bajo nivel de autoeficacia para

la inteligencia lógico matemática sólo 9 de ellos poseen un alto nivel de autoestima, mientras que 24 poseen un bajo nivel de autoestima; lo que quiere decir que a una mejor aceptación de sí mismo, una mejor autoeficacia en relación a las actividades lógico matemática, pues posee una mayor habilidad para reconocer sus habilidades.

**TABLA N° 4**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN NIVEL DE AUTOESTIMA Y NIVEL DE AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.**

NIVEL AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	NIVEL DE AUTOESTIMA						TOTAL	
	Alto		Medio		Bajo			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
- Alto	17	22.67	63	18.69	10	11.11	90	17.93
- Medio	53	70.67	223	66.17	55	61.11	331	65.94
- Bajo	5	6.67	51	15.13	25	27.78	81	16.14
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>100.00</b>	<b>337</b>	<b>100.00</b>	<b>90</b>	<b>100.00</b>	<b>502</b>	<b>100.00</b>

$$70 \quad x^2 = 15.90 \quad p < 0.01$$

En el cuadro N° 4, encontramos que de 90 alumnos que poseen un nivel alto de Autoeficacia para la Inteligencia Lingüística, 17 de ellos poseen también un nivel de Autoestima alto; mientras que sólo 10 poseen un bajo nivel de Autoestima. Por otro lado, de los 81 alumnos que poseen un nivel de Autoeficacia bajo para la Inteligencia

Lingüística, solamente 5 poseen un nivel alto de Autoestima; en cambio 25 de ellos poseen un bajo nivel de Autoestima.

Esto nos indica que al poseer una adecuada autoestima mayor es la capacidad para reconocer la Autoeficacia para las actividades lingüísticas.

**TABLA N° 5  
DISTRIBUCIÓN, SEGÚN NIVEL DE AUTOESTIMA Y NIVEL DE AUTOEFICACIA  
PARA INTELIGENCIA VISUAL-ESPACIAL.**

NIVEL AUTOEFICACIA PARA INTELIG ESPACIAL EN CIA	NIVEL DE AUTOESTIMA						TOTAL	
	Alto		Medio		Bajo			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
- Alto	16	21.33	67	19.88	8	8.89	91	18.13
- Medio	54	72.00	214	63.50	59	65.56	327	65.14
- Bajo	5	6.67	56	16.62	23	25.56	84	16.73
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>100.00</b>	<b>337</b>	<b>100.00</b>	<b>90</b>	<b>100.00</b>	<b>502</b>	<b>100.00</b>

$\chi^2 = 14.65 \quad p < 0.01$

En el cuadro N° 5, 91 alumnos nos muestran un alto nivel de Autoeficacia para la Inteligencia Visual Espacial de los cuales 16 poseen un nivel de Autoestima Alto, mientras que solamente 8 poseen un Bajo nivel de Autoestima. Por otro lado, de los 84 alumnos que poseen un bajo nivel de Autoeficacia para la Inteligencia Visual Espacial,

solamente 5 poseen un Alto Nivel de Autoestima, encontrándose 23 de ellas en un nivel bajo de Autoestima.

Esto nos permite ver que un mayor nivel de Autoestima nos permitirá un mejor nivel de Autoeficacia para la Inteligencia Visual - Espacial.

**TABLA N° 6  
DISTRIBUCIÓN, SEGÚN NIVEL DE AUTOESTIMA Y NIVEL DE AUTOEFICACIA  
PARA INTELIGENCIA MUSICAL.**

NIVEL AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIA MUSICAL	NIVEL DE AUTOESTIMA						TOTAL	
	Alto		Medio		Bajo			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
- Alto	20	26.67	57	16.91	6	6.67	83	16.53
- Medio	46	61.33	224	66.47	57	63.33	327	65.14
- Bajo	9	12.00	56	16.62	27	30.00	92	18.33
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>100.00</b>	<b>337</b>	<b>100.00</b>	<b>90</b>	<b>100.00</b>	<b>502</b>	<b>100.00</b>

$\chi^2 = 19.16 \quad p < 0.01$

En el cuadro Nro. 6, 83 alumnos nos muestran un alto nivel de Autoeficacia para la Inteligencia Musical; de los cuales 20 poseen un alto nivel de Autoestima, mientras que sólo 6 de las mismas un bajo nivel de las mismas. Por otro lado, de los 92 alumnos que poseen un bajo nivel de Autoeficacia para la Inteligencia Musical sólo 9 de los alumnos

poseen un alto nivel de Autoestima, encontrándose 27 de ellos con un bajo nivel de Autoestima.

Esto nos muestra que al poseer una adecuada Autoestima, mayor es la capacidad para reconocer la Autoeficacia para las actividades musicales.

**TABLA N° 7**  
**DISTRIBUCIÓN, SEGÚN NIVEL DE AUTOESTIMA Y NIVEL DE AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIA CINESTÉSICA - CORPORAL.**

NIVEL AUTOEFICACIA - PARA INTELIGENCIA - ANESTÉSICA-CORPORAL	NIVEL DE AUTOESTIMA						TOTAL	
	Alto		Medio		Bajo			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
- Alto	20	26.67	61	18.10	11	12.22	92	18.33
- Medio	44	58.67	226	67.06	56	62.22	326	64.94
- Bajo	11	14.67	50	14.84	23	25.56	84	16.73
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>100.00</b>	<b>337</b>	<b>100.00</b>	<b>90</b>	<b>100.0</b>	<b>502</b>	<b>100.00</b>

$$x^2 = 10.58 \quad p < 0.05$$

En el cuadro N° 7, encontramos que 92 alumnos poseen un alto nivel de Autoeficacia para la Inteligencia Cinestésica Corporal; de los cuales 20 poseen también un alto nivel de Autoestima y sólo 11 de ellos un bajo nivel de Autoestima. Por otro lado, de los 84 alumnos que poseen un bajo nivel de Autoeficacia para la Inteligencia Cinestésica Corporal,

sólo 11 de ellos poseen un alto nivel de Autoestima, mientras que 23 de ellos poseen un nivel bajo de Autoestima. Lo que quiere decir que a una mejor aceptación de sí mismo, es decir una adecuada Autoestima, poseen una mejor Autoeficacia en relación a las actividades cinestésicas - Corporales

**TABLA N° 8**  
**DISTRIBUCIÓN, SEGÚN NIVEL DE AUTOESTIMA Y NIVEL DE AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIA NATURALISTA.**

NIVEL AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIA NATURALISTA	NIVEL DE AUTOESTIMA						TOTAL	
	Alto		Medio		Bajo			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
- Alto	20	26.67	56	16.62	11	12.22	87	17.33
- Medio	44	58.67	230	68.25	53	58.89	327	65.14
- Bajo	11	14.67	51	15.13	26	28.89	88	17.53
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>100.00</b>	<b>337</b>	<b>100.00</b>	<b>90</b>	<b>100.00</b>	<b>502</b>	<b>100.00</b>

$$x^2 = 14.83 \quad p < 0.01$$

En el cuadro N° 8, encontramos que 87 alumnos poseen un alto nivel de autoeficacia para la Inteligencia Naturalista de los cuales 20 poseen un alto nivel de Autoestima y sólo 11 de ellos un nivel bajo de Autoestima. Por otro lado, de los 88 alumnos que poseen un bajo nivel de Autoeficacia para la Inteligencia

Naturalista, sólo 11 poseen un alto nivel de Autoestima, mientras que 26 de ellos un nivel bajo de Autoestima.

Esto demuestra que al poseer una adecuada Autoestima, la Autoeficacia para tener contacto con la naturaleza y analizarla es mayor.

**TABLA N° 9  
DISTRIBUCIÓN, SEGÚN NIVEL DE AUTOESTIMA Y NIVEL DE AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL.**

NIVEL AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	NIVEL DE AUTOESTIMA						TOTAL	
	Alto		Medio		Bajo			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
- Alto	19	25.33	58	17.21	13	14.44	90	17.93
- Medio	44	58.67	225	66.77	55	61.11	324	64.54
- Bajo	12	16.00	54	16.02	22	24.44	88	17.53
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>100.00</b>	<b>337</b>	<b>100.00</b>	<b>90</b>	<b>100.00</b>	<b>502</b>	<b>100.00</b>

$\chi^2 = 6.81 \quad p < 0.05$

En el cuadro N° 9, encontramos que no se aprecian diferencias significativas en el número de alumnos que muestran niveles altos y bajos de Autoestima al compararlo con el Nivel de Autoeficacia para la

Inteligencia Intrapersonal. Esto nos quiere decir que no necesitan de una adecuada autoestima para hacer un adecuado análisis de ti mismo, reconociendo tus emociones y sentimientos.

**TABLA N° 10  
DISTRIBUCIÓN, SEGÚN NIVEL DE AUTOESTIMA Y NIVEL DE AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIA INTERPERSONAL.**

NIVEL AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIA INTERPERSONAL	NIVEL DE AUTOESTIMA						TOTAL	
	Alto		Medio		Bajo			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
- Alto	17	22.67	57	16.91	11	12.22	85	16.93
- Medio	51	68.00	227	67.36	51	56.67	329	65.54
- Bajo	7	9.33	53	15.73	28	31.11	88	17.53
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>100.00</b>	<b>337</b>	<b>100.00</b>	<b>90</b>	<b>100.00</b>	<b>502</b>	<b>100.00</b>

$\chi^2 = 16.93 \quad p < 0.01$



En el cuadro N° 10, encontramos que de los 85 alumnos que poseen alto nivel de Autoeficacia para la Inteligencia Interpersonal, 17 de ellos poseen también un alto nivel de Autoestima, mientras que sólo 11 de ellos poseen un bajo nivel de Autoestima. Por otro lado, de los 88 alumnos que poseen un nivel bajo de Autoeficacia para la Inteligencia Interpersonal, solamente 7 de ellos posee un alto nivel de Autoestima y 28 de ellos un bajo nivel de autoestima.

Esto quiere decir que al poseer una adecuada autoestima, las relaciones con el entorno serán también adecuadas; mientras que si poseo una inadecuada autoestima, nuestras relaciones serán insatisfactorias.

## 5. DISCUSIÓN

Iniciaremos haciendo referencia a la Inteligencia Múltiple, la cual se encuentra distribuida de manera heterogénea, donde el mayor porcentaje lo encontramos en un nivel medio con un aproximado del 65% en las 8 inteligencias evaluadas, un 18% aproximado en un nivel alto y un 17% en un nivel bajo, datos que reflejan la realidad de la adolescencia, donde las motivaciones van a variar según las aptitudes e intereses, esto es corroborado por Marisol Justo La Rosa 2003 en su investigación sobre La Metodología para La Estimulación de Inteligencias.

Asimismo, en el Área de Autoestima encontramos que un 67% se ubica en un nivel medio mientras que el 14% se ubica en un nivel alto y el 18 % en un nivel bajo, datos que pueden mostrar que en esta etapa, los adolescentes se encuentran en formación de su personalidad y por ende de su autoestima, lo cual va a depender de sus vivencias y la formación de su Autoconcepto. (Morris, Charles 2000). Así también, Harper y

Marshall afirman que la autoestima de hombres y mujeres surge de fuentes diferentes.

Al analizar las principales comparaciones, hallamos que en la distribución conjunta del nivel de autoeficacia para Inteligencia Lógico Matemática con el nivel de Autoestima, encontramos que de los 83 alumnos que poseen un alto nivel de Autoeficacia para la Inteligencia Lógico Matemática, el 22.67% posee también una alta autoestima; mientras de los 89 alumnos que registran un nivel bajo de Autoeficacia para la Inteligencia Lógico Matemática, el 26 % también posee una baja Autoestima. Esto nos permite afirmar que al existir una adecuada Autoestima, el nivel de Autoeficacia para la Inteligencia Lógico Matemática mejorará.

En oposición a lo encontrado, Miranda, C. y Andrade, M. (1998), nos muestra que el adolescente puede destacar en algunas actividades sin necesidad de una alta autoestima, teniendo en cuenta que si ésta es trabajada, el rendimiento podría mejorar. Así también, la combinación de variables que mejor predijo la autoestima global, ha sido la variable condiciones del hogar en términos actuales y la inteligencia lógico matemática, ambos con un alto nivel de significancia. Nuestros datos podrían diferir debido a las motivaciones que se prestan a los alumnos en los centros en los que se trabajó, ya que existe motivación interna para destacar en actividades lógico - matemáticas.

En relación a la comparación que existe entre el nivel de autoeficacia para la inteligencia lingüística y el nivel de autoestima, encontramos que de los 90 alumnos que poseen un nivel alto de Autoeficacia para la Inteligencia Lingüística, el 22.67% posee también un nivel alto en autoestima; mientras que de los 81 alumnos que registraron un nivel bajo de Autoeficacia para la Inteligencia Lingüística, el 27.78%

registra también un nivel bajo de autoestima (tabla 4). En concordancia con lo que señala el profesor de Harvard, Howard Gardner (2003): "Si queremos personas que sean capaces de escribir, deberíamos hacer que ellos escriban. Si queremos que sean capaces de analizar datos, debemos darles datos para que los analicen. Si queremos personas que den una buena conversación, tenemos que hacer que ellos den una buena conversación." Las prácticas y las experiencias de trabajo ayudan a los estudiantes a aplicar lo que han aprendido en las aulas, eso les dará seguridad aunque no la tengan antes de aprenderlo". Esto nos muestra que si buscamos personas que puedan desarrollar la capacidad lingüística adecuadamente, el nivel de Autoestima influirá de manera permanente en la labor que realiza.

Al hablar del nivel de autoeficacia para la inteligencia Visual-Espacial en comparación al nivel de autoestima encontramos que del 91 de los alumnos que poseen nivel alto de Autoeficacia para la Inteligencia Visual Espacial, el 21.33% posee también un nivel alto de Autoestima. Por otro lado, observamos que de los 34 alumnos que poseen un nivel bajo en la Inteligencia Visual Espacial, el 25% de este grupo posee también un nivel bajo de autoestima (tabla 5). En contraste con este punto, encontramos lo manifestado por Dunn, R. Dunn, K., (1992), quien nos dice que las emociones de los propios alumnos podrían o no también afectar su habilidad de percibir espacios y la relación entre ellos. La motivación interna, la persistencia para terminar trabajos, la habilidad de responsabilizarse de su propia conducta y trabajos, o la oportunidad de hacer las cosas a su manera, podrían jugar un rol en la forma y en la manera en la que un alumno aprende mejor. Pudiendo asumir que lo encontrado en nuestra población nos manifiesta que a un mejor

estado emocional una percepción más clara y objetiva de nuestro entorno.

Al analizar la distribución conjunta del nivel de autoeficacia para Inteligencia Musical y el nivel de autoestima, encontramos que de los 83 alumnos con nivel alto de autoeficacia para la Inteligencia Musical, el 26.77%, poseen también un nivel alto de autoestima. Observando por otro lado que de los 92 alumnos que poseen un nivel bajo para la inteligencia musical el 30% posee también un nivel bajo en autoestima. En contraste con lo expuesto por Gardner (1995), cuando nos dice que el uso de la inteligencia en un primer momento empleada como dispositivo de memoria no necesariamente nos va a permitir recordar una lista o una canción. Sin embargo, esos usos nos van hacer actuar de forma trivial. Pensar musicalmente o caer en la cuenta de que algunos aspectos estructurales de la música son para arrojar luces sobre conceptos de evolución biológica o psicológica, no son necesariamente ciertos.

Nosotras hemos encontrado que poseer una adecuada autoestima nos permitirá tener una mayor apertura para ejecutar trabajos musicalmente

En relación a la comparación que existe entre el nivel de autoeficacia para la inteligencia Cinestésica - Corporal y el nivel de autoestima, encontramos que de los 92 alumnos con nivel alto de Autoeficacia para la Inteligencia Cinestésica Corporal, un 26.67% posee también un nivel alto de autoestima. Por otro lado de los 84 alumnos que poseen un nivel bajo de autoeficacia para la Inteligencia Cinestésica Corporal, el 25.56% posee también un nivel bajo de autoestima. En concordancia con lo que dice Gardner (1995), cuando nos plantea que si las personas son animados simplemente a mover las manos o caminar por el entorno, pensando que cada cuerpo representa en si mismo algún tipo de inteligencia múltiple. No

pensemos que el ejercicio es una cosa mala por que no es verdad; pero es raro que movimientos musculares vayan a desarrollar la mente o el cuerpo". Así mismo podemos decir que una mejor aceptación de sí mismo, permitirá sentirse eficaz al desarrollar actividades Cinestésica Corporales.

Al hablar del nivel de autoeficacia para la Inteligencia Naturalista, en comparación al nivel de autoestima encontramos que de los 87 alumnos con nivel alto de Autoeficacia para la Inteligencia Naturalista, 26.67% poseen también un alto nivel de Autoestima; mientras que de los 58 alumnos que poseen un nivel de Autoeficacia bajo para la Inteligencia Naturalista, el 28.89% posee también un nivel bajo de Autoestima. En concordancia con E.O. Wilson (1993), quien dice que la inteligencia naturalista y nuestra cultura del consumo se muestra al ver como los jóvenes hacen uso de ella mostrando distinciones entre carros, zapatos o cortes de cabello, relacionada con su autoestima, aprecio personal y social ". Es por ello que encontramos que muchos jóvenes poseedores de aprecio por sí mismo buscan también cuidar la naturaleza; mientras que aquellos que no poseen esta cualidad, realizan actos de no valoración en la naturaleza.

Al analizar la distribución conjunta del nivel de autoeficacia para Inteligencia Intrapersonal y el nivel de autoestima, encontramos que sólo un 9% de diferencia existe entre los niveles de alta y baja autoestima en relación con los niveles alto y bajo de autoeficacia para la inteligencia Intrapersonal.

Estos datos guardan relación directa con lo propuesto por Rojas, M. (1997), en sus tesis la Autoestima en el repitente quien argumenta que la angustia y la autoestima se encuentran muy relacionadas. Si es la amenaza la que produce la angustia, la que está siendo amenazada es la autoestima de

la persona. La importancia de la autoestima en cuanto a la experiencia personal, la conducta Intrapersonal, la búsqueda de aprobación y posición social surge en gran medida del deseo de mantener una autoevaluación positiva.

Aunque nos mostramos a favor de algunos de los puntos mencionados, es necesario acotar que no es indispensable una autoestima adecuada para realizar un completo análisis de sí mismo.

En relación a la comparación que existe entre el nivel de autoeficacia para la inteligencia Interpersonal y el nivel de autoestima, encontramos que de los 85 alumnos con nivel alto de autoeficacia para la Inteligencia Interpersonal, el 22.67% posee también un nivel alto de autoestima; mientras que de los 88 alumnos que poseen un nivel alto de autoeficacia para la inteligencia Interpersonal el 31 % posee también un nivel bajo. De donde podemos mencionar que existe una relación significativa entre la autoestima y la cantidad de problemas reportados en conducta interpersonal y que para las muchachas y los varones la autoestima se relaciona con los diferentes problemas que no son resueltos. (Harper y Marshal 1991).

Nosotras encontramos que una adecuada autoestima va a permitir una mejor habilidad social, especialmente con el sexo opuesto, permitiéndole así conductas aceptadas en los diferentes contextos sociales con los que el adolescente se relaciona; una baja autoestima entorpecerá lo antes expuesto.

## 6. REFERENCIAS

- \* Morris, Ch. (2000). Psicología del desarrollo. Mc Graw Hill Interamericano S.A. Bogotá Colombia.
- \* Océano, Grupo Editorial (1999) Psicología del desarrollo del niño y del

- adolescente. Tomo I. Ed. Océano Multimedia. Barcelona España (Pp. 426-436).
- \* Howard, G. (2004) Inteligencias múltiples. Conferencia magistral, compendio de 3º Congreso Internacional de Educación, Pedagogía, retos, hallazgos y posibilidades. Lima Perú, Código E.
  - \* Viens, J. (2004) ¿Cómo evaluar el desarrollo de las inteligencias múltiples? Conferencia magistral, compendio de 3º Congreso Internacional de Educación, Pedagogía, retos, hallazgos y posibilidades. Lima Perú, Código F.
  - \* León, P. y Hazelwood, C. (2004) Inteligencias múltiples: enseñanza para comprensión. Conferencia magistral, compendio de 3º Congreso Internacional de Educación, Pedagogía, retos, hallazgos y posibilidades. Lima Perú, Código F.
  - \* Miranda, Ch. y Andrade M. (1998) investigaron sobre la influencia de las Inteligencias Múltiples, Chile.
  - \* Papalia, D. (1992). Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. 3º edición. Mc Graw Hill Interamericano S.A. Bogotá Colombia (Pp. 529-538/599-607).
  - \* Pérez y Beltran (2003) investigaron sobre construcción de inventario de autoeficacia para las inteligencias múltiples.
  - \* Rojas, M. Investigación "La Autoestima en el Repitiente", Universidad de Costa Rica.
  - \* Marisol Justo La Rosa (2003) La Metodología para La Estimulación de Inteligencias.
  - \* Gálvez, E. (2004), Características Específicas del Enfoque de Spectrum y su Relación con el Autoestima.
  - \* Marsellach, G. (2003) La Autoestima.
  - \* Tobin-Richards, Boxer, Kavrell y Petersen, 1984, Pubertad.
  - \* Erikson, M. (1968), Kroger, (1993). Identidad frente a Confusión de la Identidad.
  - \* Guerra, V. (2003). Desarrollo y Estimulación de las Inteligencias Múltiples.
  - \* Gilligan. (1982, 1987); L. Brown y Gilligan 199). Investigación sobre la Formación de la Identidad Femenina.
  - \* Dunn, R. y Dunn, K. (1992) Características de los Alumnos
  - \* [www.ciudadfutura.net/psico/articulos/autoestima\\_nya.htm](http://www.ciudadfutura.net/psico/articulos/autoestima_nya.htm)
  - \* [mingaonline.uach.cl](http://mingaonline.uach.cl)

# INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL 2° AÑO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Robert Mitchel Briceño Álvarez<sup>1</sup>

Universidad César Vallejo - Universidad Señor de Sipán

## RESUMEN

*Esta investigación se realizó con una muestra de 96 alumnos (entre los 17 a 27 años), distribuidos proporcionalmente en las seis escuelas. Se administró el ICE de Baron y los datos del rendimiento académico se obtuvieron a través del promedio ponderado. Los resultados mostraron que existe relación entre los niveles de I.E. y los niveles de rendimiento académico. Por sexo, no existe relación. También, no existe relación en la escala compuesta CEMT. En los varones, la relación es altamente significativa en CEER y CEAD. Significativa en CEAG y no existe en CERA. En las mujeres, la relación es altamente significativa en CEAG, significativa en CERA y CEAD; en CEER no existe. Existe relación entre los niveles de los alumnos procedentes de la provincia de Trujillo. Empero, no existe relación en los procedentes de otras provincias. Además, no existe relación en CERA, CEER, CEAD y CEAG en este último grupo. Pero en los del primer grupo existe relación altamente significativa. En ambos grupos no existe relación en CEMT. En el área de Ciencias y Letras, no existe relación. En alumnos de Ciencias, la relación es altamente significativa en CERA y significativa en CEAG. En CEER, CEAD y CEMT no existe. En alumnos de letras existe relación: altamente significativa en CEAD y CEAG; significativa en CERA y CEER. En CEMT no existe.*

**Palabras Claves:** *Inteligencia emocional, Rendimiento académico, Relación.*

## ABSTRACT

*The investigation was carried out with a sample of 96 students (from the 17 to 27 years), distributed proportionally in the six schools. The ICE of Baron was administered, and the data of the academic performance were obtained on the basis of the pondered average. The results showed that there is a relationship between the levels of I.E. and the levels of academic performance. For sex, there isn't any relationship. There isn't any relationship in the compound CEMT scale either. In males, the relationship is highly significant in CEER and CEAD. It is significant in CEAG and it doesn't exist in CERA. In women, the relationship is: highly significant in CEAG, significant in CERA and CEAD; it doesn't exist in CEER. There is a relationship between the levels of the students coming from the county of Trujillo. But, there isn't any relationship in those coming from other counties. Also, there isn't any relationship in: CERA, CEER, CEAD and CEAG in this last group. But in those of the first group, there is a highly significant relationship. In both groups, there isn't any relationship in CEMT. In the area of sciences and arts, there isn't any relationship. In students of sciences, the relationship is highly significant in CERA and significant in CEAG. It doesn't exist in: CEER, CEAD and CEMT. In students of arts, there is a relationship: highly significant in CEAD and CEAG; significant in CERA and CEER. In CEMT it doesn't exist.*

**Key words:** *Emotional intelligence, Academic yield, Relationship.*

1. Psicólogo Clínico. Docente de la Universidad César Vallejo. Correo Electrónico: robertpsicologo@hotmail.com

## 1. INTRODUCCIÓN

Por lo general, las investigaciones sobre inteligencia emocional hacen referencia a la importancia de ésta diversos aspectos donde se desenvuelve el ser humano. Pero las investigaciones no señalan una relación directa entre la inteligencia emocional y rendimiento académico; sin embargo, se puede inferir y asumir que la inteligencia emocional también está relacionada con el rendimiento académico, porque este último se cumple a través de una actividad del ser humano donde existe e involucra la participación de emociones, sentimientos y el estudiante está en constante interacción social. En fin hay la utilización y partición de habilidades emocionales, contenidas en la inteligencia emocional, que permiten una mejor resolución de problemas que se presentan en la continua asistencia al claustro universitario y por ende permiten que la vida universitaria sea más llevadera, satisfactoria y exitosa.

Se acostumbra relacionar la inteligencia con la capacidad de raciocinio lógico, con el coeficiente intelectual que determina las habilidades para las ciencias exactas, la comprensión y capacidad de análisis reflexivo, el razonamiento espacial, la capacidad verbal y las habilidades mecánicas. Sin embargo, se está empezando considerar y a valorar más la denominada "inteligencia emocional", para determina cómo nos manejamos con nosotros mismos y con los demás. (Abanto, Z. y Colb., 2000; p. 11)

En la actualidad existen conocimientos que tratan de explicar que el éxito en la vida no siempre está relacionado con la inteligencia cognitiva, sino que éste se debe a cómo la persona utilizó o cómo funcionó su inteligencia emocional. Existen muchos adeptos y detractores en cuanto al término "inteligencia emocional" que es

relativamente nuevo, y que en su génesis y fundamentación teórica causó controversias pero también una gran revolución en cuanto a conocimiento se refiere pues permite conocer y valorar el aspecto emocional, el cual recobra gran importancia en la vida y desarrollo de todo ser humano. (Abanto, Z. y Colb., 2000; p. 13)

Por otro lado, podemos señalar que el tema de la inteligencia emocional ha capturado la atención de los medios científicos, académicos, empresariales, de comunicación y sociales en todo el mundo por varias razones que explican este fenómeno, pero principalmente es la dramática comprobación a diario de los gravísimos problemas sociales y humanos que se viven en todo momento en el mundo. La inteligencia emocional, en este escenario cotidiano de desencuentros y angustias, no representaría sino una necesidad de reencontrarnos con nosotros mismos y los demás, además de una esperanza viva para la humanidad. (Abanto, Z. y Colb., 2000; p. 11)

La inteligencia emocional tiene un concepto amplio y complejo que involucra la capacidad de regular sentimientos propios y ajenos, cualidades emocionales y relaciones interpersonales, autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía, habilidades sociales, optimismo, control de impulsos, tolerancia a la frustración, etc. (Herrera, J. 2000; p. 2).

El concepto de inteligencia emocional que utilizaremos en la presente investigación es el de Baron (Citado por Abanto, Z. y Colb., 2000; p. 22), quien forma parte de esa variada legión de estudiosos e investigadores de la inteligencia emocional. Su nombre recobra importancia y es inevitable cuando se habla de la historia del término "inteligencia emocional". Este investigador denomina la inteligencia emocional al conocimiento emocional de sí

mismo; a la seguridad, la empatía, a las relaciones interpersonales, la tolerancia a la tensión y el control de los impulsos (habilidades emocionales) y la relaciona con otro determinante importante: la capacidad de tener éxito en el manejo de las exigencias del mundo interno. El éxito, según el autor es el producto final de aquello que un individuo se esfuerza por conseguir y lograr como tal.

La vida universitaria involucra una diaria interacción entre compañeros, profesores, amistades, etc; , entonces, se puede deducir la alta posibilidad de que el estudiante que mantiene relaciones interpersonales deficitarias tendrá dificultades para una adecuación, adaptación y respuesta al medio universitario. Este aspecto biopsicosocial es uno de los factores que influyen en el rendimiento académico, entendiéndolo como al conjunto de circunstancias o factores físicos, humanos, sociales, culturales, psicológicos, etc. que rodean al estudiante. (Leiva, I.; 1998, p. 20).

La inteligencia emocional no sólo permite el crecimiento de la persona sino también su aprendizaje. Para Goleman (1999). El término inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos...engloba habilidades muy distintas aunque complementarias- a la inteligencia académica, exclusivamente cognoscitiva. Estos dos tipos de inteligencia, la intelectual y la emocional, basadas en el funcionamiento del neocórtex y la región subcortical más antigua, están relacionadas (p. 430 ). Howard Gardner las propuso en 1983, en una lista de 7 tipos de inteligencias (p.430) que se emplean cuando aprende el individuo.

La inteligencia emocional permite desarrollar 5 habilidades emocionales y

sociales básicas: conciencia de sí mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales para interrelacionar. (p. 431). La inteligencia emocional no es más que un modelo de aprendizaje diferente, y aprender una competencia emocional requiere algo más, la participación de circuitos nerviosos emocionales en los que se hallan almacenados los hábitos emocionales y sociales. El aprendizaje emocional requiere un cambio neurológico más profundo para debilitar los hábitos existentes y reemplazarlos por otros más adecuados (p. 334). Además, respecto a esto último señala que, de otro lado, el lograr la excelencia en el trabajo profesional del programa tecnología informática de Amoco, que exigía el 67% de habilidades esenciales, era de índole emocional (p. 54). Sobre este mismo punto, Ryback (1998, p. 141 y 142) expresa que los ejecutivos en los centros de trabajos modernos tienen mucho que aprender de la inteligencia emocional. Esta supone un cambio de valores personales básicos, tiene repercusiones sobre el estilo de vida social y afecta la comunicación dentro de la vida familiar, y se puede aplicar a todo tipo de persona.

En el actual enfoque del aprendizaje significativo se consigna como una habilidad básica la actitudinal. Dentro del nuevo enfoque educativo (Delors, 1998 p. 106) llamó "aprender a ser o saber ser" en respuesta de una deshumanización del mundo vinculada a la tecnología. Díaz, Arceo y Hernández (2001, pp. 56, 59) expresan que uno de los contenidos de aprendizaje poco atendidos en todos los niveles educativos es el de las actitudes y valores, no obstante que siempre han estado presente en el aula aunque sea de manera implícita u oculta. Las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos que se expresan en forma verbal o no verbal, se aprenden en el

contexto social y son un reflejo de los valores de una persona. Para el desarrollo de estas actitudes se utilizan estrategias orientadas al manejo de las emociones, la conducta prosocial, la asertividad y los planes de vida personales.

Luego del análisis respectivo, podemos señalar la probabilidad de que muchos estudiantes que no utilizan su inteligencia emocional, tendrán dificultades en su rendimiento académico. A veces, las dificultades se vuelven preocupantes, angustiosas, humillantes y frustrantes.

Esto según todo lo mencionado anteriormente, fue lo que nos motivó e impulsó a seguir investigando el fenómeno de la inteligencia emocional desde una perspectiva de dos variables: los niveles de inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico. El propósito es contribuir a aclarar y esclarecer datos en cuanto a que el rendimiento académico no sólo depende de la parte cognitiva del estudiante sino que va más allá de esta mera restricción y/o reduccionismo, pues el rendimiento académico también involucra, implica e incluye habilidades emocionales, mejor dicho la inteligencia emocional.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

La población bajo estudio estuvo conformada por el total de alumnos matriculados en el 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, del semestre académico 2003-II, de la Universidad Nacional de Trujillo.

La muestra se trabajó considerando la homogeneidad de los elementos que conforman la población bajo estudio. Para determinar el tamaño de muestra se utilizó el muestreo aleatorio simple.

Para determinar el tamaño de la muestra se asumió una confianza del 95% ( $Z=1.96$ ),

un error de muestreo de 5% ( $d = 0.05$ ), y una proporción de alumnos con nivel de inteligencia emocional bajo del 12% ( $P = 0.12$  y  $Q = 0.88$ ).

Por tanto, la muestra estuvo conformada por 96 alumnos, la misma que se distribuyó de manera proporcional al número de alumnos del 2° año por escuelas de la Facultad de Educación Secundaria de la Universidad Nacional de Trujillo.

## 2.2 Materiales

### 2.2.1 Instrumentos:

Para la obtención de datos sobre niveles de inteligencia emocional, se administró el Inventario de Cociente Emocional de BarOn, considerándose sólo tres niveles (alto, promedio, bajo). El inventario genera los resultados de tres escalas de validez, un resultado C.E. Total, resultados de cinco escalas compuestas y los resultados de quince subescalas de C.E.

Además, se trabajó con los promedios ponderados de los alumnos ingresantes en el año 2002-I a la Escuela de Educación Secundaria. Por lo tanto, estos promedios fueron de los alumnos que habían culminado el primer año, pero que en el momento de la aplicación del ICE de Baron estaban en el segundo año. También, se trabajó con la relación de los alumnos por especialidades del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, matriculados en el semestre 2003-II.

### 2.2.2 Técnica:

Aplicación colectiva del ICE de Baron.

## 2.3 Procedimiento

Para la presente investigación se utilizó bibliografía especializada e información de investigaciones relacionadas con la inteligencia emocional y rendimiento



académico que luego fueron corroboradas con los datos obtenidos de la aplicación de los Instrumentos de recolección de datos.

El método de la presente investigación de acuerdo a la clasificación propuesta por Méndez-Namihira (Mormontoy 1995), corresponde al tipo de estudio de corte transversal, parcialmente retrospectivo y descriptivo correlacional.

### 3. RESULTADOS

Los resultados se obtuvieron de acuerdo

a los objetivos planteados en la presente investigación; además, se obtuvieron resultados con cada una de las escalas compuestas del ICE de BarOn. Los resultados están presentados en cuadros estadísticos a través de porcentajes para ambas variables de estudio. Por otro lado, se agrega el valor de la prueba Ji cuadrado de independencia de criterios y el nivel de significación correspondiente.

Los cuadros que se obtuvieron son los que se describen a continuación:

**CUADRO N° 1**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE CE GENERAL, NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LAS ESCALAS COMPUESTAS Y NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO.**

ESCALA COMPUESTA DE IE	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
	Medio		Alto				
	N?	%	N?	%	N?	%	
<b>Intrapersonal</b>							$\chi^2 = 9.44$ $p < 0.01$
Bajo	27	67.50	13	32.50	40	100.00	
Medio	23	44.23	29	55.77	52	100.00	
Alto	0	0.00	4	100.00	4	100.00	
<b>Interpersonal</b>							$\chi^2 = 9.10$ $p < 0.05$
Bajo	24	72.73	9	27.27	33	100.00	
Medio	24	42.86	32	57.14	56	100.00	
Alto	2	28.57	5	71.43	7	100.00	
<b>Adaptabilidad</b>							$\chi^2 = 20.05$ $p < 0.01$
Bajo	38	73.08	14	26.92	52	100.00	
Medio	11	27.50	29	72.50	40	100.00	
Alto	1	25.00	3	75.00	4	100.00	
<b>Manejo de la Tensión</b>							$\chi^2 = 3.30$ $p > 0.05$
Bajo	32	59.26	22	40.74	54	100.00	
Medio	18	43.90	23	56.10	41	100.00	
Alto	0	0.00	1	100.00	1	100.00	
<b>Estado de ánimo general</b>							$\chi^2 = 19.63$ $p < 0.01$
Bajo	30	78.95	8	21.05	38	100.00	
Medio	18	38.30	29	61.70	47	100.00	
Alto	2	18.18	9	81.82	11	100.00	
<b>CIE General</b>							$\chi^2 = 7.60$ $p < 0.05$
Bajo	27	64.29	15	35.71	42	100.00	
Medio	23	46.00	27	54.00	50	100.00	
Alto	0	0.00	4	100.00	4	100.00	
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>27</b>	<b>67.50</b>	<b>13</b>	<b>32.50</b>	<b>40</b>	<b>100.00</b>

En el presente cuadro podemos observar que existe relación estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ) entre el CIE general y los niveles de rendimiento académico en los alumnos del 2° año de la Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria, semestre 2003-II de la UNT. Se aprecia que del 100% de alumnos con un nivel bajo de IE, el 64.29% presenta un rendimiento académico medio y un 35.71% un rendimiento académico alto. Del 100% de alumnos con un nivel medio de IE, el 54% se ubica en un nivel alto de rendimiento académico, a diferencia del 46% de los alumnos que se ubican en el nivel medio de rendimiento académico dentro del mencionado nivel de IE.

Además, se observa que del 100% de alumnos con un nivel alto de IE, el 100% presenta un rendimiento académico alto en

contraposición al 00% donde no se ubica ningún alumno con un nivel medio de rendimiento académico.

Por otro lado se observa que en las escalas compuestas de IE: intrapersonal, adaptabilidad, y estado de ánimo general existe una relación estadística altamente significativa ( $p < 0.01$ ) entre los niveles de inteligencia emocional y los niveles de rendimiento académico de los alumnos del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II de la UNT. Entre los niveles de IE de la escala compuesta interpersonal y los niveles de rendimiento académico existe una relación estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ). Sin embargo, entre los niveles de IE de la escala compuesta manejo de la tensión y los niveles de rendimiento académico no existe relación estadísticamente significativa.

**CUADRO N° 2**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE COCIENTE DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**  
**Y NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO, POR SEXO.**

SEXO	CE	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto		N?	%	
		N?	%	N?	%			
Masculino	Bajo	13	72.22	5	27.78	18	100.00	$\chi^2 = 2.67$ $p > 0.05$
	Medio	9	56.25	7	43.75	16	100.00	
	Alto	0	0.00	1	100.00	1	100.00	
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>62.86</b>	<b>13</b>	<b>37.14</b>	<b>35</b>	<b>100.00</b>	
Femenino	Bajo	14	58.33	10	41.67	24	100.00	$\chi^2 = 4.35$ $p > 0.05$
	Medio	14	41.18	20	58.82	34	100.00	
	Alto	0	0.00	3	100.00	3	100.00	
	<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>45.90</b>	<b>33</b>	<b>54.10</b>	<b>61</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro se aprecia que según la prueba Ji cuadrado de independencia de criterios no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) entre los niveles de IE y los niveles de rendimiento académico de los alumnos varones del 2° año de la escuela

académico profesional de educación secundaria, semestre 2003-II, de la UNT. Esta no relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) entre los niveles de IE y los niveles de rendimiento académico es igual para las alumnas.

**CUADRO N° 3**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN**  
**LA ESCALA COMPUESTA INTRAPERSONAL Y NIVEL DE RENDIMIENTO**  
**ACADÉMICO, POR SEXO.**

SEXO	NIVEL INTRA PERSONAL	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto				
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
<b>Masculino</b>	Bajo	12	70.59	5	29.41	17	100.00	$\chi^2 = 5.61$ $p > 0.05$
	Medio	10	66.67	5	33.33	15	100.00	
	Alto	0	0.00	3	100.00	3	100.00	
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>62.86</b>	<b>13</b>	<b>37.14</b>	<b>35</b>	<b>100.00</b>	
<b>Femenino</b>	Bajo	15	65.22	8	34.78	23	100.00	$\chi^2 = 6.03$ $p < 0.05$
	Medio	13	35.14	24	64.86	37	100.00	
	Alto	0	0.00	1	100.00	1	100.00	
	<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>45.90</b>	<b>33</b>	<b>54.10</b>	<b>61</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro se obtiene que según la prueba Ji cuadrado de independencia de criterios no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta intrapersonal y los niveles de rendimiento académico de los

alumnos varones del 2° año de la escuela académico profesional de educación secundaria, semestre 2003-II, de la UNT. Sin embargo, se aprecia que existe relación estadísticamente significativa entre ambos niveles de las alumnas, en dicha escala.

**CUADRO N° 4**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN**  
**LA ESCALA COMPUESTA INTERPERSONAL Y NIVEL DE RENDIMIENTO**  
**ACADÉMICO, POR SEXO.**

SEXO	NIVEL INTER PERSONAL	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto				
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
<b>Masculino</b>	Bajo	11	91.67	1	8.33	12	100.00	$\chi^2 = 9.87$ $p < 0.01$
	Medio	11	55.00	9	45.00	20	100.00	
	Alto	0	0.00	3	100.00	3	100.00	
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>62.86</b>	<b>13</b>	<b>37.14</b>	<b>35</b>	<b>100.00</b>	
<b>Femenino</b>	Bajo	13	61.90	8	38.10	21	100.00	$\chi^2 = 3.58$ $p > 0.05$
	Medio	13	36.11	23	63.89	36	100.00	
	Alto	2	50.00	2	50.00	4	100.00	
	<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>45.90</b>	<b>33</b>	<b>54.10</b>	<b>61</b>	<b>100.00</b>	

En el presente cuadro se puede observar que según la prueba Ji cuadrado de independencia de criterios existe relación estadística altamente significativa ( $p < 0.01$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta interpersonal y los niveles de rendimiento académico de los alumnos del sexo masculino, del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de

la UNT. Sin embargo, se aprecia que no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta interpersonal y los niveles de rendimiento académico de los alumnos del sexo femenino, del 2° año de la escuela académico profesional de educación secundaria, semestre 2003-II, de la UNT.

**CUADRO N° 5**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN**  
**LA ESCALA COMPUESTA ADAPTABILIDAD Y NIVEL DE RENDIMIENTO**  
**ACADÉMICO, POR SEXO.**

SEXO	NIVEL ADAPTABILIDAD	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto				
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Masculino	Bajo	20	83.33	4	16.67	24	100.00	$\chi^2 = 13.87$ $p < 0.01$
	Medio	2	20.00	8	80.00	10	100.00	
	Alto	0	0.00	1	100.00	1	100.00	
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>62.86</b>	<b>13</b>	<b>37.14</b>	<b>35</b>	<b>100.00</b>	
Femenino	Bajo	18	64.29	10	35.71	28	100.00	$\chi^2 = 7.06$ $p < 0.05$
	Medio	9	30.00	21	70.00	30	100.00	
	Alto	1	33.33	2	66.67	3	100.00	
	<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>45.90</b>	<b>33</b>	<b>54.10</b>	<b>61</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro se visualiza que al aplicar la prueba Ji cuadrado de independencia de criterios, se detectó que existe relación estadística altamente significativa ( $p < 0.01$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta adaptabilidad y los niveles de

rendimiento académico de los alumnos del sexo masculino, del 2° año de la escuela académico profesional de educación secundaria, semestre 2003-II de la UNT. Sin embargo, esta relación es sólo significativa ( $p < 0.05$ ) en los alumnos del sexo femenino.

**CUADRO N° 6**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN**  
**LA ESCALA COMPUESTA MANEJO DE LA TENSIÓN Y NIVEL DE RENDIMIENTO**  
**ACADÉMICO, POR SEXO.**

SEXO	MANEJO DE LA TENSIÓN	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto				
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Masculino	Bajo	14	73.68	5	26.32	19	100.00	$\chi^2 = 3.23$ $p > 0.05$
	Medio	8	53.33	7	46.67	15	100.00	
	Alto	0	0.00	1	100.00	1	100.00	
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>62.86</b>	<b>13</b>	<b>37.14</b>	<b>35</b>	<b>100.00</b>	
Femenino	Bajo	18	51.43	17	48.57	35	100.00	$\chi^2 = 1.01$ $p > 0.05$
	Medio	10	38.46	16	61.54	26	100.00	
	<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>45.90</b>	<b>33</b>	<b>54.10</b>	<b>61</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro observamos que según la prueba Ji cuadrado de independencia de criterios no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta manejo de la tensión y los niveles de rendimiento académico de los alumnos varones del 2° año de la escuela académico profesional de educación secundaria, semestre 2003-II de

la UNT. Esta no relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ), entre los niveles de IE de la escala compuesta manejo de la tensión y los niveles de rendimiento académico también son iguales para las alumnas del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II de la UNT.

**CUADRO N° 7**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA**  
**ESCALA COMPUESTA ESTADO DE ÁNIMO GENERAL Y NIVEL DE RENDIMIENTO**  
**ACADÉMICO, POR SEXO.**

SEXO	ESTADO DE ÁNIMO GENERAL	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto				
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
<b>Masculino</b>	Bajo	13	86.67	2	13.33	15	100.00	$\chi^2 = 6.45$ $p < 0.05$
	Medio	7	46.67	8	53.33	15	100.00	
	Alto	2	40.00	3	60.00	5	100.00	
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>62.86</b>	<b>13</b>	<b>37.14</b>	<b>35</b>	<b>100.00</b>	
<b>Femenino</b>	Bajo	17	73.91	6	26.09	23	100.00	$\chi^2 = 14.07$ $p < 0.01$
	Medio	11	34.38	21	65.63	32	100.00	
	Alto	0	0.00	6	100.00	6	100.00	
	<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>45.90</b>	<b>33</b>	<b>54.10</b>	<b>61</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro observamos que según la prueba Ji cuadrado de independencia de criterios existe relación estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta estado de ánimo general y los niveles de rendimiento académico de los alumnos del sexo masculino del 2º año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de

la UNT. Además, se observa que existe relación estadística altamente significativa ( $p < 0.01$ ), entre los niveles de IE de la escala compuesta estado de ánimo general y los niveles de rendimiento académico en los alumnos del sexo femenino del 2º año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT.

**CUADRO N° 8**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y NIVEL**  
**DE RENDIMIENTO ACADÉMICO, POR LUGAR DE PROCEDENCIA.**

LUGAR PROCED.	CE	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto				
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
<b>Prov. Trujillo</b>	Bajo	26	66.67	13	33.33	39	100.00	$\chi^2 = 8.17$ $p < 0.05$
	Medio	19	46.34	22	53.66	41	100.00	
	Alto	0	0.00	4	100.00	4	100.00	
	<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>53.57</b>	<b>39</b>	<b>46.43</b>	<b>84</b>	<b>100.00</b>	
<b>Otras Provincias</b>	Bajo	1	33.33	2	66.67	3	100.00	$\chi^2 = 0.11$ $p > 0.05$
	Medio	4	44.44	5	55.56	9	100.00	
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>41.67</b>	<b>7</b>	<b>58.33</b>	<b>12</b>	<b>100.00</b>	

En el presente cuadro podemos observar que existe relación estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ) entre los niveles de IE y los niveles de rendimiento académico de los alumnos procedentes de la provincia de

Trujillo del 2º año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT. Sin embargo, no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) en los alumnos procedentes de otras provincias.

**CUADRO N° 9**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA**  
**ESCALA COMPUESTA INTRAPERSONAL Y NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO,**  
**POR LUGAR DE PROCEDENCIA.**

LUGAR PROCED.	NIVEL INTRA PERSONAL	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto		N?	%	
		N?	%	N?	%			
Prov. Trujillo	Bajo	26	72.22	10	27.78	36	100.00	$\chi^2 = 11.56$ $p < 0.01$
	Medio	19	43.18	25	56.82	44	100.00	
	Alto	0	0.00	4	100.00	4	100.00	
	<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>53.57</b>	<b>39</b>	<b>46.43</b>	<b>84</b>	<b>100.00</b>	
Otras Provincias	Bajo	1	25.00	3	75.00	4	100.00	$\chi^2 = 0.69$ $p > 0.05$
	Medio	4	50.00	4	50.00	8	100.00	
	Alto	0	0.00	1	100.00	1	100.00	
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>41.67</b>	<b>7</b>	<b>58.33</b>	<b>12</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro podemos observar que según la prueba Ji cuadrado de Independencia de criterios existe relación estadística altamente significativa ( $p < 0.01$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta intrapersonal y los niveles de rendimiento académico de los alumnos procedentes de la provincia de Trujillo del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria,

semestre 2003-II, de la UNT. Sin embargo, no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta intrapersonal y los niveles de rendimiento académico de los alumnos procedentes de otras provincias del 2° año de la Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria, semestre 2003-II de la UNT.

**CUADRO N° 10**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA**  
**ESCALA COMPUESTA INTERPERSONAL Y NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO,**  
**POR LUGAR DE PROCEDENCIA.**

LUGAR PROCED.	NIVEL INTER PERSONAL	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto		N?	%	
		N?	%	N?	%			
Prov. Trujillo	Bajo	24	75.00	8	25.00	32	100.00	$\chi^2 = 9.67$ $p < 0.01$
	Medio	19	41.30	27	58.70	46	100.00	
	Alto	2	33.33	4	66.67	6	100.00	
	<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>53.57</b>	<b>39</b>	<b>46.43</b>	<b>84</b>	<b>100.00</b>	
Otras Provincias	Bajo	0	0.00	1	100.00	1	100.00	$\chi^2 = 1.71$ $p > 0.05$
	Medio	5	50.00	5	50.00	10	100.00	
	Alto	0	0.00	1	100.00	1	100.00	
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>41.67</b>	<b>7</b>	<b>58.33</b>	<b>12</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro se aprecia que según la prueba Ji cuadrado de independencia de criterios existe relación estadística altamente significativa ( $p < 0.01$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta interpersonal y los niveles de rendimiento

académico de los alumnos procedentes de la provincia de Trujillo del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II de la UNT. Sin embargo, no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala

compuesta interpersonal y los niveles de rendimiento académico de los alumnos procedentes de otras provincias del 2º año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II de la UNT.

**CUADRO N° 11**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCALA COMPUESTA ADAPTABILIDAD Y NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO, POR LUGAR DE PROCEDENCIA.**

LUGAR PROCED.	NIVEL ADAPTABILIDAD	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto				
		N?	%	N?	%	N?	%	
Prov. Trujillo	Bajo	36	76.60	11	23.40	47	100.00	$\chi^2 = 23.25$ $p < 0.01$
	Medio	9	25.71	26	74.29	35	100.00	
	Alto	0	0.00	2	100.00	2	100.00	
	<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>53.57</b>	<b>39</b>	<b>46.43</b>	<b>84</b>	<b>100.00</b>	
Otras Provincias	Bajo	2	40.00	3	60.00	5	100.00	$\chi^2 = 0.07$ $p > 0.05$
	Medio	2	40.00	3	60.00	5	100.00	
	Alto	1	50.00	1	50.00	2	100.00	
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>41.67</b>	<b>7</b>	<b>58.33</b>	<b>12</b>	<b>100.00</b>	

En el presente cuadro se aprecia que según la prueba Ji cuadrado de independencia de criterios existe relación estadística altamente significativa ( $p < 0.01$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta adaptabilidad y los niveles de rendimiento académico de los alumnos procedentes de la provincia de Trujillo del 2º año de la Escuela Académico Profesional de

Educación Secundaria, semestre 2003-II de la UNT. Sin embargo, no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta adaptabilidad y los niveles de rendimiento académico de los alumnos procedentes de otras provincias del 2º año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT.

**CUADRO N° 12**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCALA COMPUESTA MANEJO DE LA TENSIÓN Y NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO POR LUGAR DE PROCEDENCIA.**

LUGAR PROCED.	MANEJO DE LA TENSIÓN	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto				
		N?	%	N?	%	N?	%	
Prov. Trujillo	Bajo	31	62.00	19	38.00	50	100.00	$\chi^2 = 4.23$ $p > 0.05$
	Medio	14	42.42	19	57.58	33	100.00	
	Alto	0	0.00	1	100.00	1	100.00	
	<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>53.57</b>	<b>39</b>	<b>46.43</b>	<b>84</b>	<b>100.00</b>	
Otras Provincias	Bajo	1	25.00	3	75.00	4	100.00	$\chi^2 = 0.69$ $p > 0.05$
	Medio	4	50.00	4	50.00	8	100.00	
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>41.67</b>	<b>7</b>	<b>58.33</b>	<b>12</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro se aprecia que no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta manejo de la tensión y los niveles de rendimiento académico de los alumnos procedentes de la provincia de Trujillo así como de los alumnos procedentes de otras provincias del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II de la UNT.

**CUADRO N° 13**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCALA COMPUESTA ESTADO DE ÁNIMO GENERAL Y NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO, POR LUGAR DE PROCEDENCIA.**

LUGAR PROCED.	ESTADO DE ÁNIMO GENERAL	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto				
		N?	%	N?	%	N?	%	
Prov. Trujillo	Bajo	28	77.78	8	22.22	36	100.00	$\chi^2 = 16.05$ $p < 0.01$
	Medio	15	39.47	23	60.53	38	100.00	
	Alto	2	20.00	8	80.00	10	100.00	
	<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>53.57</b>	<b>39</b>	<b>46.43</b>	<b>84</b>	<b>100.00</b>	
Otras Provincias	Bajo	2	100.00	0	0.00	2	100.00	$\chi^2 = 3.77$ $p > 0.05$
	Medio	3	33.33	6	66.67	9	100.00	
	Alto	0	0.00	1	100.00	1	100.00	
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>41.67</b>	<b>7</b>	<b>58.33</b>	<b>12</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro se aprecia que existe relación estadística altamente significativa ( $p < 0.01$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta estado de ánimo general y los niveles de rendimiento académico de los alumnos procedentes de la provincia de Trujillo del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT. Sin embargo, no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta estado de ánimo general y los niveles de rendimiento académico de los alumnos procedentes de otras provincias del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT.

**CUADRO N° 14**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL COCIENTE DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO, POR ÁREA DE ESTUDIOS.**

ÁREA ESTUDIOS	CE	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto				
		N?	%	N?	%	N?	%	
Ciencias	Bajo	5	62.50	3	37.50	8	100.00	$\chi^2 = 2.61$ $p > 0.05$
	Medio	9	56.25	7	43.75	16	100.00	
	Alto	0	0.00	2	100.00	2	100.00	
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>53.85</b>	<b>12</b>	<b>46.15</b>	<b>26</b>	<b>100.00</b>	
Letras	Bajo	22	64.71	12	35.29	34	100.00	$\chi^2 = 5.95$ $p > 0.05$
	Medio	14	41.18	20	58.82	34	100.00	
	Alto	0	0.00	2	100.00	2	100.00	
	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>51.43</b>	<b>34</b>	<b>48.57</b>	<b>70</b>	<b>100.00</b>	



En el presente cuadro se observa que según la prueba Ji cuadrado de independencia de criterios no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0,05$ ) entre los niveles de IE y los niveles de

rendimiento académico de los alumnos del área de ciencias del 2º año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT. Esta no relación también se presenta en los alumnos del área de letras.

**CUADRO N° 15**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCALA COMPUESTA INTRAPERSONAL Y NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO, POR ÁREA DE ESTUDIOS.**

ÁREA ESTUDIOS	NIVEL INTRA PERSONAL	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto		N?	%	
		N?	%	N?	%			
<b>Ciencias</b>	Bajo	7	63.64	4	36.36	11	100.00	$\chi^2 = 1.67$ $p > 0.01$
	Medio	7	50.00	7	50.00	14	100.00	
	Alto	0	0.00	1	100.00	1	100.00	
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>53.85</b>	<b>12</b>	<b>46.15</b>	<b>26</b>	<b>100.00</b>	
<b>Letras</b>	Bajo	20	68.97	9	31.03	29	100.00	$\chi^2 = 8.07$ $p < 0.05$
	Medio	16	42.11	22	57.89	38	100.00	
	Alto	0	0.00	3	100.00	3	100.00	
	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>51.43</b>	<b>34</b>	<b>48.57</b>	<b>70</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro se aprecia que según la prueba Ji cuadrado de independencia de criterios existe relación estadística altamente significativa ( $p < 0.01$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta intrapersonal y los niveles de rendimiento académico de los alumnos del área de ciencias del 2º año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de

la UNT. Además, se aprecia que existe relación estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta intrapersonal y los niveles de rendimiento académico de los alumnos del área de letras del 2º año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT.

**CUADRO N° 16**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCALA COMPUESTA INTERPERSONAL Y NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO, POR ÁREA DE ESTUDIOS.**

ÁREA ESTUDIOS	NIVEL INTER PERSONAL	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto		N?	%	
		N?	%	N?	%			
<b>Ciencias</b>	Bajo	6	85.71	1	14.29	7	100.00	$\chi^2 = 3.97$ $p > 0.05$
	Medio	7	41.18	10	58.82	17	100.00	
	Alto	1	50.00	1	50.00	2	100.00	
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>53.85</b>	<b>12</b>	<b>46.15</b>	<b>26</b>	<b>100.00</b>	
<b>Letras</b>	Bajo	18	69.23	8	30.77	26	100.00	$\chi^2 = 6.24$ $p < 0.05$
	Medio	17	43.59	22	56.41	39	100.00	
	Alto	1	20.00	4	80.00	5	100.00	
	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>51.43</b>	<b>34</b>	<b>48.57</b>	<b>70</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro se visualiza que no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta interpersonal y los niveles de rendimiento académico de los alumnos del área de ciencias del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT. Sin embargo, esta relación si es significativa ( $p < 0.05$ ) para los alumnos del área de letras.

**CUADRO N° 17**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCALA COMPUESTA ADAPTABILIDAD Y NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO, POR ÁREA DE ESTUDIOS.**

ÁREA ESTUDIOS	NIVEL ADAPTA BILIDAD	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto				
		N?	%	N?	%	N?	%	
Ciencias	Bajo	8	72.73	3	27.27	11	100.00	$\chi^2 = 4.29$ $p > 0.05$
	Medio	5	35.71	9	64.29	14	100.00	
	Alto	1	100.00	0	0.00	1	100.00	
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>53.85</b>	<b>12</b>	<b>46.15</b>	<b>26</b>	<b>100.00</b>	
Letras	Bajo	30	73.17	11	26.83	41	100.00	$\chi^2 = 19.30$ $p < 0.01$
	Medio	6	23.08	20	76.92	26	100.00	
	Alto	0	0.00	3	100.00	3	100.00	
	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>51.43</b>	<b>34</b>	<b>48.57</b>	<b>70</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro se visualiza que no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta adaptabilidad y los niveles de rendimiento académico de los alumnos del área de ciencias del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT. Sin embargo, esta relación es altamente significativa ( $p < 0.01$ ) para los alumnos del área de letras.

**CUADRO N° 18**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCALA COMPUESTA MANEJO DE LA TENSIÓN Y NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO, POR ÁREA DE ESTUDIOS.**

ÁREA ESTUDIOS	MANEJO DE LA TENSIÓN	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto				
		N?	%	N?	%	N?	%	
Ciencias	Bajo	6	54.55	5	45.45	11	100.00	$\chi^2 = 1.23$ $p > 0.05$
	Medio	8	57.14	6	42.86	14	100.00	
	Alto	0	0.00	1	100.00	1	100.00	
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>53.85</b>	<b>12</b>	<b>46.15</b>	<b>26</b>	<b>100.00</b>	
Letras	Bajo	26	60.47	17	39.53	43	100.00	$\chi^2 = 3.64$ $p > 0.05$
	Medio	10	37.04	17	62.96	27	100.00	
	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>51.43</b>	<b>34</b>	<b>48.57</b>	<b>70</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro se observa que no existe relación estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta manejo de la tensión y los niveles de rendimiento académico de los alumnos del área de ciencias así como de los alumnos del área de letras del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT.

**CUADRO N° 19**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCALA**  
**COMPUESTA ESTADO DE ÁNIMO GENERAL Y NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO,**  
**POR ÁREA DE ESTUDIOS.**

ÁREA ESTUDIOS	ESTADO DE ÁNIMO GENERAL	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL		PRUEBA
		Medio		Alto		N?	%	
		N?	%	N?	%			
<b>Ciencias</b>	Bajo	7	100.00	0	0.00	7	100.00	$\chi^2 = 8.79$ $p < 0.05$
	Medio	7	38.89	11	61.11	18	100.00	
	Alto	0	0.00	1	100.00	1	100.00	
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>53.85</b>	<b>12</b>	<b>46.15</b>	<b>26</b>	<b>100.00</b>	
<b>Letras</b>	Bajo	23	74.19	8	25.81	31	100.00	$\chi^2 = 12.50$ $p < 0.01$
	Medio	11	37.93	18	62.07	29	100.00	
	Alto	2	20.00	8	80.00	10	100.00	
	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>51.43</b>	<b>34</b>	<b>48.57</b>	<b>70</b>	<b>100.00</b>	

En este cuadro se observa que existe relación estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ) entre los niveles de IE de la escala compuesta estado de ánimo general y los niveles de rendimiento académico de los alumnos del área de ciencias del 2º año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT. Sin embargo, esta relación es altamente significativa ( $p < 0.01$ ) para los alumnos del área de letras.

#### 4. DISCUSIÓN

Después de haber obtenido los resultados, descritos estadísticamente en un acápite aparte, a continuación se procederá a la discusión de los mismos, éstos serán contrastados con la teoría asumida y desarrollada en este trabajo de investigación.

Se analizarán los cuadros más importantes, considerando los objetivos planteados en la presente investigación. Primero analizaremos los resultados obtenidos en el cuadro N° 1. Este indica que existe relación estadísticamente significativa entre los niveles de IE general y los niveles de rendimiento académico en los alumnos del 2º año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT.

Según los datos obtenidos se demuestra que la inteligencia emocional influye en el rendimiento académico, es al conjunto de habilidades emocionales de cada alumno. Las habilidades emocionales están inherentes en la inteligencia emocional, puesto que muchos autores la definen de esta manera. Por lo tanto, lo encontrado en este cuadro se relaciona a la definición de inteligencia emocional que realiza Baron, 1998 (Citado por Abanto, Z. y Colb. 2000), quien la define como una variedad de aptitudes, competencias y habilidades no cognoscitivas que influyen en la capacidad de un individuo para lograr el éxito en su manejo de las exigencias y presiones del entorno. Además, por lo mencionado por Puig, M. (Citado por Salinas, J. 2001) en una de las conclusiones de su estudio, las personas con inteligencia emocional deben tener autoconciencia, autocontrol, automatización para conocer a las personas y ser asertivos, de llegar a dominar todos estos elementos podremos alcanzar buen nivel de productividad en el lugar en que laboramos y en nuestra vida en general con las herramientas que aporte la inteligencia emocional. Cabe también señalar lo mencionado por Goleman (1999), en el sentido de que la inteligencia emocional no

sólo permite el crecimiento de la persona sino también su aprendizaje. El autor, en este sentido, ofrece las siguientes afirmaciones: el término "inteligencia emocional" se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos engloba habilidades muy distintas-aunque complementarias- a la inteligencia académica, exclusivamente cognoscitiva. Estos dos tipos de inteligencia, la intelectual y la emocional basadas en el funcionamiento del neocórtex y la región subcortical más antigua, están relacionadas y Howard Gardner las propuso en 1983, en una lista de 7 tipos de inteligencias que se emplean cuando aprende el individuo.

Además, se puede agregar lo mencionado por Kiehne, M.(citado por Lázaro, E. 2001); Destaca que las emociones, son, en general, una condición energética y una fuerza que influyen y dirigen el comportamiento. Ellas ayudan a regular el proceso enseñanza y aprendizaje y el resultado de este proceso. Estas emociones son significativas tanto para la salud y bienestar de los alumnos y son imprescindibles e inevitables para el mantenimiento e incremento de su capacidad de rendimiento.

En el cuadro N° 2 se aprecia que no existe relación estadísticamente significativa entre los niveles de IE y los niveles de rendimiento académico de los alumnos varones del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT. Esta no relación estadísticamente significativa, entre los niveles de IE y los niveles de rendimiento académico, es igual para las alumnas. Es decir, los niveles de inteligencia emocional y los niveles de rendimiento académico no se relacionan tanto para los alumnos del sexo masculino como para los alumnos del sexo femenino.

Analizando este cuadro se puede decir, entonces, que la inteligencia emocional no se relaciona con el sexo, o sea, que la capacidad para el manejo y funcionamiento de las habilidades emocionales están inherentes, tanto para los alumnos como para las alumnas indistintamente y sin diferenciación alguna. Por lo realza el papel igualitario de la mujer para el estudio y, por extensión, para cualquier otra actividad de la vida; además deja de lado las ideas, creencias y prejuicios del machismo (pretendía menospreciar la capacidad de las féminas para el estudio). En la actualidad se puede observar que la mujer viene cumpliendo roles en la sociedad similares a los del hombre y en cuestión al rendimiento académico, en diferentes carreras universitarias, las mujeres ocupan los primeros lugares, académicamente hablando. Por lo tanto, esto demuestra que la capacidad para el desarrollo de la inteligencia emocional y consecuentemente el destacar académicamente, no distingue género alguno. Guarda relación con lo que menciona Malabrigo, B. (2001). Este, en las conclusiones de su trabajo de investigación, señala que el rendimiento académico de los alumnos es significativamente influido a través de las experiencias de una autoestima positiva o alta. Probablemente la autoestima alta beneficie por igual tanto a educandos del sexo femenino como masculino. Además, añade que cuando reconocemos una autoestima independientemente de nuestro sexo, edad, cultura, trabajo y objetivos en la vida, ésta nos afecta positiva o negativamente en nuestra actitud y capacidad de afrontar y enfrentar nuestros propios retos. Esto También se puede corroborar con una de las conclusiones de Odar, L. (1997), Encuentra que no existen diferencias significativas del nivel de autoestima entre los sexos. Es preciso señalar la relación directa entre la inteligencia emocional y la autoestima ya que

ésta forma parte de ese conjunto de habilidades emocionales correspondientes a la inteligencia emocional.

Sin embargo, cuando se analiza los resultados de las escalas compuestas de inteligencia emocional (Cuadros N° 3-7) sí se aprecian relaciones entre ambos niveles (de inteligencia emocional y rendimiento académico) y, por ende, diferencias entre ambos sexos. Mientras para los alumnos varones no existe relación entre los niveles de inteligencia emocional y los niveles de rendimiento académico en la escala compuesta intrapersonal para las alumnas sí se encuentra relación. La diferencia relacional también se presenta en la escala compuesta interpersonal. En los varones existe una relación altamente significativa, mientras que en las mujeres no existe relación. Continuando con la diferencia relacional entre ambos sexos, se aprecia una relación altamente significativa en el sexo masculino en la escala compuesta adaptabilidad mientras que en las mujeres esta relación es sólo significativa. Esta relación es inversa en la escala compuesta de estado de ánimo general. Sin embargo, cabe resaltar que, en la escala compuesta, manejo de la tensión, no se presenta relación entre los niveles de inteligencia emocional y los niveles de rendimiento académico entre ambos sexos. Es decir, según los resultados, ambos grupos (masculino y femenino) tienen capacidad para el manejo de la tensión; por lo tanto no influye en su rendimiento académico. Esto último se relaciona aún más cuando se observan los resultados de los cuadros N° 12 y N° 18.

En el cuadro N° 8 podemos observar que existe relación estadísticamente significativa entre los niveles de IE y los niveles de rendimiento académico de los alumnos procedentes de la provincia de Trujillo del 2° año de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la UNT. Sin embargo,

no existe relación estadísticamente significativa en los alumnos procedentes de otras provincias. Realizando el análisis respectivo del presente cuadro, se puede observar que en los alumnos procedentes de la provincia de Trujillo existe relación entre los niveles de inteligencia emocional y los niveles de rendimiento académico mientras que, en los alumnos procedentes de otras provincias no existe. Esto conllevaría a plantear, valiéndose de los resultados de los otros cuadros (los cuales se observan en los cuadros N° 9-11 y 13), que probablemente se deba a que los alumnos procedentes de otras provincias tienen mejor manejo, mejor desenvolvimiento o mejor capacidad en las escalas compuestas de inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo general, a diferencia de los alumnos procedentes de la provincia de Trujillo, en quienes sí se ha encontrado relación altamente significativa en las escalas compuestas de inteligencia emocional anteriormente señaladas. Este aspecto refuta a la idea de Malabrigo, B. (2001) cuando indica que hay semiabandono de la familia; la mayoría de los alumnos provienen de distintos lugares, provincias o departamentos, en especial del norte; viven solos o en casas de pensiones sin el apoyo y el calor de la vida familiar; También que muchos proceden de hogares con problemas conyugales, psicológicos y económicos, por lo que se comportan poco tolerantes, ansiosos, desconfiados con los adultos, particularmente con sus profesores. Sin embargo, cabe señalar que en ambos grupos (provincia de Trujillo y otras provincias) no existe relación (Cuadro N°12) entre los niveles de inteligencia emocional de la escala compuesta manejo de la tensión y los niveles de rendimiento académico. Esto último guarda relación, aún más, con los datos o resultados obtenidos en los cuadros N° 6 y N° 18.

Otro aspecto importante encontrado en los datos obtenidos se presenta al relacionar los niveles de inteligencia emocional y los niveles de rendimiento académico, según el área de estudios: Ciencias y Letras. Se encuentra que no existe relación significativa alguna (Cuadro N° 14). Sin embargo, al desgajar datos de las relaciones entre los niveles de inteligencia emocional de las escalas compuestas: intrapersonal y estado de ánimo general y los niveles de rendimiento académico de los alumnos del Área de Ciencias, se observa que existe relación altamente significativa y relación significativa correspondientemente. En las otras escalas compuestas (interpersonal, adaptabilidad y manejo de la tensión) no se encuentra relación entre ambos niveles de las variables estudiadas.

Al relacionar los niveles de las escalas compuestas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, y estado de ánimo general y los niveles de rendimiento académico de los alumnos del Área de Letras, se ha encontrado relación significativa, significativa, altamente significativa, y altamente significativa, correspondientemente. En la escala compuesta manejo de la tensión no se ha encontrado relación significativa. Analizando los datos anteriores se puede señalar que la relación o no también guarda sentido con la influencia de elementos que participan en ellos. Y uno de ellos puede ser la metodología que aplica el profesor, al respecto expresa Gil (citado por Ramírez, 2001) "Los métodos de enseñanza en la educación superior están centrados mayormente en el docente bajo un clima de autoritarismo, de comunicación vertical conducente a un aprendizaje memorístico y de simple trasmisión de conocimientos."

Finalmente, según los resultados, en términos generales, confirman y demuestran la relación entre los niveles de inteligencia

emocional y los niveles de rendimiento académico de los alumnos de la Escuela de Educación Secundaria, semestre 2003-II, de la Universidad Nacional de Trujillo.

## 5. REFERENCIAS

- \* Abanto, Z. y colaboradores (2000). *Inventario de cociente emocional de BarOn*: Manual técnico. Lima: autores. pp. 11, 13, 22.
- \* Atoche, L. y otros (2000). *Relación entre Aptitudes Mentales, Hábitos de Estudio y Rendimiento Escolar en los alumnos del nivel secundario de los Colegios Estatales del Distrito de Florencia de Mora*. Tesis para optar el título de Licenciado en Educación en Psicología. Trujillo: Universidad César Vallejo. pp. 8, 9, 16.
- \* Calderón, A. y Collantes, Y. (2000). *Correlación entre el Nivel de Comunicación de Padres e Hijos y el Rendimiento Escolar de los Alumnos del 1° Grado de Primaria del C.E. N° 80819 "Francisco Lizarzaburu" El Porvenir*. Tesis para optar el Título de Licenciado en Educación Primaria. Trujillo: Universidad César Vallejo. p.11.
- \* Díaz, F.; Barriga, A. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista*. 2a ed. México: Mc Graw- Hill Interamericana, S.A.
- \* Del Rosario, J. (2001). *Nivel de Inteligencia Emocional que Presentan los Alumnos de 5° Año de Educación Secundaria del Colegio N° 80821 "César Vallejo"-Bellavista-La Esperanza*. Tesis para optar el Título de Licenciado en Educación Secundaria. Trujillo: Universidad César Vallejo. (pp. 25, 60, 80, 81).
- \* Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. España: Ediciones UNESCO.
- \* Fernández, M. (1990). *Factores de Personalidad y Rendimiento Académico-Un estudio comparativo*. Cuadernos de

Psicología I, Cuestiones de Psicología del Aprendizaje. Lima: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Lima.

\* Goleman, D. (1999). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. 4a ed. España: Ediciones Kairós.

\* Lázaro, E. (2001). *Programa de Educación Afectiva para mejorar el nivel de inteligencia emocional en los docentes de educación secundaria del colegio José Carlos Mariátegui del distrito El Porvenir*. Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con Mención en Psicología Educativa. Trujillo: UNT.

\* Leiva, I. (1998). *Método Didáctico Integrado, para elevar significativamente el rendimiento académico en los estudiantes de ingeniería agrónoma*. Tesis para optar el Grado de Maestro en Educación con Mención en Pedagogía Universitaria. Trujillo: U.N.T. p. 20.

\* Malabrigo, B. (2001). *Influencia de un programa de autoestima en el rendimiento académico de los alumnos del 1º año de Ciencias Agrarias de la UPAO*. Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención en Psicología Educativa. Trujillo: UNT.

\* Odar, L. (1997). *Relación de la autoestima y el rendimiento académico de los alumnos del 1º año de licenciatura en educación secundaria de la facultad de educación 1992-I*. Tesis para optar el grado de maestro en educación con mención en Psicología Educativa. Trujillo: UNT.

L. (1997). *Relación de la autoestima y el rendimiento académico de los alumnos del 1º año de licenciatura en educación secundaria de la facultad de educación 1992-I*. Tesis para optar el grado de maestro en educación con mención en Psicología Educativa. Trujillo: UNT.

\* Ramírez, M. (2001). *Los mapas conceptuales y UVE heurístico en el*

# CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE, ASERTIVIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Sandra Mónica Olano Bracamonte<sup>1</sup>  
Gladys Yolanda Risco Calderón<sup>2</sup>

Universidad César Vallejo

## RESUMEN

*El presente estudio realizó un análisis descriptivo relacional entre clima motivacional, asertividad y rendimiento académico. El estudio fue realizado en alumnos del II y III ciclo de la Universidad César Vallejo - Chimbote del primer semestre del año 2004, su objetivo general fue determinar la relación que existe entre el clima motivacional de clase, la asertividad y el rendimiento académico de la población ya señalada.*

*Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario del clima motivacional de clase, de IRURETA NUÑEZ, Luisa; Autoinforme de conducta asertiva ADCAI de GARCÍA y MAGAZ*

*La presente investigación es de diseño descriptivo- correlacional. Buscando determinar el grado de relación existente entre las tres variables de interés de la población ya especificada. El grupo estuvo constituido por 201 alumnos de la Universidad César Vallejo - Chimbote, de 270; se logró trabajar con la población total.*

*Las conclusiones a las que arribamos son: Existe una relación significativa entre el rendimiento académico y los indicadores de la variable clima motivacional; existe una relación significativa entre la asertividad (heteroasertividad y autoasertividad) y el rendimiento académico; no existe relación entre la asertividad (heteroasertividad y autoasertividad) y el clima motivacional*

**Palabras claves:** *Clima motivacional de clase, Asertividad, Rendimiento académico*

## ABSTRACT

*The present research developed a relational descriptive analysis among the motivational climate, assertiveness and academic performance. Such research was made with students from II and III term of Chimbote Cesar Vallejo University, the first semester of 2004, being the main goal to determine climate, assertiveness and the academic performance.*

*The tools used were: A questionnaire about the class motivational climate by Irureta Nuñez Luisa; Assertiveness Behavior Report ADCAI of Garcia and Magaz.*

*The present research is a descriptive design trying to determine the existing relation level among the three variables on the population concern, already specified. The group was made up of 201 Chimbote UCV students out of 270, achieving the task with the whole population.*

*The conclusions we got are: There is a significant relation between the academic performance and the indicators on the motivational climate variable; there is a significant relation between the assertiveness (heteroassertiveness and selfassertiveness) and the academic performance; there is no relation*

1 Psicóloga de la Dirección de Promoción UCV - Trujillo, Psicoterapeuta , Correo electrónico: amisandrita@hotmail.com

2 Psicóloga, Docente de la Universidad César Vallejo Correo electrónico: yrisco@yahoo.com



*between the assertiveness (heteroassertiveness and selfassertiveness) and the motivational climate.*

**Key words:** class motivational climate, assertiveness, academic performance

## 1. INTRODUCCIÓN

Gallardo, C. y Montes, E. (2003), en su investigación "Relación entre el nivel de autoestima y el nivel de clima motivacional de clase con el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad César Vallejo en el año 2002"- Universidad César Vallejo-Trujillo, concluye:

- Con respecto al clima motivacional, los estudiantes se encuentran regularmente motivados, alcanzando un porcentaje de 93.82% .
- El rendimiento académico, se ubica en el nivel regular con calificaciones que se sitúa en el rango de 11 a 15.
- Existe una relación altamente significativa entre clima motivacional de clase y el rendimiento académico, expresado estadísticamente con un valor de  $p < 0.01$ .

Ruiz, M. (1995), en la investigación "Relación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar en adolescentes del 4to y 5to año de secundaria"- (Universidad Inca Garcilaso de la Vega), en la que empleó una muestra de 90 alumnos entre varones y mujeres, arribó a las conclusiones siguientes:

1. El autoconcepto no se relaciona significativamente con el rendimiento escolar.
2. Los componentes de la dimensión interna del autoconcepto no se relaciona significativamente con el rendimiento escolar, a excepción del componente sí mismo aceptación.
3. Los componentes de la dimensión externa del autoconcepto no se relaciona significativamente con el rendimiento académico.

4. Los estudiantes con puntajes altos en su autoconcepto general no tienen un rendimiento escolar significativamente mayor que los estudiantes con puntajes bajos en su autoconcepto general.
5. Los estudiantes con puntajes altos en los componentes de la dimensión interna del autoconcepto no tiene rendimiento escolar significativamente mayor que los estudiantes con puntajes bajos en los componentes de la dimensión interna del autoconcepto.
6. Los estudiantes con puntajes altos en los componentes de la dimensión externa del autoconcepto no tiene un rendimiento escolar significativamente mayor que los estudiantes con puntajes bajos en los componentes de la dimensión externa del autoconcepto.
7. El rendimiento escolar la plantea diferencias en los niveles promedios del autoconcepto general.
8. El rendimiento escolar no plantea diferencias significativas en los componentes de la dimensión interna del autoconcepto.
9. El rendimiento escolar no plantea diferencias significativas en los componentes de la dimensión externa del autoconcepto.
10. El sexo no plantea diferencias significativas en los niveles promedios del autoconcepto general.
11. El sexo no plantea diferencias significativas en los componentes de la dimensión interna del autoconcepto.
12. El sexo no plantea diferencias significativas en los componentes de la dimensión externa del autoconcepto, a excepción del componentes sí mismo corporal ético.

Ugaz, J. (1996) con la investigación "Relación entre inteligencia, hábitos de estudio, control emocional y ansiedad con el aprovechamiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Sistemas y Cómputo de la Universidad, Inca Garcilaso de la Vega"- (Universidad Inca Garcilaso de la Vega), trabajándose con la población conformada por los estudiantes de Ingeniería de Sistemas de la UIGV en los secuestros 9SI y 9SII, seleccionándolos después a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, en donde el diseño de investigación fue de tipo transaccional correlacional causal, arribando a las conclusiones siguientes:

1. La población de estudiantes del II Ciclo de la Facultad de Ingeniería se distribuyen, de acuerdo a sus promedios, de modo semejante a las poblaciones de estudiantes universitarios y del 5to año de secundaria de Lima, en cuanto a sus condiciones ambientales para su estudio, la planificación de tal actividad, el uso de materiales y técnicas académicos y la asimilación memorización de contenidos, así como en la referente a la inteligencia general (factor "g"), el control emocional y la ansiedad.
2. El modelo de regresión predictivo final integrado por el conjunto de (team) inteligencia general, asimilación memorización y ansiedad (en un sentido negativo) se relacionan significativamente y son el logro académico de los estudiantes del II Ciclo de Ingeniería.
3. La inteligencia general (factor g) y la asimilación memorización participan en casi igual proporción en la naturaleza y determinación del aprovechamiento académica de los referidos estudiantes; en tanto que la ansiedad lo hace en una

proporción semejante a la mitad de dichas variables y con un sentido negativo.

Campos, L. (2002) en su estudio "Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Huánuco 2002"-("Universidad Inca Garcilaso de la Vega"), trabajó con una muestra de 237 estudiantes de ambos sexos ingresantes del I semestre académico de las especialidades de Derecho, Obstetricia, Ingeniería de Sistemas, Medicina Humana, Psicología, Economía, Enfermería y Agronomía. Se arribó a las siguientes conclusiones:

- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: codificación de la información y el rendimiento académico.
- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: recuperación y el rendimiento académico.
- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: apoyo de procesamiento y rendimiento académico.
- Las mujeres alcanzan puntajes ligeramente más incrementados en las subescalas de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en comparación con los varones. Sin embargo, éstos llegan a ser significativos estadísticamente. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre el uso de estrategias de aprendizaje en función al sexo.
- Existen diferencias significativas en el uso de la estrategia de aprendizaje, adquisición de la información, entre los estudiantes de las especialidades de estudio y corresponden su mayor utilización a las especialidades de

Medicina, Enfermería y Psicología, seguido de Obstetricia, Derecho y Economía y, finalmente, las especialidades de Ingeniería de Sistemas y Agronomía.

- No existen diferencias significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje: codificación de la información entre los estudiantes de las especialidades de estudio.
- Existen diferencias en el uso de la estrategia de aprendizaje recuperación de la información, entre los estudiantes de las especialidades de estudio y corresponde su mayor utilización a las especialidades de Medicina, Psicología y Enfermería, seguido de Economía, Obstetricia y Derecho, finalmente las especialidades de Ingeniería de Sistemas y Agronomía.
- Existen diferencias significativas en el uso de la estrategia de aprendizaje: apoyo al procesamiento, entre los estudiantes de las especialidades de estudio correspondiendo su mayor utilización a las especialidades de Psicología, Enfermería y Medicina, segundo de Economía, Derecho y Obstetricia y finalmente Agronomía e Ingeniería de Sistemas.
- Existen diferencias parciales en el nivel de rendimiento académico, entre los estudiantes de las especialidades de estudio y corresponde los puntajes más incrementados a Ingeniería de Sistemas, Medicina, Psicología y Enfermería, Segundo de Derecho, Economía, Agronomía y Obstetricia.

etapa de Educación Básica de dos colegios de Madrid, con diseño de investigación fue

hecho de que el profesor evalúe a los alumnos en base a los trabajos colectivos y no sólo en base a los trabajos realizados individualmente, etc. Entre otros aspectos.

- f) Competición:** Esta categoría incluye elementos que hacen referencia a aspectos como el favoritismo del profesor hacia los mejores, al hecho de que compare frecuentemente a los alumnos desde esta perspectiva, a que las actividades se organicen de forma que se ponga de manifiesto al término de las mismas quienes son mejores y peores, etc.
- g) Individualismo:** Los elementos referidos a esta categoría evalúan aspectos tales como el hecho de que se trabaje normalmente de modo individual no competitivo, pero también aspectos tales como que el profesor se preocupe por el progreso individual y el grado de apoyo y estímulo que manifieste hacia los progresos del alumno.

## ASERTIVIDAD

De la Morena y Trianes (1999) indican que la asertividad es una habilidad social que se refiere a una conducta autoexpresiva, es decir, que manifiesta las propias necesidades y derechos, siendo además respetuosa con las obligaciones hacia los otros. Desde el punto de vista de la salud mental, la conducta asertiva tiene como principal objetivo la expresión del yo, sus necesidades y derechos. Sin embargo, la comprensión popular puede entenderla como dirigida a sacar adelante los propios intereses e influir a las otras personas en nuestro propio beneficio.

Elizondo (1999) la define como: "La habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir como reaccionar y de hablar por tus derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar tu

autoestima y de ayudarte a desarrollar tu autoconfianza para expresar acuerdo o desacuerdo cuando crees que es importante, e incluso a otros un cambio en su comportamiento ofensivo".

Egúzquiza, O. (2000), citado por Gutiérrez, G. y Valencia, A (2002) "La asertividad puede ayudarnos mucho a mejorar nuestra comunicación, a facilitar nuestra interrelación con las personas y a disminuir el estrés.

La misma es una conducta que puede resumirse en un comportamiento mediante el cual defendemos nuestros legítimos derechos sin agredir ni ser agredidos"

Partiendo de ello podríamos asumir que la persona asertiva, consigue expresar sus gestos e intereses de forma de sí mismo sin vergüenza, aceptar los halagos sin incomodidad, saber decir no etc.

Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio (2002) conceptualiza la asertividad como una habilidad social que implica afirmarse a sí mismo, defendiendo los propios derechos sin agredir o violentar los derechos de los demás. Comportarse asertivamente es comunicar nuestras creencias, sentimientos y opiniones de manera directa, honesta, adecuada, oportuna, considerada y respetuosa. Consiste en comportarse conforme al derecho de cada quién tiene a ser quién es.

La asertividad, al igual que todas las habilidades, es una conducta que se aprende. Las personas no nacemos siendo asertivas, pero sí podemos aprender a serlo.

García, M. y Magaz, A. (1995) citados por Hidalgo (1996) proponen la existencia de solo dos tipos de asertividad; ambos ligados al respeto de derechos asertivos a nivel individual o interpersonal, Son:

### a) Autoasertividad:

García, M. y Magaz, A. (1995) la consideran como el "grado en que la persona se concede a sí mismo los

derechos asertivos básicos". Meza, A. (1990), por su parte, enmarca este concepto en lo que denomina asertividad defensiva, considera como uno de los componentes mas representativos de la asertividad y se identifica como aquella está orientada a preservar el territorio o los derechos ya ganados por una persona.

#### **b) Heteroasertividad**

García, M. y Magaz, A. (1995) definen a la misma como el "grado en que la persona considera los derechos básicos de los demás".

Por su parte Meza, A. (1990) califica la heteroasertividad como asertividad expansiva la misma que se define como el tipo de asertividad que permite ganar territorio o derechos asertivos para beneficio personal.

Es llamada también de iniciativa o de acometividad.

Page, A. (1990), citado por Adell, M (2002) "manifiesta que a pesar de reconocer el grado de subjetividad atribuible a las notas, las considera como la medida más utilizada por el profesorado y los centros a la hora de valorar el rendimiento del alumno".

Pizarro y otros (1995) define al rendimiento "como una medida de las capacidades respondientes o indicativa que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona a aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción.

El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de este frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objeto o propósito educativo pre-establecidos. Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimiento".

Según Redera, A. (1994), citado por Colecciones Seminarios (1994), "El rendimiento educativo se basa fundamentalmente en las calificaciones obtenidas por el alumno.

Ausubel, D. (1991) Hace referencia a los factores afectivos y sociales tales como las características motivacionales, la de personalidad, del grupo, sociales y del profesor que podrían influir en el aprendizaje.

#### **a. Factores Motivacionales:**

La motivación, aunque no es indispensable para el aprendizaje limitado de corto plazo, es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada. Sus efectos son medidos principalmente por la intervención de variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia aumentada a la frustración.

La relación causal entre motivación y aprendizaje, antes que unilateral, es característicamente recíproca. Por esta razón el aprendizaje, resulta superfluo posponer ciertas actividades de aprendizaje hasta que surjan los intereses y las motivaciones adecuados. Con frecuencia, la mejor manera de enseñarle a un estudiante no motivado consiste en desentenderse, de momento, de su estado motivacional y concentrarse en enseñarlo tan eficazmente como sea posible.

De todas maneras, y a pesar de la falta de motivación, sobrevendrá algún aprendizaje; y de la satisfacción inicial por este aprendizaje es de operarse que se desarrolle la motivación para aprender más. La motivación resultante del rendimiento académico favorable impulsará al aprendizaje ulterior.

Las variables motivacionales no

intervienen directamente en el proceso de interacción cognoscitiva. Impulsan y apresuran este proceso durante el aprendizaje, mejorando los esfuerzos, la atención y la disposición inmediata para el aprendizaje. Es así como la incapacidad de sentir que cierto tema sea necesario es la razón que los estudiantes mencionan a menudo para explicar su pérdida de interés en los estudios.

**b. Factores de Personalidad:**

Varias clases de testimonios indican que el reducido ajuste de la personalidad va asociado con un aprovechamiento académico inferior.

Los alumnos de alto rendimiento se caracterizan por rasgos como elevada integración del yo, independencia, madurez y responsabilidad a presiones culturales.

Los alumnos de bajo rendimiento académico tienden a caracterizarse por más conductas de apartamiento y por menos "interacción social y de trabajo con sus compañeros", por más conceptos negativos de sí mismos, por más intereses mecánicos y artísticos, por menos aptitudes verbales y matemáticas y por pertenecer a grupos ocupacionales de estatus inferior.

Apenas sorprende, pues, que el ajuste de personalidad se relacione negativamente con el aprovechamiento académico, por cuanto los síntomas de dicho desajuste interfieren evidentemente de una u otra manera, con los factores motivacionales que fomentan el aprendizaje eficaz a largo plazo.

El aprovechamiento se correlaciona negativamente con la ansiedad a pesar de la fuerte motivación de logro que caracteriza a esta condición. Varias reacciones de retraimiento obviamente vuelven imposible cualquier tipo de

aprendizaje a largo plazo.

La agresividad exagerada produce hostilidad hacia el profesor, falta de disposición para cooperar y actitud negativista hacia el aprendizaje.

El aprovechamiento depende, en gran medida, de atributos de la madurez de la personalidad como: la responsabilidad, la independencia ejecutiva, las metas a largo plazo, el control de los impulsos, la persistencia y la capacidad para aplazar la satisfacción de necesidades hedonísticas.

**c. Factores de Grupo y Sociales**

Las variables sociales y de grupo deben ser consideradas en el aprendizaje académico, pues inciden inevitablemente en el aprendizaje de materias de estudio. Aunque el peso de la evidencia indica que el clima de salón de clase tiene poco efecto en el aprovechamiento académico, pero sí afecta las actitudes hacia el lugar de estudio, el aprendizaje de valores culturalmente aprobados y la conducta académica.

La cohesión del grupo puede afectar también al resultado del trabajo en colaboración en una situación de resolución de problemas. La simple presencia de colegas que simpatizan entre sí puede aumentar la eficacia de la cooperación, aumentar la motivación con el incremento del atractivo de la tarea, y proporcionar una fuente de reforzamiento social mutuo, respecto de la conclusión favorable de la tarea.

El tamaño del grupo es otro factor limitante en situaciones de resolución de problemas en grupo. En un grupo pequeño cada individuo puede hacer una contribución, y, por tanto, aumentar sus destrezas para solucionar problemas. En un grupo grande, por otra parte, la oportunidad individual de participación no sólo se ve limitada por

el número de participantes, sino también por el hecho de que los miembros más agresivos del grupo tienden a predominar y a monopolizar la actividad de resolución de problemas.

#### d. Factores Socio-familiares

Abalde, E. (1992) sostiene que la familia, es donde el hombre encuentra la plenitud de su existencia.

La familia, ante el rendimiento, se comporta de forma pasiva y activa. Pasiva, porque ella sufre las consecuencias del rendimiento de sus miembros. Activa, porque ella participa con su manera de actuar y de ser en el logro de un determinado rendimiento. Una de las principales razones para explicar el fracaso académico está en la familia: "Seguramente ella está lejos de sospecharlo, y si decimos a los padres, aun con mucha precaución, que son responsables del fracaso; de sus hijos, provocamos en ellos reacciones escandalizadas y agresivas o reacciones de tristeza y amargura, Convencidos de haberlo hecho todo para favorecer el éxito académico, se consideran personalmente ofendidos por el fracaso, si el alumno tiene a menudo malas notas, no dejarán de repetirle que es un signo de ingratitud por su parte y que es inadmisibles el conducirse de este modo, sin consideración de todo lo que por él se hace; le recuerdan los sacrificios económicos que han hecho por su educación para justificar la cólera y el despecho que sienten ante sus mezquinos resultados.

Pero a pesar de esta reacción espontánea, es evidente que los padres, sin quererlo ni saberlo, al menos en parte, son responsables del fracaso.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

La investigación se realizó en la Universidad César Vallejo de la ciudad de Chimbote, con los alumnos del II y III ciclo del primer semestre del año 2004 de las diferentes carreras profesionales. Siendo el total de la población de 270, se obtuvo una muestra de 201 alumnos.

### 2.2 Material

- o Autoinforme de conducta asertiva ADCA -1
- o Cuestionario de Clima Motivacional de Clase

### 2.3 Procedimiento

Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de evaluación directa y, como instrumento, el "Cuestionario de clima motivacional de clase". El análisis de confiabilidad indica, coeficientes alfa entre 0.8004 y 0.7118.

El cuestionario consta de setenta ítems que recogen información para determinar el nivel de clima motivacional de clase, considerando las áreas de: ritmo de clase agobiante; favoritismo del profesor hacia los más listos; ambiente de trabajo grupal, orden, organización y claridad de objetivos; ambiente de interés del profesor porque cada alumno aprenda; preferencia por la cooperación y el trabajo en grupo; clima comparativo en que c uno va a lo suyo.

La forma de responder dicho cuestionario consiste en evaluar cada respuesta por puntajes, donde la puntuación respectiva es de 0 a 4, la que va desde: 0:total desacuerdo, 1:desacuerdo, 2:indiferente, 3:acuerdo, 4.total.

Así mismo, se utilizó el "Autoinforme de conducta asertiva ADCA 1" con una confiabilidad de 0.8541 y 0.8690, la cual consta de treinta y cinco ítems, t tiene una

puntuación respectiva del 1 al 4, la que va desde: 1: nunca o casi nunca, 2: a veces, 3: en alguna ocasión, 4: a menudo o casi siempre.

Finalmente el rendimiento académico, donde se tuvieron en cuenta los promedios ponderados de los alumnos al final del ciclo. Dicha información se obtuvo del área de registros académicos y va desde 0 a 20.



## 3. RESULTADOS

**TABLA N 1**  
**RELACIÓN ENTRE LA ESCALA "RITMO DE CLASES AGOBIANTE" DEL CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE (CMC-2) CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

NIVEL ESCALA RITMO DE CLASES AGOBIANTE	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	5	7,58	38	57,58	23	34,85	66	100,00
Medio	6	8,70	54	78,26	9	13,04	69	100,00
Alto	13	19,70	46	69,70	7	10,61	66	100,00
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>11,94</b>	<b>138</b>	<b>68,66</b>	<b>39</b>	<b>19,40</b>	<b>201</b>	<b>100,00</b>

$$\chi^2 = 19,29 \quad p < 0,01$$

Encontramos una relación altamente significativa al  $<0.01$  entre el rendimiento académico y ritmo de clases agobiante, donde podemos observar que un 34,85% muestra que a menor ritmo de clases

agobiante, mayor rendimiento académico; mientras que un 19,70% muestra que a mayor ritmo de clases agobiante, menor rendimiento académico.

**TABLA N° 2**  
**RELACIÓN ENTRE LA ESCALA "FAVORITISMO DEL PROFESOR HACIA LOS MÁS LISTOS" DEL CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE (CMC-2) CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

NIVEL ESCALA FAVORITISMO DEL PROFESOR HACIA LOS MÁS LISTOS	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	5	7,04	47	66,20	19	26,76	71	100,00
Medio	6	8,57	53	75,71	11	15,71	70	100,00
Alto	13	21,67	38	63,33	9	15,00	60	100,00
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>11,94</b>	<b>138</b>	<b>68,66</b>	<b>39</b>	<b>19,40</b>	<b>201</b>	<b>100,00</b>

$$\chi^2 = 10,74 \quad p < 0,05$$

En la presente tabla se encuentra una relación significativa al 0,05 entre favoritismo del profesor hacia los más listos y rendimiento académico. Un 26,76%, indica que a menor favoritismo del profesor, mayor

es el rendimiento académico.

Por otro lado, un 21,67% muestra que a un nivel alto de favoritismo del profesor hacia los más listos, su rendimiento académico es bajo.

**TABLA N° 3**  
**RELACIÓN ENTRE LA ESCALA "AMBIENTE DE TRABAJO GRUPAL, ORDEN, ORGANIZACIÓN Y CLARIDAD DE OBJETIVOS" DEL CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE (CMC-2) CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

NIVEL ESCALA AMBIENTE DE TRABAJO GRUPAL, ORDEN, ORGANIZ.	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	11	18,03	40	65,57	10	16,39	61	100,00
Medio	7	9,46	58	78,38	9	12,16	74	100,00
Alto	6	9,09	40	60,61	20	30,30	66	100,00
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>11,94</b>	<b>138</b>	<b>68,66</b>	<b>39</b>	<b>19,40</b>	<b>201</b>	<b>100,00</b>

$$\chi^2 = 10,79 \quad p < 0,05$$

Se muestra que existe relación significativa de  $<0.05$  entre el ambiente de trabajo grupal, orden, organización y claridad de objetivos con el rendimiento académico. El 65.57% muestra que a menor ambiente de trabajo grupal orden, organización y claridad de objetivos, obtienen un rendimiento promedio; mientras que el 30.30% en un alto nivel de ambiente de trabajo grupal, orden, organización y claridad de objetivos, obtienen un alto rendimiento académico.

**TABLA N° 4**  
**RELACIÓN ENTRE LA ESCALA "AMBIENTE DE INTERÉS DEL PROFESOR POR QUE CADA ALUMNO APRENDA" DEL CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE (CMC-2) CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

NIVEL ESCALA AMBIENTE INTERÉS PROFESOR POR QUE ALUMNO APRENDA	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto			
	N?	%	N?	%	N?	%	N?	%
Bajo	13	19,40	44	65,67	10	14,93	67	100,00
Medio	6	8,45	54	76,06	11	15,49	71	100,00
Alto	5	7,94	40	63,49	18	28,57	63	100,00
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>11,94</b>	<b>138</b>	<b>68,66</b>	<b>39</b>	<b>19,40</b>	<b>201</b>	<b>100,00</b>

$$x^2 = 9,57 \quad p < 0,05$$

Se encuentra relación significativa entre el rendimiento académico y el interés del profesor porque el alumno aprenda. El 19.40% muestra que a menor interés del profesor porque el alumno aprenda, menor

es el rendimiento académico.

Por otro lado, se observa que el 63.49% muestra que a mayor interés del profesor porque el alumno aprenda, se podrá obtener un rendimiento académico promedio.

**TABLA N° 5**  
**RELACIÓN ENTRE LA ESCALA "PREFERENCIA POR LA COOPERACIÓN Y EL TRABAJO DE GRUPO" DEL CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE : CMC CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

NIVEL ESCALA PREFERENCIA POR LA COOPERACIÓN, TRABAJO GRUPAL	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto			
	N?	%	N?	%	N?	%	N?	%
Bajo	12	20,00	44	73,33	4	6,67	60	100,00
Medio	9	11,11	57	70,37	15	18,52	81	100,00
Alto	3	5,00	37	61,67	20	33,33	60	100,00
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>11,94</b>	<b>138</b>	<b>68,66</b>	<b>39</b>	<b>19,40</b>	<b>201</b>	<b>100,00</b>

$$x^2 = 17,43 \quad p < 0,01$$

Encontramos relación altamente significativa al  $<0.01$  entre preferencia por la cooperación y el trabajo de grupo. Un 20% muestra que a menor preferencia por la cooperación grupal, existe un menor

rendimiento académico, mientras que un 33.33%, revela que a mayor preferencia por la cooperación grupal, existe un mayor rendimiento académico.

**TABLA Nº 6**  
**RELACIÓN ENTRE LA ESCALA "CLIMA COMPETITIVO EN QUE CADA UNO VA A LO SUYO" DEL CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE (CMC-2) CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

NIVEL ESCALA CLIMA COMPETITIVO EN QUE CADA UNO VA A LO SUYO	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	6	8,00	48	64,00	21	28,00	75	100,00
Medio	3	6,98	35	81,40	5	11,63	43	100,00
Alto	15	18,07	55	66,27	13	15,66	83	100,00
TOTAL	24	11,94	138	68,66	39	19,40	201	100,00

$$\chi^2 = 10,59 \quad p < 0,05$$

Se encuentra relación significativa al  $<0.05$  entre clima comparativo en que cada uno va a lo suyo con rendimiento académico. Un 28,00% revela a un bajo clima comparativo en que cada uno va a lo suyo, un alto rendimiento académico; mientras que un 18,07% muestra que a un alto clima comparativo, un bajo rendimiento académico.

**TABLA Nº 7**  
**RELACIÓN ENTRE LA AUTOASERTIVIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

NIVEL AUTO- ASERTIVIDAD	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	9	17,31	37	71,15	6	11,54	52	100,00
Medio	13	13,54	66	68,75	17	17,71	96	100,00
Alto	2	3,77	35	66,04	16	30,19	53	100,00
TOTAL	24	11,94	138	68,66	39	19,40	201	100,00

$$\chi^2 = 9,50 \quad p < 0,05$$

Puede observar relación significativa entre autoasertividad y rendimiento académico. Se muestra que a más bajo nivel de asertividad, un 71.15% obtiene un rendimiento académico medio, mientras que a más alto nivel de asertividad, un 66.04% obtiene un rendimiento académico promedio.

**TABLA Nº 8**  
**RELACIÓN ENTRE LA HETEROASERTIVIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

NIVEL HETERO- ASERTIVIDAD	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	8	13,79	45	77,59	5	8,62	58	100,00
Medio	13	13,40	66	68,04	18	18,56	97	100,00
Alto	3	6,52	27	58,70	16	34,78	46	100,00
TOTAL	24	11,94	138	68,66	39	19,40	201	100,00

$$\chi^2 = 11,930 \quad p < 0,05$$

Se aprecia relación significativa entre heteroasertividad y rendimiento académico. Se observa que a menor heteroasertividad, solo el 8.62, alcanza un rendimiento académico alto, mientras que en el 34.78% se denota que a más alta heteroasertividad, mayor rendimiento académico.

**TABLA N° 9**  
**RELACIÓN ENTRE LA AUTOASERTIVIDAD Y LOS FACTORES DEL CLIMA MOTIVACIONAL**

FACTOR CLIMA MOTIVACIONAL	PRUEBA	Significancia
- Ritmo de clases agobiante, con poco tiempo para tareas	$\chi^2 = 3.33$	$p > 0.05$
- Favoritismo del profesor hacia los más listos	$\chi^2 = 2.94$	$p > 0.05$
- Ambiente de trabajo preferentemente en grupo, con orden organización y claridad en objetivos.	$\chi^2 = 6.15$	$p > 0.05$
- Ambiente en que se nota interés del profesor por que el alumno aprenda	$\chi^2 = 2.98$	$p > 0.05$
- Preferencia por la cooperación y el trabajo en grupo	$\chi^2 = 3.46$	$p > 0.05$
- Clima competitivo en que cada uno va a lo suyo	$\chi^2 = 2.91$	$p > 0.05$

Encontramos que no existe relación entre la autoasertividad con ninguno de los Factores del clima motivacional al  $>0.05$ , que corrobora lo antes mencionado.

**TABLA N° 10**  
**RELACIÓN ENTRE LA HETEROASERTIVIDAD Y LOS FACTORES DEL CLIMA MOTIVACIONAL**

FACTOR CLIMA MOTIVACIONAL	PRUEBA	Significancia
- Ritmo de clases agobiante, con poco tiempo para tareas	$\chi^2 = 1.79$	$p > 0.05$
- Favoritismo del profesor hacia los más listos	$\chi^2 = 3.29$	$p > 0.05$
- Ambiente de trabajo preferentemente en grupo, con orden organización y claridad en objetivos.	$\chi^2 = 8.39$	$p > 0.05$
- Ambiente en que se nota interés del profesor por que el alumno aprenda	$\chi^2 = 7.16$	$p > 0.05$
- Preferencia por la cooperación y el trabajo en grupo	$\chi^2 = 6.13$	$p > 0.05$
- Clima competitivo en que cada uno va a lo suyo	$\chi^2 = 3.03$	$p > 0.05$

Encontramos que no existe relación entre la heteroasertividad con ninguno de los factores del clima motivacional al  $>0.05$ , que corrobora lo antes mencionado.

#### 4. DISCUSIÓN

En la educación superior, toda conducta es motivada, aún con observar a través de la ventana y evitar el trabajo académico. Esto usualmente quiere decir que un estudiante carece de motivación o no está motivado para hacer lo que el docente tiene en mente, según Woolfolk (1990)

La motivación es considerada como el conjunto de causas que inducen al sujeto a actuar en busca de satisfactores para sus necesidades e intereses. La conducta humana no se genera sin motivo, sino que obedece a intereses, y a afanes propiciados por las circunstancias en que vive el hombre, por lo tanto, las personas actúan movidas por la urgencia de satisfacer las necesidades físicas, sociales, de seguridad o de otra índole, que se presentan con diversos grados de intensidad, Trahtemberg (1993).

La motivación genera un alto compromiso emocional y conductual con la tarea y ésta es la que finalmente impulsa el acto de aprender, según Arancibia y otros (1999).

Iniciaremos haciendo referencia a la escala "ritmo de clases agobiante" del cuestionario de clima motivacional de clases en relación con el rendimiento académico, donde encontramos una relación altamente significativa, se observa que el 34.85%, al tener un ritmo de clases agobiante bajo, su rendimiento académico es alto; mientras que un 19.70%, con un ritmo de clases agobiante alta, su rendimiento académico es bajo. Esto es corroborado por Irureta, L (1996), quien dice que un ritmo de clases excesivamente rápido, puede ser desmotivante al dificultar la compensación y la elaboración de la información, lo que generaría ansiedad en los alumnos. Por otra parte, si es excesivamente lenta, puede aburrir a los alumnos.

Por otro, lado en la escala de "favoritismo del profesor hacia los más

listos", en el cuestionario de clima motivacional de clase con el rendimiento académico, observamos que un 26.76%, al presentar un bajo favoritismo del profesor hacia los más listos, su rendimiento académico es alto; mientras que un 21.67%, al observar favoritismo hacia los más listos, en un nivel alto, poseen un rendimiento académico bajo, lo cual coincide con Irureta, L (1996), quien manifiesta que los estudiantes al percibir menos favoritismo hacia los más inteligentes y mayor preocupación de los profesores por el rendimiento, se sintieron más capaces de modificar a los alumnos menos inteligentes, otorgando menos importancia a los factores externos como determinantes de la motivación al tomar conciencia del potencial de cada alumno, el rendimiento del alumno mejora.

Por otro lado, encontramos que Campos, C (2002) nos presenta, en su investigación, que existe una relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: recuperación y rendimiento académico, así como una relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje, apoyo de procesamiento y rendimiento académico, corroborado por nuestra investigación, donde encontramos que un 30.30% presenta un alto nivel en su ambiente de trabajo grupal, orden, organización, presentando de esta manera un alto rendimiento académico. Por otro lado un 18.03% al presentar un bajo nivel en la escala de trabajo grupal, orden, organización baja, presentan un rendimiento académico bajo. Esto concuerda con nuestros datos al concluir que a mejor estructura grupal, mayor será el rendimiento académico, así como a mayor cohesión y compañerismo.

Por otro lado, un 28.57% presenta un nivel alto en ambiente de interés porque cada alumno aprenda, el mismo que posee un alto rendimiento académico, mientras que un

19.40% al poseer un bajo nivel de interés del profesor porque el alumnos aprenda, su rendimiento académico también es bajo. Esto coincide con lo que manifiesta Yelon, S (1998), quien refiere que los docentes deben aplicar principios motivacionales en su enseñanza para estimular el interés de sus estudiantes; se debe pretender que éstos desarrollen sus propios intereses por aprender, que continúen motivados, de tal manera que ellos busquen el conocimiento después de participar en clase.

De acuerdo con lo encontrado por Salazar, J (1996), en la revista de psicología sobre desarrollo de un programa de entrenamiento motivacional, los profesores que participaron en el entrenamiento dieron mayor importancia a la cooperación como forma de interacción entre los alumnos, y, al mismo tiempo, sus alumnos percibieron en el clima de sus clases que se favorecía el trabajo en grupo. En ese mismo sentido, ese grupo de profesores se interesó más por el aprendizaje y sus alumnos percibieron que en sus clases se favorecía más el aprendizaje, el cual se corroborado en nuestra investigación, donde el 33.33%, al poseer un nivel alto de preferencia por la cooperación y el trabajo en grupo, poseen un alto rendimiento académico. Estos mismos datos son opuestos con lo encontrado por Tapia, L y otros (1999), quienes nos dicen que cuando más se esfuerzan los profesores por crear condiciones que facilitan el aprendizaje, más aversivas resultan, para los alumnos inconstantes, para que las tareas y actividades que deban realizar sean de su agrado.

Encontramos que un 28.00%, al poseer un nivel bajo en la escala de "clima comparativo en que cada uno vea lo suyo", obtienen un nivel académico alto, mientras que un 18.07%, al presentar un alto nivel en el clima comparativo en que cada uno vea lo suyo, su rendimiento académico es bajo.

Según Pajares, M (1994) en uno de los resultados de su investigación, nos precisa que cuando los alumnos se encuentran altamente motivados para lograr todo aquello que se propongan y sobre todo lo que se emprenden sea en forma efectiva, asimismo, se sienten impulsados por relacionarse con los demás, por formar grupos, lo que no sucede con su necesidad de poder, ya que para ellos no es importante sentir que dominan una situación o que ejercen influencia sobre sus semejantes. Baron, R (1996) nos dice en la motivación de logro búsqueda de la excelencia: es evidente que los individuos difieren mucho en su deseo de logro. Para algunas personas es muy importante cumplir tareas difíciles y alcanzar elevados criterios de excelencia; para otras, basta con irlas pasando, considerando que los individuos con una elevada motivación de logro tienden a obtener mayores calificaciones en el ámbito académico, promociones más rápidas, mayor éxito en emprender sus propios negocios que en las personas cuando dicha motivación es baja. Lo dicho anteriormente coincide con nuestros datos obtenidos.

Pasaremos a revisar los datos encontrados entre el área de asertividad y rendimiento académico, donde es necesario mencionar que la persona asertiva, se caracteriza porque se encuentra satisfecha de su vida social y tiene confianza en sí misma para cambiar cuando lo necesite. Según Elizondo (1999), García y Magáz (1995), la conducta asertiva se dirige a la defensa de los derechos propios, de modo tal que no nos violen los ajenos; es decir, la asertividad, está estrechamente vinculada a la obtención de relaciones interpersonales óptimas.

De los datos encontrados vemos que existe una relación significativa entre la autoasertividad y el rendimiento académico: un 17.31% posee un nivel de asertividad

bajo, también su rendimiento académico bajo, mientras que un nivel de autoasertividad alto, el 30.19% del alumnado, poseen un rendimiento académico alto por igual. Estos puntajes nos muestran la relación existente entre la autoasertividad y el rendimiento académico. Según Cáceres, D (1996) coinciden con lo encontrado en nuestra investigación: el individuo tiene que reconocer cuáles son sus responsabilidades en cada una de las situaciones y qué consecuencias resultan de la expresión de sus sentimientos; asimismo, esta persona busca reconocer su propia individualidad, tiene una rica sensibilidad y conciencia de sus necesidades. No siempre tiene que salirse con la suya de inmediato, sino que es capaz de integrar, sublimar o hacer transacciones que lo lleven a lograr objetivos de mayor trascendencia y mediatez, punto de vista con el cual estamos estrechamente de acuerdo, pues creemos que toda persona no sólo debe conocer sus derechos, sino también practicarlos en cada situación.

Asimismo, encontramos relación significativa entre la heteroasertividad y el rendimiento académico. Un 34.78% poseen un nivel de heteroasertividad alta, encontrándose también un rendimiento académico alto. Esto coincide con lo planteado por De la Morena (1999); En su programa de formación continua en docentes en servicio (2002), afirma que la asertividad como la habilidad social que implica afirmarse a sí mismo, defendiendo los propios derechos sin agredir o violentar los derechos de los demás. Comportarse asertivamente es comunicar nuestras creencias de manera directa, honesta, adecuada y oportuna, considerada y respetuosa, consiste en comportarse conforme al derecho de cada quien tiene de ser quien es. Meza (1990); considera que la heteroasertividad permite ganar territorio o

derechos asertivos para beneficio personal, postulado con el que nos encontramos de acuerdo, pues nuestros resultados revelan que a mayor nivel de heteroasertividad, mejor su rendimiento académico; mientras que a mayor tensiones y ansiedades el rendimiento disminuye. Se concluye que a mejores relaciones interpersonales, mejor desempeño académico.

Finalmente, al hablar sobre la relación entre la asertividad y los factores del clima motivacional de clase, encontramos que ninguna de las dos áreas de asertividad se relacionan con el clima motivacional de clase, resultados que no se vinculan directamente por lo mencionado por Aguirre y otros (1992), quienes nos dicen que la motivación es considerada como el conjunto de causas que inducen al sujeto a actuar en busca de satisfactores para sus necesidades e intereses. Esto lleva a reflexionar que la conducta humana no se genera sin motivos, sino que obedece a intereses, deseos y afanes propiciados por las circunstancias en que vive el hombre; por lo tanto, las personas actúan movidas por la urgencia de satisfacer las necesidades físicas, sociales, de seguridad o de otra índole que se presentan con diversos grados de intensidad.

Al analizar la relación entre la autoasertividad y los factores del clima motivacional de clase, encontramos que no existe relación entre ambos al  $<0.05$ , y podemos deducir que la forma en que el alumno se autoevalúa no es influenciada por el clima motivacional de clase que es percibido dentro de su aula. Este punto coincide con lo planteado por Elizondo (1999), cuando nos sostiene que la persona asertiva reconoce las fronteras de su propia individualidad y la de los demás; tiene una fuerte conciencia de unicidad y separatividad, una rica sensibilidad y conciencia de sus propias necesidades y de las ajenas; no siempre tiene que salirse con

la suya de inmediato, sino que es capaz de integrar, sublimar o hacer transacciones que la llevan a lograr objetivos de mayor trascendencia y mediatez. Se entiende por esto que el ser humano es capaz de utilizar todos los medios necesarios para lograr objetivos primordiales, sin necesitar del empuje de aquellos que lo rodean, sino valiéndose de sus propias motivaciones.

Al revisar la relación entre heteroasertividad y los factores del clima motivacional de clase, encontramos que no existe relación significativa al  $>0.05$ . Muestra que la capacidad del ser humano de poder comunicarse adecuadamente con su medio no se ve influenciada de forma decisiva por el clima motivacional de clase. Al contrario, es una característica capaz de manifestar en cualquier momento, lo cual es contradictorio con lo planteado por Díaz y otros (1999), quienes nos dicen que la motivación extrínseca desempeña un papel central, pero que, desafortunadamente, en no pocas ocasiones constituye la fuente principal de motivos para aprender.

## 5. REFERENCIAS

- \* Abalde, E. (1992) "La Familia y el Rendimiento Académico". Salamanca. Universidad Pontificia de Salamanca., Facultad de Psicología.
- \* Adell, M. (2002) "Estrategias para mejorar el Rendimiento Académico de los Adolescentes". Editorial Pirámide. Madrid España.
- \* Aguirre, M., Arredondo, V. y Pérez, G. (1992) "Didáctica General - Manual Introductivo". Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior. Segunda edición. México.
- \* Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser K. (1999) "Psicología de la Educación", Ediciones Universidad Católica de Chile. Segunda edición. México 1999.

- \* Barón, R. (1996) "Psicología", México. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.





# ESTANDARIZACIÓN DEL TEST “CONOCIENDO MIS EMOCIONES” DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA ESCOLARES ENTRE 8 Y 14 AÑOS

César Ruiz Alva<sup>1</sup>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

## RESUMEN

*El presente estudio, que corresponde al campo de la Psicometría, tuvo como objetivos: la adecuación, normalización y establecimiento de la confiabilidad y validez de un instrumento psicológico de utilidad diagnóstica para los psicólogos del campo educativo y social en la medida de la Inteligencia Emocional (I.E) en diversas áreas tales como las Relaciones interpersonales, intrapersonal, adaptabilidad para la solución de problemas, Optimismo y Manejo de Emociones y, al mismo tiempo, tener un diagnóstico de la I. E. en general. Como producto del trabajo de Normalización, se han elaborado los baremos con Normas Percentiles para la población en general y para los grupos de estudio (escolares de 8 a 14 años) que en total hacen una muestra de 2,800 personas de ambos sexos, procedentes de instituciones educativas estatales y privadas de Trujillo y Lima. Asimismo, se han realizado estudios técnicos de Confiabilidad y Validez de la prueba con resultados altamente significativos al nivel de confianza del 0.05. Con este instrumento aportamos a la comunidad psicológica de Lima y Trujillo con una prueba adaptada, y útil al Diagnóstico.*

**Palabras Claves:** Emoción, Inteligencia Emocional, Validez, Confiabilidad, Estandarización.

## ABSTRACT

*The present study, that it corresponds to the field of the Psychometry, had as objectives: The adjusting, Normalization and establishment of the Dependability and Validity of a psychological diagnostic- utility instrument in order to the psychologists of the educational and social field to the extent of the Emotional Intelligence (E.I) in diverse areas such as the personal relations, intrapersonal, adaptability in order to the solution of problems, Optimism and Emotion's drive and, at the same time, having the E.I diagnosis. And, As product of Normalization's work, it has happened to me that they have elaborated the tariff lists with Standards Percentiles in order to the population in general and in order to the study groups (students of 8 to 14 years ) than in total both sexes's people, educational institution's proassignors state and prevailed of Trujillo and Lima do 2,400's sign. In the same way, it has happened to me that they have accomplished Confiabilities and Validities' technical studies of the test with highly significant aftermaths at the same level as confidence of the 0.05. We made a contribution to Lima and Trujillo's psychological community with this instrument with a test adapted, and utensil to the Diagnostic.*

**Key words:** Emotion, Emotional Intelligence, Validity, Dependability, Standardization.

<sup>1</sup> Psicólogo Educativo, Docente de la Universidad César Vallejo, Past Asociado a la Facultad de Psicología de la Universidad Mayor de San Marcos. Jefe del Departamento Psicopedagógico del Colegio Champagnat de Lima. Correo Electrónico: [cruiz@champagnat.edu.pe](mailto:cruiz@champagnat.edu.pe)

## 1. INTRODUCCIÓN

Se ha visto que la felicidad no consiste tanto en tener un gran cúmulo de conocimientos, sino en aprender a descifrar lo que nos ocurre y actuar en consecuencia.

La inteligencia emocional se define como: "La habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, y la habilidad para regular estas emociones para que promuevan el crecimiento intelectual y emocional". Por lo tanto, la inteligencia emocional no tiene que ver en realidad con el grado de coeficiente intelectual, sino con las características de personalidad y carácter que van a influir y a ser fundamentales para que un niño se desarrolle más feliz, logre alcanzar las metas que se proponga y sea más exitoso.

Es la capacidad de controlar nuestras emociones, de saber utilizar un sentimiento adecuado a cada problema que nos presenta la experiencia.

Los Psicólogos Peter Salovey y John Mayer de las Universidades de Yale y New Hampshire en U.S.A. manifiestan que el éxito no está en la cabeza sino en el corazón y aportan una concepción novedosa al considerar que la capacidad de entender los sentimientos propios, la habilidad para comprender las del vecino y el control de las emociones para conseguir un fin son más importantes que saberse la tabla de multiplicar, saber aplicar los teoremas de Pitágoras o resolver experimentos de física o química, e inventan el concepto INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Es parte de la inteligencia social que concierne a la HABILIDAD para comprender los sentimientos propios, conocer los ajenos y utilizarlos para guiar nuestros pensamientos y nuestros actos.

No es que haya una emoción concreta para cada situación. Cada persona es un mundo y el corazón de cada cual tiene sus

propias reglas. Ser afectivamente inteligente no supone poner un horario a nuestras pasiones. Pero sí podemos aprender a reaccionar adecuadamente cuando una emoción nos asalta. Es decir, hacer más inteligente nuestra vida emocional. Esto forma parte de la sana convivencia con los demás.

Lo importante es saber mantener el equilibrio entre emociones "buenas y malas". La cuestión no es reprimir nuestras malas sensaciones, sino en canalizarlas. La inteligencia emocional es la que nos ayuda a reponernos de los malos tragos y seguir siendo eficaces, incluso en las peores épocas de nuestras vidas.

## HABILIDADES QUE INTEGRAN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Se distinguen cinco habilidades que en conjunto, componen la inteligencia emocional:

- \* La capacidad de reconocer los sentimientos propios
- \* La capacidad de saber administrar esos sentimientos
- \* La Automotivación
- \* El reconocer y reaccionar correctamente a los sentimientos de los demás.
- \* La Empatía

Cada una de estas habilidades pueden aprenderse, primero en casa, después en el colegio.

Muchas veces nos hemos preguntado por qué el niño más listo de la clase no siempre termina siendo el que más éxito profesional alcanza?.. ¿Qué hace que ciertas personas parezcan tener la clave del buen comportamiento social, mientras que otras son un desastre en público?...Por qué unos siguen siendo brillantes incluso en las condiciones más adversas y otros se hunden ante el primer problema que se les presenta?

Ni la Biología ni la Neurología han podido dar una explicación satisfactoria a estas interrogantes. Seguimos sin conocer con exactitud qué cualidades humanas determinan el éxito personal. Sabemos que éste no depende en exclusiva de la capacidad técnica para resolver problemas, ni de un elevado coeficiente de inteligencia, ni de la fuerza física; pero, en concreto, hay algo que nos convierte en ganadores o en perdedores.

La gente que no aprende a regular sus emociones puede acabar siendo esclava de sí misma. A los que no saben reconocer los sentimientos del vecino se les considera fríos, antipáticos, y son aislados del grupo. Una sociedad que no fomenta la inteligencia emocional, crea individuos insatisfechos, insolidarios y alienados. De allí que sea fundamental estudiar cómo los niños desarrollan su inteligencia Emocional para educarla positivamente.

Se ha demostrado que los niños incapaces de reconocer los sentimientos de sus compañeros de clase y de integrarse en los gustos y aficiones de los demás, tienen problemas para alcanzar el éxito profesional en la edad adulta, incluso en los casos en los que estos mismos pequeños gocen de un alto coeficiente intelectual y un brillante expediente académico.

Un estudio realizado en la Universidad de Harvard, demostró que aquellos estudiantes que habían obtenidos mejores notas escolares y universitarias no alcanzaron, en el mercado laboral, puestos significativamente mejores en términos de salario, categoría o productividad. También resultó evidente que quienes lograron mayor satisfacción personal fueron los que mejor dominio de sus emociones mostraron, aunque sus notas académicas fueron regulares o aun malas.

El estudio psicológico de la Inteligencia Emocional de los niños y la interpretación de resultados suele hacerse aplicando

instrumentos que han sido diseñados para grupos que son ajenos a nuestra realidad, constituyendo un serio problema para el Psicólogo peruano el no contar con pruebas y tests adaptados, normalizados y útiles al contexto psicosocial de Trujillo. Por esta razón, como una necesidad para enfrentar eficazmente la problemática de los niños, consideramos que en el marco psicológico del Diagnóstico, es útil contar con una prueba válida y confiable para la exploración de la Inteligencia Emocional.

En razón de todo esto, nos planteamos la siguiente interrogante ¿En qué medida la normalización y adaptación de la prueba "Conociendo mis Emociones" de inteligencia emocional para escolares entre 8 y 14 años contribuye como instrumento válido y confiable al diagnóstico psicológico en el ámbito de Lima y la provincia de Trujillo?

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

La población está conformada por todos los estudiantes de ambos sexos de 8 a 14 años de edad, de niveles educativos de primaria y secundaria de colegios estatales y particulares, que según datos tomados de la DIRELL hacen un subtotal de 26,120 estudiantes como población total para la Provincia del Trujillo

De este universo, se determinó el tamaño de la muestra manteniendo siempre la cuota porcentual de las estimaciones por grupos de edad, por lo que resultó un total de 1,400 escolares de 8 a 14 años. En Lima se ha trabajado con 4 grandes centros educativos dos estatales (700 alumnos) y dos particulares (700 alumnos) haciendo un total también de 1.400 lo que sumado a la muestra de Trujillo hacen un total general de 2,800 alumnos distribuidos del modo siguiente:

**CUADRO N° 1**  
**DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EDAD Y SEXO DE LOS ALUMNOS**  
n = 2,800

<b>Edad</b>	<b>VARONES</b>	<b>MUJERES</b>	<b>TOTAL</b>
8 AÑOS	200	200	400
9 AÑOS	200	200	400
10 AÑOS	200	200	400
11 AÑOS	200	200	400
12 AÑOS	200	200	400
13 AÑOS	200	200	400
14 AÑOS	200	200	400
<b>TOTALES</b>	<b>1,400</b>	<b>1,400</b>	<b>2,800</b>

**CUADRO N° 2**  
**DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL TIPO DE COLEGIO**  
n = 2,800

<b>GRUPO DE EDAD</b>	<b>ESTATAL</b>	<b>PARTICULAR</b>	<b>TOTAL</b>
08 años	200	200	400
09 años	200	200	400
10 años	200	200	400
11 años	200	200	400
12 años	200	200	400
13 años	200	200	400
14 años	200	200	400
<b>TOTALES</b>	<b>1,400</b>	<b>1,400</b>	<b>2.800</b>

## 2.2 Material

El instrumento utilizado en el presente trabajo de investigación es el Test "Conociendo mis Emociones", diseñado por César Ruiz Alva (Universidad César Vallejo de Trujillo, 2003- Facultad de Humanidades Escuela de Psicología).

## 2.3 Procedimiento

Se brindó una motivación previa en todos los casos, luego se procedió a leer las instrucciones señalando a los sujetos el propósito del examen y en ambientes tranquilos donde habitualmente desarrollan sus actividades educativas. Se aplicó la prueba en forma colectiva en grupos de 30 sujetos

### Procedimientos para la Recolección de Datos

Las muestras fueron recogidas al azar de acuerdo a los listados que se nos proporcionaron de las instituciones

asignando a los varones los números pares y a las mujeres los impares. Los sujetos (varones y mujeres) que no correspondían al criterio de edad eran eliminados, incluyéndose a los inmediatamente anteriores

## 3. RESULTADOS

### JUSTIFICACIÓN ESTADÍSTICA

#### 3.1 Adaptación del cuestionario

La adecuación del cuestionario de Inteligencia Emocional fue realizada con muestras preliminares durante el año 2003, inicialmente en el Colegio Champagnat de Lima y también en Trujillo como parte del trabajo de prácticas pre profesionales en Psicología por alumnos de los últimos ciclos de la Universidad César Vallejo. Se realizaron análisis de ítems y estudios previos de confiabilidad en los

diversos grupos de estudio

que las medidas proporcionadas están libres de errores aleatorios.

### 3.2 Fiabilidad

La confiabilidad es una de las características más importantes de una prueba psicológica. Se expresa en forma de coeficiente de correlación e indica la precisión (consistencia y estabilidad) de los resultados del test, señalando el grado en

En el presente estudio se ha utilizado la confiabilidad ALFA de Crombach que consiste en correlacionar cada uno de los ítems con el test completo. Para esta tarea usamos una muestra de 124 sujetos de ambos sexos. Los coeficientes obtenidos se presentan a continuación:

**TABLA N° 01**  
**MÉTODO DE CONFIABILIDAD: COEFICIENTE ALFA DE CROMBACH**

**ÁREA: INTERPERSONAL**

ÍTEM	M	D.E.	ritc
1	3.91	1.01	0.33
5	2.94	1.15	0.48
13	3.99	1.05	0.48
17	3.92	1.00	0.42
29	4.14	0.89	0.52
31	4.11	0.99	0.60
36	4.19	0.89	0.66
39	3.90	1.02	0.54
COEFICIENTE ALFA DE CROMBACH:			<b>0.79</b>

En la Tabla 01 se presenta el análisis psicométrico del área INTERPERSONAL del Cuestionario de Inteligencia Emocional y observamos que las correlaciones ítem - test corregidos fluctúan entre 0.33 en el ítem 1 hasta 0.66 del ítem 36, notándose que todos superan el criterio de 0.20 (Kline,1993) por lo cual todos los ítems tiene sustento dentro

de la escala.

El análisis de la Confiabilidad de la escala interpersonal se realizó por el método de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Crombach, obteniéndose un coeficiente de 0.79 superando el criterio de 0.70 (Brown, 1980) lo que nos indica que la escala INTERPERSONAL es confiable.

**TABLA N° 02**  
**MÉTODO DE CONFIABILIDAD: COEFICIENTE ALFA DE CROMBACH**

**ÁREA: INTRAPERSONAL**

ÍTEM	M	D.E.	ritc
2	4.11	1.18	0.53
6	3.03	1.10	0.44
10	4.36	0.86	0.55
14	4.32	0.95	0.56
18	4.10	1.09	0.52
22	4.02	0.98	0.63
26	3.60	1.04	0.41
38	4.31	0.92	0.54
COEFICIENTE ALFA DE CROMBACH:			<b>0.81</b>

En la Tabla 02 se presenta el análisis psicométrico del área INTRAPERSONAL del Cuestionario de Inteligencia Emocional

y observamos que las correlaciones ítem - test corregidos fluctúan entre 0.41 en el ítem 26 hasta 0.63 del ítem 22, notándose

que todos superan el criterio de 0.20 (Kline,1993) por lo cual todos los ítems tiene sustento dentro de la escala.

El análisis de la Confiabilidad de la escala Interpersonal se realizó por el método de consistencia interna a través del

coeficiente alfa de Crombach obteniéndose un coeficiente de 0.81 superando el criterio de 0.70 (Brown, 1980) lo que nos indica que la escala INTRAPERSONAL es confiable.

**TABLA N° 03**  
**MÉTODO DE CONFIABILIDAD: COEFICIENTE ALFA DE CROMBACH**  
**AREA: ADAPTABILIDAD**

ÍTEM	M	D.E.	ritc
4	3.87	0.96	0.29
7	3.63	1.02	0.59
12	3.83	0.88	0.61
15	3.98	0.94	0.26
19	3.65	0.85	0.58
24	3.52	0.73	0.54
27	3.64	0.84	0.44
34	3.57	1.13	0.51
COEFICIENTE ALFA DE CROMBACH:			<b>0.77</b>

En la Tabla 03 se presenta el análisis psicométrico del área ADAPTABILIDAD del Cuestionario de Inteligencia Emocional y observamos que las correlaciones ítem - test corregidos fluctúan entre 0.29 en el ítem 4 hasta 0.61 del ítem 12; notándose que todos superan el criterio de 0.20 (Kline,1993) por lo cual todos los ítems

tiene sustento dentro de la escala.

El análisis de la Confiabilidad de la escala interpersonal se realizó por el método de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Crombach obteniéndose un coeficiente de 0.77 superando el criterio de 0.70 (Brown, 1980) lo que nos indica que la escala ADAPTABILIDAD es confiable.

**TABLA N° 04**  
**MÉTODO DE CONFIABILIDAD: COEFICIENTE ALFA DE CROMBACH**  
**ÁREA: MANEJO DEL ESTRÉS**

ÍTEM	M	D.E.	ritc
3	3.95	0.78	0.51
8	4.35	0.81	0.39
11	3.65	0.93	0.43
16	4.39	0.93	0.52
20	3.88	1.09	0.45
23	4.02	0.87	0.59
28	4.25	0.89	0.63
37	4.16	0.91	0.53
COEFICIENTE ALFA DE CROMBACH:			<b>0.79</b>

En la Tabla 04 se presenta el análisis psicométrico del área MANEJO DEL ESTRÉS del Cuestionario de Inteligencia Emocional y observamos que las correlaciones ítem - test corregidos fluctúan entre 0.39 en el ítem 8 hasta 0.63 del ítem 28, notándose que todos superan el criterio de 0.20 (Kline,1993) por lo cual todos los ítems tiene

sustento dentro de la escala.

El análisis de la Confiabilidad de la escala interpersonal se realizó por el método de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Crombach, obteniéndose un coeficiente de 0.79 superando el criterio de 0.70 (Brown, 1980) lo que nos indica que la escala MANEJO DEL ESTRÉS es confiable.

**TABLA N° 05**  
**MÉTODO DE CONFIABILIDAD: COEFICIENTE ALFA DE CROMBACH**  
**ÁREA: ESTADO DE ÁNIMO**

ÍTEM	M	D.E.	ritc
9	3.45	1.19	0.21
21	4.38	0.75	0.22
25	3.10	1.08	0.47
30	4.03	1.10	0.37
32	4.02	0.94	0.26
33	2.94	1.29	0.28
35	3.77	1.22	0.29
40	3.77	0.99	0.43
COEFICIENTE ALFA DE CROMBACH:		<b>0.75</b>	

En la Tabla 05 se presenta el análisis psicométrico del área ESTADO DE ANIMO del Cuestionario de Inteligencia Emocional y observamos que las correlaciones ítem - test corregidos fluctúan entre 0.21 en el ítem 9 hasta 0.47 del ítem 25, notándose que todos superan el criterio de 0.20 (Kline,1993) por lo cual todos los ítems

tiene sustento dentro de la escala.

El análisis de la Confiabilidad de la escala interpersonal se realizó por el método de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Crombach, obteniéndose un coeficiente de 0.75 superando el criterio de 0.70 (Brown, 1980) lo que nos indica que la escala ESTADO DE ÁNIMO es confiable.

**TABLA N° 06**  
**ANÁLISIS DE LA CONFIABILIDAD PARA LA PRUEBA EN GENERAL**  
**COEFICIENTE ALFA DE CROMBACH**

ESCALA	M	D.E.	ritc
INTERPERSONAL	31.11	5.11	0.54
INTRAPERSONAL	31.87	5.30	0.68
ADAPTABILIDAD	29.70	4.56	0.67
MANEJO DEL ESTRÉS	32.65	4.63	0.84
ESTADO DE ÁNIMO	29.45	4.42	0.68
COEFICIENTE ALFA DE CROMBACH:		<b>0.86</b>	

En la Tabla 06 se presenta el análisis psicométrico de la Escala General del Cuestionario de Inteligencia Emocional donde las escalas son analizadas como si fueran ítems y observamos que las correlaciones ítem - test corregidos fluctúan entre 0.54 en la escala INTERPERSONAL hasta 0.84 en la escala MANEJO DEL ESTRÉS notándose que todos superan el criterio de 0.20 (Kline,1993) por lo cual todas las escalas tienen sustento dentro de la prueba.

El análisis de la Confiabilidad generalizada de la escala general se realizó por el método de consistencia interna a

través del coeficiente alfa de Crombach, obteniéndose un coeficiente de 0.86 superando el criterio de 0.70 (Brown, 1980) lo que nos indica que el instrumento psicológico de estudio es confiable.

### 2.3 Validez

La validez de una prueba, en general depende del grado en que puede detectar los aspectos que intenta medir. Se pueden seguir varios criterios para obtenerla; así, un criterio de validez se da, al correlacionar la prueba que intentamos validar con otra ya conocida y acreditada. Otra forma de obtener la validez se da a través de un



estudio de validez de construcción el cuestionario. Esta última modalidad es la que se ha seguido para el presente estudio cuyos datos presentamos a continuación:

**TABLA N° 07:  
VALIDEZ DE CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

ESCALAS	M	D.E.	FACTOR
INTERPERSONAL	31.11	5.11	0.68
INTRAPERSONAL	31.87	5.30	0.81
ADAPTABILIDAD	29.70	4.56	0.81
MANEJO DEL ESTRÉS	32.65	4.63	0.91
ESTADO DE ÁNIMO	29.45	4.42	0.81
Varianza explicada			65.10%
Determinante de la Matriz de Correlación = 0.077			
Medida de adecuación al muestreo de Kaiser -Meyer - Olkin = 0.80			
Test de esfericidad de Bartlett = 309.32 p< 0.001			
N= 124			

Según los datos de la tabla 7, el estudio de la validez de construcción realizado a través del análisis factorial exploratorio con base a los métodos del componente principal y el método de rotación varimax, permite observar que la matriz de correlación presenta una determinante de 0.077 así como un valor de adecuación al muestreo de Kaiser Meyer Olkin de 0.80 y un test de esfericidad de Bartlett de 3.09.32 que es significativo al 0.001 de confianza, lo cual garantiza la pertinencia de la ejecución de análisis factorial exploratorio. Los resultados indican la existencia de un solo factor común a cada una de las áreas, el cual permite explicar el 65.10% de la varianza total y que correspondería a la Inteligencia Emocional, motivo por el cual podemos concluir que este instrumento psicológico tiene Validez de Construcción.

#### 4. DISCUSION

Siendo las pruebas psicológicas una de las tecnologías más usadas por los Psicólogos, es fundamental que cumplan con las exigencias metodológicas requeridas para su empleo en nuestra realidad peruana. De allí que, conscientes de la necesidad de contribuir a mejorar las

prácticas de los tests en nuestro país, se diseñó, normalizó y estableció la Confiabilidad y Validez de esta prueba de inteligencia emocional para escolares. Las bondades de esta prueba se sustentan por los datos empíricos alcanzados tanto en la confiabilidad como en la validez.

Al cumplirse los objetivos que nos propusimos de construir un instrumento que sea de utilidad en el campo escolar, consideramos, por los resultados alcanzados, que fue elaborado sobre bases de conocimientos psicológicos y psicométricos sólidos. Se ha puesto mucho cuidado al incluir satisfactoriamente, tanto la amplitud como la representatividad del contenido, así como también haber alcanzado precisión de la medición realizada y buena confiabilidad en todas las áreas evaluadas en el test, siendo de utilidad para la población de escolares de 8 a 14 años.

También, al considerar los resultados de la validez de Construcción en este test, podemos asegurar que es igualmente válida para la población pertinente, pues queda demostrado que los constructos que se midieron son relevantes en los grupos estudiados.

**NORMAS ELABORADAS****BAREMO 1**

Con una muestra de 1,124 escolares de ambos sexos, del Tercero y Cuarto de primaria (edad promedio de 8 y 9 años y de nivel socioeconómico Medio), procedentes de colegios estatales y

Particulares de Lima y Trujillo, se procedió a confeccionar el BAREMO que se presenta en el cuadro siguiente considerando los Puntajes Percentiles en los extremos de la tabla y en el cuerpo del cuadro los Puntajes totales según las áreas evaluadas en la prueba.

**BAREMO 1. TEST CONOCIENDO MIS EMOCIONES PARA NIÑOS  
(TC E-N EDADES 8 Y 9 AÑOS)**

PC	Rel.Inter Socializac	Rel.Intra Autoestima	AdaptaSol Prb	Est Anim Optimismo	Manejo Emoción	I. E. General	PC
99	40 o +	40	40	39 o +	40	182 o +	99
95	39	39	38-39	37-38	39	178-181	95
90	38	38	36-37	36	38	172-177	90
85	37	37	35	35	38	169-171	85
80	36		34	34	37	167-168	80
75	35	36	33	33	36	166	75
70	34	35	32	32		163-165	70
65					35	161-162	65
60	33	34	31	31		159-160	60
55	32				34	156-158	55
50	31	33	30	30	33	152-155	50
45		32				150-151	45
40	30		29	29	32	148-149	40
35	29	31		28	31	146-147	35
30	28	30	28	27	30	144-145	30
25	27	29	27	26	29	142-143	25
20	26	28	26	25	28	140-141	20
15	25	27	25	25	27	138-139	15
10	24	26	24	24	26	135-137	10
5	23	24-25	23	23	25	129-133	5
3	20-21	23	21-22	22	23-24	127-128	3
1	19 o -	22 o -	20 o -	21 o -	22 o -	126 o -	1

**BAREMO 2**

Con una muestra de 850 escolares de ambos sexos, del quinto y 6to de Primaria (edad promedio de 10 y 11 años y de nivel socioeconómico Medio), procedentes de colegios estatales y Particulares de Lima y

Trujillo, se procedió a confeccionar el BAREMO que se presenta en el cuadro siguiente considerando los Puntajes Percentiles en los extremos de la tabla y en el cuerpo del cuadro los Puntajes totales según las áreas evaluadas en la prueba.

**BAREMO 2. TEST CONOCIENDO MIS EMOCIONES PARA NIÑOS  
(TC E-N EDADES 10 Y 11 AÑOS) n= 850**

PC	Rel.Inter Socializac	Rel.Intra Autoestim	AdaptaSol Prb	Est Anim Optimismo	Manejo Emoción	I. E. General	PC
98		40	40	40		180 o +	98
96	39 o +	39	39	38-39	40	177-179	96
90	38	38	38	37	39	171-176	90
85	37	37	37	36	38	168-170	85
80			35-36	35		166-167	80
75	36	36	34	34	37	165	75
70	35	35	33	33	36	162-164	70
65					35	160-161	65
60	34	34	32	32	34	158-159	60
55	33				33	155-157	55
50	32	33	31	31		151-154	50

45		32			32	149-150	45
40	31		30	30	31	147-148	40
35	30	31		29	30	145-146	35
30	29	30	29	28	29	143-144	30
25	28	29	28	27	28	141-142	25
20	27	28	27	26	27	139-140	20
15	26	27	26			136-138	15
10	25	26	25	25	25-26	132-135	10
5	24	24-25	24	24	24	129-131	5
3	21-23	23	23	23	23	126-128	3
1	20 o -	22 o -	22 o -	22 o -	22 o -	125 o -	1

**BAREMO 3**

Con una muestra de 826 escolares de ambos sexos, del Primero al Tercero de Secundaria (edad promedio de 12 y 14 años y de nivel socioeconómico Medio, procedentes de colegios estatales y Particulares de Lima y Trujillo, se procedió a

confeccionar el BAREMO que se presenta en el cuadro siguiente considerando los Puntajes Percentiles en los extremos de la tabla y en el cuerpo del cuadro los Puntajes totales según las áreas evaluadas en la prueba.

**BAREMO 3. TEST CONOCIENDO MIS EMOCIONES PARA ALUMNOS SECUNDARIOS  
(TC E-N EDADES 12 Y 14 AÑOS) n = 826**

PC	Rel. Inter Socializac	Rel. Intra Autoestim	AdaptaSol Prb	Est Anim Optimismo	Manejo Emoció	I. E. General	PC
97		39 a +		39 o +		179 o +	97
95	40	38	39 a +	38	40	177-178	95
90	39	37	38	37		175-176	90
85	38	36	37	36	39	173-174	85
80	37		36	35	38	171-172	80
75	36	35	35	34	37	169-170	75
70	35	34	34	33		167-168	70
65					36	164-166	65
60	34	33	33	32		161-163	60
55	33				35	159-160	55
50	32	32	32	31	34	157-158	50
45	31	31				155-156	45
40	30		31	30	33	153-154	40
35	29	30		29	32	150-152	35
30	28	29	30	28	31	147-149	30
25	27	28	29	27	30	145-146	25
20	26	27	28	26	29	140-144	20
15	25	26	27		28	135-139	15
10	24	25	26	25	27	131-134	10
5	23		25	24	26	128-130	5
3		24	23-24	23	25	125-127	3
1	22 o -	23 o -	22 o -	22 o -	24 o -	124 o -	1

**5. REFERENCIAS.**

\* Goleman, D. (2004) "La práctica de la Inteligencia Emocional, Edit Kioks, Madrid, España  
 \* Herrera, J. (2002) Inteligencia Emocional Valencia Venezuel  
 \* Mata, F. y otros (2000). Emocionalmente Inteligente. Revista Calidad Empr., Edición Corporación Calidad 2010, 18-19 Caracas

\* Ruiz, C. (2004) Módulo Inteligencia Emocional Diplomado en Tutoría Universidad César Vallejo de Trujillo Perú  
 \* Ruiz, C. (2004) Inteligencia Emocional en los niños Curso Psicología Escolar I, UCV Ciclo II Trujillo. Perú  
 \* Sánchez, M. (1999). Introducción a la ética y a la crítica de la moral Venezuela, Caracas: Editores Hermanos.

# UNIVERSITARIOS Y BÚSQUEDA DE EMPLEO: UNA ENCUESTA<sup>1</sup>

Arturo Orbegoso Galarza<sup>2</sup>

Universidad César Vallejo

## RESUMEN

*Se presenta los resultados de una breve encuesta aplicada a estudiantes de una universidad privada. El objetivo fue conocer sus actitudes hacia la búsqueda de empleo. Se preguntó en torno al valor otorgado a las relaciones sociales, a la persistencia que requiere la tarea, a si consideran que puede delegarse en otros y a si preferirían establecer un negocio propio. En mayoría, los interrogados asumen el asunto con realismo y responsabilidad.*

**Palabras clave:** Empleo, Desempleo, Búsqueda de empleo.

## ABSTRACT

*A survey applied to students is presented. The purpose was to know their attitudes about searching job. They were questioned on the value of the social relations, about the persistence for the task and about the dependent or independent employment. The most of they showed realism and responsibility front the subject.*

**Key words:** Employment, Unemployment, Searching job.

<sup>1</sup> En la aplicación de la encuesta aquí descrita colaboraron las siguientes alumnas de la Escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo: Graciela Aguilar, Ana Laura Alemán, Carolina Arellano, Claudia Paz, María Teresa Ramos, Yasmín Rentería y Karina Swing.

<sup>2</sup> Psicólogo organizacional, Docente universitario y consultor de empresas. Correo electrónico: aorbegosog@yahoo.es

## 1. INTRODUCCIÓN

Un asunto que crece en importancia cada día en los medios de comunicación, en cierta literatura y en la vida cotidiana de las personas, es el referido a *saber cómo buscar empleo*. Entiéndase por esta expresión aquel conjunto de conocimientos y destrezas prácticas que una persona debe poseer para realizar una búsqueda sistemática de trabajo. Naturalmente, saber buscar empleo no equivale a hallarlo de inmediato o cuando se quiera. Significa específicamente que la persona es capaz de utilizar los medios y vías más convenientes para anunciarse y ofrecerse como profesional en busca de ocupación.

Varios son los títulos sobre el tema llegados a nuestro país en los últimos años (Becassino, 2003; Cohen, 2003; Fox, 2002; Luchia-Puig, 1991 y Rodríguez, 1997). A ellos se suma el libro del psicólogo peruano Luis Pérez-Egaña (2001) y los escritos de Inés Temple (Ver Referencias). Se trata, pues, de una corriente actual de la administración de negocios o "management." Sobre ella se imparten conferencias, se escribe artículos y hasta hay empresas consultoras especializadas en "outplacement" o recolocación de personal despedido o sin trabajo.

En verdad, la "empleabilidad" o el cómo hacerse "empleable" no son nuevos para la psicología. Los estudios tal vez más antiguos sobre el tema nacieron allá por los años treinta durante la depresión económica y estrechamente vinculados a trabajos principalmente dirigidos a entender el desempleo como experiencia psicológica.

La bibliografía más reciente responde a los tiempos actuales, una época de intensa competencia global, cambio tecnológico y empresarial. Hoy la lealtad entre empresa y trabajador es algo relativo. Desde el lado de las organizaciones, factores como la

desindustrialización y el auge de la pequeña empresa parecen haber trastocado el vínculo. En una era en la que las empresas mutan con gran facilidad, los enormes contingentes de empleados dejaron de ser una constante. Desde el lado de los trabajadores, hoy resultaría profesional y psicológicamente perjudicial querer perennizarse en un mismo empleo por muchos años. Al ritmo en que se multiplica el conocimiento y evoluciona la tecnología, una prolongada estadía sin cambios en un puesto significaría desfase y caducidad.

Los autores citados señalan las siguientes características como distintivas de las personas con mayores posibilidades para conseguir empleo:

1. *Saben dotarse de una disposición psicológica especial.* Aprecian el desempleo o el tránsito de un puesto a otro como una oportunidad de realización personal y profesional. Han aprendido a dominar sus estados de ánimo y sus afecciones, incluyendo la depresión y la frustración.
2. *Procuran autoconocerse en profundidad.* Ven esta etapa de tránsito como un pretexto para el propio examen de logros, cualidades y carencias por superar.
3. *Se esfuerzan por mantenerse actualizados.* No descuidan la adquisición de nuevo conocimiento ni el cultivo de las nuevas tecnologías.
4. *Mantienen el contacto con su entorno.* Permanecen constantes en procura de su objetivo, un empleo, y aprovechan toda ocasión de cultivar nuevas relaciones sociales que amplíen su gama de oportunidades.
5. *Dominan medios de expresión y herramientas de búsqueda.* Se preocupan por mejorar su presentación personal, su comunicación oral y gestual. Continuamente analizan y

reestructuran su currículum vitae, resumen u hoja de vida. Hacen un uso prolijo del teléfono, los diarios, la Internet, los e-mails, etc.

Estos autores quieren, en síntesis, inducir al lector desempleado o deseoso de mudar de puesto a ser agresivo, ambicioso, seguro de sí mismo, versátil, profundo conocedor de sus fortalezas y debilidades, persistente y siempre dispuesto al cambio.

Pero más allá de sugerentes intuiciones y consejos de autores de libros exitosos, conviene reparar en los hallazgos de la investigación psicológica.

La intensidad con la que una persona busca empleo ha mostrado ser una herramienta confiable para predecir su éxito en hallarlo. Varios estudios muestran que la importancia que el sujeto le otorgue al hecho

de tener un trabajo, así como su mayor o menor confianza en que lo conseguirá, afectan el empeño que desplegará para hallarlo. Así lo dan a entender, Garrido, A. y Torregrosa, (1996: 139): "...bajas expectativas de encontrar trabajo, una actitud negativa hacia la búsqueda de empleo y menores niveles de implicación en el trabajo estaban asociados a una menor intensidad en la búsqueda de empleo".

Finalmente, otras investigaciones descubrieron que mientras más largo es el período sin empleo, disminuyen las expectativas de encontrarlo, aparecen actitudes negativas hacia la búsqueda y decae la intensidad de esta última. Y todo ello inmerso en un decaimiento psicológico (Alvaro, Garrido y Torregrosa, 1996) (Ver Gráfico 1).

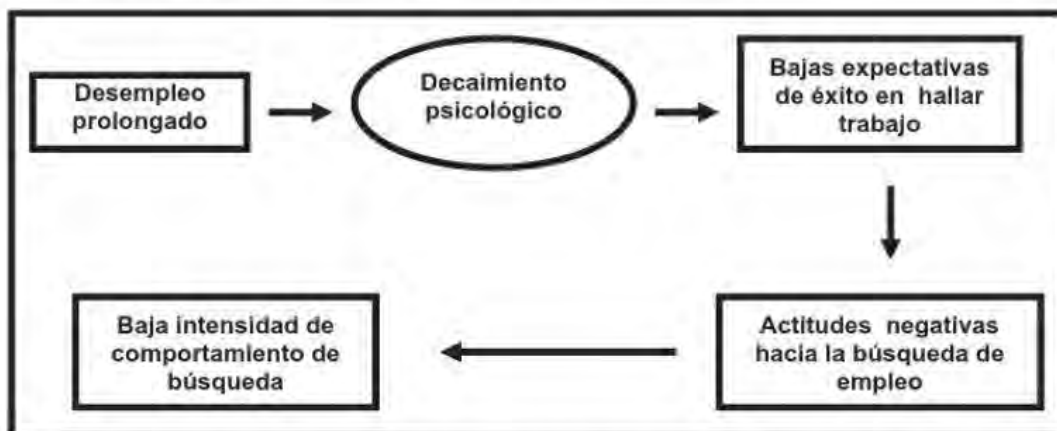


Gráfico 1. Efectos del desempleo prolongado sobre la búsqueda de empleo

Este escrito quiere informar sobre las actitudes de un grupo de universitarios frente a la búsqueda de empleo. Se trata, en concreto, de presentar resultados parciales de una encuesta a estudiantes que indagó acerca de cómo creen que debe buscarse trabajo hoy en el Perú. Se pretende responder a las siguientes interrogantes: ¿Qué valor se otorga a los contactos o vínculos personales (amistades, conocidos) para conseguir un empleo?; ¿con cuánta persistencia creen que debe encararse la

búsqueda de trabajo?; ¿Se considera dicha tarea como una obligación personal o se piensa que puede ser encargada a otros?; ¿qué ánimo es el imperante ante la tarea de buscar trabajo?; ¿se prefiere los empleos dependientes o se aspira al autoempleo, esto es, establecer un negocio propio?

Una indagación como la aquí planteada se justifica por lo siguiente. Primero, mostrará en términos generales el nivel de información que sobre la dinámica del mundo laboral tienen dichos estudiantes. Pues el

Perú cuenta con una significativa extensión de su masa laboral subempleada. Un segmento de profesionales se halla sobrecalificado para los puestos que ocupa. Esto genera que determinados sectores se hallen saturados y la coincidencia de ofertas de una franja sobreeducada y otra no calificada jala los salarios hacia abajo, lo que prolonga la existencia de empleo precario.

Segundo, descubrirá cuán preparados están los universitarios de la muestra para intentar enrolarse en la PEA, es decir, revelará algunos de sus hábitos y estrategias, más o menos acertados. Y esto último se relaciona con la preparación que reciben de los centros de educación superior y la responsabilidad social de estos. El rol de las universidades no se reduce a formar profesionales. Debe implicar además establecer un sólido vínculo con el sector productivo y hacer de la planificación del recurso humano realmente necesario una práctica constante.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

La muestra procedió de la Universidad Privada César Vallejo, ubicada en la ciudad de Trujillo. La encuesta se aplicó a estudiantes de las carreras de Derecho, Contabilidad, Ingeniería y Educación de dicho centro de estudios. El número total de encuestados fue de 231 personas. Las tablas 1 y 2 describen a esta muestra en cuanto a sexo y grupos de edad.

**TABLA N° 1.  
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA  
SEGÚN SEXO**

Sexo	f	%
Hombres	148	64.06
Mujeres	83	35.93
Total	231	100

**TABLA N° 2.  
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA  
POR EDADES**

Edades	f	%
Menos de 17	5	2.16
17	32	13.85
18	42	18.18
19	43	18.61
20	18	7.79
21	20	8.66
22	18	7.79
23	12	5.19
24	13	5.62
Más de 24	20	8.66
No declaran	8	3.46
Total	231	100

### 2.2 Material

La metodología seguida en este estudio fue sencilla. Se diseñó una breve encuesta dirigida a identificar las actitudes de un grupo de jóvenes universitarios frente a cinco situaciones relacionadas con la búsqueda de empleo. Cada ítem era seguido por varias opciones de respuesta, una de las cuales debía ser marcada por el respondiente. Seguidamente se coordinó con el equipo de encuestadoras las acciones a seguir.

### 2.3 Procedimiento

El procedimiento consistió en entregar la encuesta a todas aquellas personas dispuestas a colaborar e indicarles que siguieran las instrucciones y contestasen por sí mismas con ayuda de un lápiz o bolígrafo.

## 3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la encuesta. Cabe hacer una precisión: no se mostrarán diferencias de respuestas según edad y sexo, pues éstas no se detectaron.

En la Tabla 3 se aprecia que un 33.77% de la muestra considera que debe insistir con sus contactos o amistades para conseguir un

empleo. Otro 31.60 % aún no ha enfrentado tal situación. A un 25.97% la idea le resulta desagradable. Y un 8.66% no cree tener contactos útiles para tal fin.

**TABLA N° 3.  
RESPUESTAS DE LOS SUJETOS AL ÍTEM 1**

<b>1) En cuanto a contactos para conseguir un trabajo</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
a) No creo tener o conocer alguno	20	8.66
b) Debo insistir con los que conozco	78	33,77
c) No me gusta insistirles	60	25.97
d) Aún no lo he hecho o necesito	73	31.60
Total	231	100

En la Tabla 4. se consignan las respuestas al ítem 2. En ella, 54.11% de los interrogados reconoce que conseguir un empleo requiere de más de un intento; frente al 28.57% que desconoce tal vivencia. Y un 17.32% declara que no suele hacer más de un intento.

**TABLA N° 4.  
RESPUESTAS DE LOS SUJETOS AL ÍTEM 2**

<b>2) Para conseguir un trabajo que me interesa</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
a) Generalmente, hago más de un intento	125	54,11
b) No hago más de un intento	40	17.32
c) Aún no lo he hecho o necesito	66	28.57
Total	231	100

Para el ítem 3, descrito en la Tabla 5, 53.25% de la muestra señala que ellos mismos se encargan de buscar trabajo. El 26.84% de los estudiantes permanece ajeno a tal circunstancia; mientras que el 19.91% acostumbra encargarlo a otras personas.

**TABLA N° 5.  
RESPUESTAS DE LOS SUJETOS AL ÍTEM 3**

<b>3) Para encontrar trabajo</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
a) Suelo confiar en otras personas	46	19.91
b) Yo mismo me encargo	123	53.25
c) Aún no lo he hecho o necesito	62	26.84
Total	231	100

La Tabla 6 reúne los datos del ítem 4. Un mayoritario 58.87% de los evaluados no ve con desagrado la idea de salir a buscar trabajo; el 33.76% se mantiene aún al margen de esa experiencia, para un 7.36% la idea le es incómoda.

**TABLA N° 6.  
RESPUESTAS DE LOS SUJETOS AL ÍTEM 4**

<b>4) Salir a buscar trabajo</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
a) No me molesta	136	58.87
b) Me incómoda	17	7.36
c) Aún no lo he hecho o necesito	78	33.76
Total	231	100



En la Tabla 7 se recogen las respuestas al ítem 5. El 71.43% de los encuestados desea poner su propio negocio; contra el 26.40%

**TABLA N° 7.  
RESPUESTAS DE LOS SUJETOS AL ÍTEM 5**

<b>5) Al terminar mi carrera, buscaría establecerme en</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
a) Un trabajo dependiente (trabajar para otro)	61	26.40
b) Mi propio negocio	165	71.43
c) No sabe / No opina	05	2.16
Total	231	100

#### 4. DISCUSIÓN

En la discusión que sigue sólo se comentan las tendencias mayoritarias de respuesta a cada ítem.

A primera vista, en torno al ítem 1, un tercio de los interrogados (33.77%) destaca el valor de los contactos en la faena de conseguir un empleo. Y esto tendría una doble interpretación. Por una parte significaría que se trata de jóvenes relativamente bien informados y advertidos de que en la actualidad las relaciones son un recurso no despreciable para el progreso personal y profesional. Como se sabe, los medios de comunicación abonan en tal sentido a diario. Además, una serie de autores nos recuerda lo indispensable de mantener buenas relaciones con quienes nos rodean. En el presente se predica el cultivo del liderazgo, la Asertividad, el trabajo en equipo y la inteligencia emocional. La persona exitosa de hoy es aquella que sabe conciliar sus intereses con los ajenos.

Una segunda interpretación de este resultado es más localista. Varios estudiosos han destacado que entre los peruanos se han mantenido y reforzado lazos informales, a modo de micro-corporaciones. Los peruanos confían más en vínculos como el parentesco o el compadrazgo. Esto explicaría el reconocimiento que un sector significativo de la muestra hace de ciertos vínculos sociales para encontrar trabajo más allá de

medios habituales como la sección de empleos de los diarios o las agencias especializadas.

La respuesta que más de la mitad de los interpelados (54.11%) da al ítem 2 parece signo de los tiempos. Dicho segmento confiesa que en la actualidad se necesita más de un intento para conseguir el puesto anhelado. Y esto guarda relación con la mentalidad ya descrita. La realidad presente y los medios han establecido la convicción de que en el mundo laboral debe actuarse con iniciativa y agresividad. Se posea o no la tenacidad que las circunstancias demandan, cuando menos en el campo de las ideas hay un extendido sentido común a este respecto.

En torno a sí para encontrar trabajo los sujetos suelen confiar en otras personas o hacerse cargo por sí mismos (ítem 3), poco más de la mitad (53.25%) de los encuestados revela que es un asunto personal. Es decir, estos jóvenes no delegarían en otros hallarles un empleo por encargo. Si bien reconocen la utilidad de las relaciones, no estarían dispuestos a aceptar un trabajo a ciegas pactado por familiares o amigos. Trasluce que la identidad laboral es buscada temprano en nuestro medio y, por ello, confirma nuevamente que en el Perú la preocupación por ubicarse en el mercado laboral es sentida con intensidad.

Más de la mitad de la muestra (58.87%) sostiene no sentir incomodidad al reto de buscar empleo (ítem 4). Conduce hacia esto

la realidad social ya descrita y, desde otro punto de vista, lo obvio de la pregunta. Como es bien sabido por quienes utilizan cuestionarios, en ocasiones el sujeto responde en el sentido de lo socialmente aceptado y ocultan su real sentir. En todo caso, esta respuesta plantea la necesidad de profundizar en torno al parecer de los jóvenes peruanos que, al margen de sus disposiciones personales, ven frustradas a diario sus expectativas de trabajo por razones estructurales.

Finalmente, no sorprende comprobar que más de dos tercios de la muestra (71.43%) ambiciona el negocio propio (ítem 5). Y esto implica dos aspectos interesantes. De un lado, es fruto de la prédica constante acerca de que el mejor empleo es el autogenerado. Esta idea ha sido alimentada por décadas de depresión económica, despidos y descontento laboral. De otro lado, indica que se percibe la educación superior como indispensable e instrumental para el autoempleo.

Para concluir esta nota, debe señalarse dos cosas. Uno: las investigaciones más serias sobre la gente que busca empleo indican que sería caer en reduccionismo psicológico cargar todo el peso sobre el individuo, pues la mayor o menor dificultad para hallar trabajo en una sociedad se ve afectada por las características intrínsecas y estructurales de la misma (exclusión e inclusión social, grado de desarrollo económico, posibilidades para la movilidad laboral, planificación del mercado de trabajo, calidad de la educación, etc.). Y dos: urge en nuestro medio realizar más investigaciones sobre el tema para indagar sobre otros

aspectos del mismo: conocimiento de las instituciones que ubican personal, dominio de las herramientas para postular a un puesto de trabajo, tiempo y esfuerzo invertidos en el reciclaje o capacitación complementaria, etc.

## 5. REFERENCIAS:

- \* Aguirre, K. (2004), *Cuando la pérdida de empleo deprime*. En: Diario Perú.21, edición del 20 de noviembre, p. 14.
- \* Agullo, E., Remeseiro, C. y Fernández, J. (2000). *Psicología del trabajo, de las organizaciones y de los recursos humanos*. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- \* Alvaro, J.; Garrido, A.; y Torregrosa, J. (1996). *Psicología social aplicada*. Madrid. McGraw-Hill Interamericana.
- \* Becassino, I. (2003). *Cómo conseguir trabajo*. Buenos Aires: Longseller.
- \* Cohen, W. (2003). *Rompa las reglas*. Lima: El Comercio.
- \* Fox, J. (2002). *No envíe su currículum vitae*. Bogotá: Géminis.
- \* Luchia-Puig, C. (1991). *Cómo hacer carrera*. Buenos Aires: Machi.
- \* Perez-Egaña, L. (2001). *Técnicas de búsqueda de empleo*. Lima: Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología - Concytec.
- \* Rodríguez, M. (1997). *Cómo obtener empleo y conservarlo*. México. Grijalbo.
- \* Temple, I. (1997). *Su carrera y las nuevas tendencias empresariales*. En: Diario El Comercio, edición del 30 de noviembre, p. E5.
- \* Temple, I. (1998). *La lealtad y las competencias*. En: Diario El Comercio, edición del 25 de enero, p. E5.

## INFORMES BREVES

## EL «DATING VIOLENCE» DESDE LA PERSPECTIVA DE LA MUJER

Pinna Puissant, Sylvia<sup>1</sup>  
Baruffol, Eric<sup>2</sup>

Universidad Católica de Lovaina Bélgica

Los estudios acerca de la violencia interpersonal se han centrado tradicionalmente en la violencia familiar y en el abuso infantil. Sin embargo, desde hace dos décadas se ha hecho evidente el fenómeno del « dating violence » concebido como la violencia entre las jóvenes parejas de enamorados, gracias a Makepeace quien en 1981 fue el primero en investigar acerca de su naturaleza y prevalencia (Lewis y Fremouw, 2001).

A partir de ese año, la suposición que la violencia no surge en las parejas ya constituídas sea casadas o convivientes, sino en las primeras relaciones románticas y por lo tanto a temprana edad; llevaron a efectuar investigaciones al respecto, sobre todo en Estados Unidos, encontrando que un 16% de estudiantes en la etapa escolar vivieron una experiencia de violencia con su enamorado (Bergman, 1992), a diferencia de un 36% de universitarias (Jackson et al., 2000). En general, un 20% de adolescentes ya vivieron una experiencia de violencia en su relación de pareja (Howard et al., 2003).

Una encuesta nacional de la violencia contra la mujer « Enveff », realizada en el año 2000, en Francia, encontró porcentajes más bajos, donde un 17% de las mujeres entre 20 y 24 años, son víctimas de violencia por su pareja (Brown et al. 2002).

Numerosos factores que pueden conllevar a experimentar una relación de enamorados caracterizada por la violencia sea física, sexual o psicológica, han sido detectados; como : baja autoestima, emociones negativas (cólera, celos, tristeza), bajos recursos comunicacionales, tipo de relación, conductas riesgosas (sexo, alcohol, drogas), entre otros; sin embargo en el presente artículo daremos énfasis a otros dos factores muy poco estudiados como son el rol de género y las creencias.

### 1. Rol de Género

A pesar que las investigaciones no llevan a una respuesta exacta, parece que las jóvenes mujeres que se caracterizan por ser muy femeninas tienden a desarrollar relaciones de dependencia y por ende estar en riesgo de tener una relación caracterizada por la violencia (Burke et al., in Rosen y Bezold, 1996). Esto también lo observaron Price et al., (1999) quienes sugieren que las

<sup>1</sup> Doctorante en Psicología de la Universidad Católica de Lovaina Bélgica.

<sup>2</sup> Ph.D. en Psicología. Docente e investigador de la Universidad Católica de Lovaina Bélgica.

personas con actitudes más tradicionales en cuanto a los roles de género tienden a ver la violencia como una forma legítima de resolver los problemas en una relación de pareja. Esto se corroboró con los resultados de Lichter y McCloskey (2004), quienes en su investigación tanto los hombres como las mujeres que reportaban roles de género más tradicionales experimentaban mayores niveles de violencia en su relación de pareja. Esto se explica porque los jóvenes que tienen actitudes tradicionales con respecto a la relación de pareja tienden a idealizar la relación por sus fantasías románticas y por lo tanto a estar menos interesados a poner fin a una relación con una pareja violenta. Y los hombres que tienen actitudes tradicionales tienden a demostrar su dominancia y la violencia puede ser justificada.

Charkow y Nelson (2000) realizaron una investigación con mujeres universitarias (N=178) y de dicha investigación concluyeron que si en una relación de pareja la mujer presenta una actitud de dependencia hay una estrecha relación con el ser víctima de abuso en una relación de pareja, asimismo, está relacionado con creencias inmaduras e insanas acerca de una relación de pareja.

En contraste, Alexander et al., (en Shook, et al. 2000) encontró resultados totalmente contradictorios en los cuales las mujeres más liberales tienden a reportar ser más significativamente abusadas verbal y físicamente por sus parejas a comparación de las mujeres conservadoras. Otra investigación apoya esta última versión en cuanto al rol de la mujer, en dicho estudio realizado con universitarios encontraron que los hombres que tienden a abusar de sus parejas presentan características consideradas en nuestra cultura como masculinas por ejemplo: dominancia, agresividad, liderazgo, etc. y que abusan de mujeres que se caracterizan por tener ciertas características considera-

das como «masculinas» como autosuficiencia, competitividad, asertividad; entonces ese «tipo» de hombres tienen mayor facilidad para responder con agresividad porque forma parte de su propia característica cultural y del rol masculino; y a la vez cuando perciben que su estatus es menos que el de su pareja responden igualmente con agresividad para restablecerlo (Bernard et al., 1985).

Finalmente, los autores concuerdan que los hombres que asumen un rol tradicional masculino tienen mayor facilidad y apertura a reaccionar agresivamente, pero es en cuanto al rol de género femenino que los resultados divergen probablemente por la característica de la población estudiada, del análisis que se hizo sobre la función del « rol » de la mujer sea como « mantenedor » de la violencia que puede ser el tradicional o como « provocador » de la violencia que podría ser el liberal, o de la metodología empleada en cada estudio.

## 2. Creencias

Se ha observado que hombres abusivos presentan mayor tendencia a malinterpretar la conducta de una mujer a diferencia de los no abusivos que la evalúan con mayor realismo. Esta atribución negativa conlleva a sentimientos de rechazo y celos (Moore et al., 2000). Esto mismo lo analizaron Eckhardt y Jamison (2002), quienes concluyeron que los hombres que han agredido físicamente a su pareja por lo menos en una oportunidad presentan una mayor cantidad de creencias irracionales y de errores de pensamiento como «sobre exigencia» e «inferencia arbitraria» así como, poco control de la cólera en comparación con los hombres no violentos.

Por otro lado, haciendo alusión tanto a la mujer como al hombre, Goodrich et al., (in Nightingale y Morrissette, 1993) plantearon tres afirmaciones centrales que las personas

tienen sobre los roles ya sea de hombre o mujer y que influyen en su actitud hacia la violencia: "los hombres creen que tienen siempre el privilegio y el derecho de controlar la vida de las mujeres", "las mujeres creen que son responsables de lo que suceda mal en una relación de pareja », « las mujeres creen que los hombres son esenciales para su bienestar más que por lo que lo deseen o disfruten» y «la creencia de que el amor todo lo conquista» es decir, que el amor puede superar cualquier problema y aceptar hechos negativos; y que como las mujeres "tienen" que tener una pareja, necesitan una pareja, son capaces de tolerar los abusos. De ahí que algunas personas aceptan la violencia y la consideran como algo necesario en ocasiones en una pareja, o como una muestra de amor. Un 27% de víctimas de abuso de violencia por parte de sus parejas interpretan dicha violencia como un acto de amor (Henton et al., in Charkow y Nelson, 2000).

A fin de conocer si la violencia se encuentra presente entre las jóvenes parejas y a qué nivel; así como, identificar los factores de riesgo relacionados con dicho fenómeno, se llevó a cabo una investigación en un campus universitario belga de nivel económico-social medio, con 179 estudiantes de sexo femenino entre 17 y 26 años de edad. Dicha investigación mostró que un 8.4% de las jóvenes en su última relación de pareja se perciben como víctimas de violencia emocional, un 1.7% de violencia física, y un 3.4% de violencia sexual. Asimismo, un 10.6% explican ya haber vivido la violencia emocional en otra relación romántica y un 2.2% la violencia física y sexual. Por otro lado, los resultados muestran que ni la tendencia a la femineidad ni la tendencia a la masculinidad se encuentran relacionadas con la violencia sea física, psicológica o sexual en la relación de pareja. Sin embargo, se encontró que las mujeres con pocas « creencias matemáticas

» son las más vulnerables a una relación de violencia en la pareja; además, las mujeres que creen que « son ellas quienes deben esforzarse por mantener la relación », y que « existen razones para llegar a las manos » es decir una actitud de aceptación de la violencia y sumisión con respecto a la pareja se encuentran significativamente relacionadas con la tendencia a ser víctimas de violencia en su relación de pareja. Por último, los análisis estadísticos ponen de manifiesto que la violencia en las jóvenes parejas es explicada en un 15% por la violencia vivida en la familia de origen y la tendencia a la sumisión por parte de la mujer (Pinna y Baruffol, 2005).

Con los resultados que se disponen, aún no se puede interpretar que en un contexto existe menos violencia que en otro, puesto que aún hay mucha restricción y reserva sobre dicho tema, siendo probablemente la prevalencia mayor a la obtenida. Pero sí se puede hablar de una violencia presente en las primeras relaciones románticas, en las cuales se lleva a la práctica el repertorio adquirido sobre los roles de interacción en una relación. Y es ahí, donde la familia de origen dispone de un papel fundamental, pero no único. Haber vivido abusos físicos o emocionales por parte de uno o ambos padres, o haber sido testigos de esta violencia entre ellos; influyen y desarrollan en la mujer una tendencia a la sumisión, sobre todo hacia el hombre, y por tanto de aceptación de la violencia como forma de solucionar los conflictos y sobrellevar una relación. Es así que la mujer dispone de una fuerte creencia que es la responsable de la continuidad y durabilidad de la relación; teniendo entonces una carga enorme y difícil así como irracional.

Esta violencia que existe en las jóvenes parejas, nos muestra que no es el hecho de « convivir » que inicia el ciclo de una relación caracterizada por la violencia; si no sobre

todo los procesos psicológicos en el hombre y la mujer desarrollados durante la infancia, no solamente en un ambiente de violencia física en la familia, sino otras experiencias traumatizantes, abusos psicológicos, o déficit emocionales; en conclusión de vivir en el seno de una familia disfuncional. De ahí, que es difícil para una mujer con toda su "historia de vida" y seguramente con un ambiente no muy favorable para su desarrollo, poner fin a una relación romántica porque para ella es no "solamente" una relación, si no "su relación," su "vida, su manera de ser útil y amada". Encontramos entonces, que la mayor parte de entre ellas continúa en una relación de violencia, o terminan en otra relación pero caracterizada también por algún tipo de abuso o disfuncionamiento.

## REFERENCIAS

- \* Bergman, L. (1992). Dating violence among high school students. *National Association of Social Workers*, 37(1), 21-27.
- \* Bernard, J.L., Bernard, S.L. y Bernard, M. L. (1985). Courtship violence and sex-typing. *Family Relations*, 34, 573-576.
- \* Brown, E., Fougeyrollas, D. y Jaspard, M. (2002). Les paroxysmes de la conciliation, violences au travail et violence du conjoint, in *Recueil de textes « Chaire UCL en Etudes de Genre »* (pp. 55-68), Université catholique de Louvain.
- \* Charkow, W. B. y Nelson, E. S. (2000). Relationships dependency, dating violence, and scripts of female's college students. *Journal of College Counselling*, 13(1), 17-29.
- \* Eckhardt, C. y Jamison, T. R. (2002). Articulated thoughts of male dating violence perpetrators during anger arousal. *Cognitive Therapy and Research*, 26(3), 289-308.
- \* Howard, D. E. y Wang, M. Q. (2003). Risk profiles of adolescent girls who were victims of dating violence. *Adolescence*, 38 (149), 1-15.
- \* Jackson, M. S. Cram, F. y Seymour, W. F. (2000). Violence and sexual coercion in high school students' dating relationships. *Journal of Family Violence*, 15(1), 23-36.
- \* Lewis, S. F. y Fremouw, W. (2001). Dating violence : A critical review of the Literature. *Clinical Psychology Review*, 21(1), 105-127.
- \* Lichter, E. L. y McCloskey L. A. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly*, 28, 344-357.
- \* Moore, T. M., Esiler, R. M, y Franchina, J. J. (2000). Causal attributions and affective responses to provocative female partner behaviour by abusive and non abusive males. *Journal of Family Violence*, 15(1), 69-80.
- \* Nightingale, H. y Morrissette, P. (1993). Dating violence : Attitudes, myths and preventive programs. *Social Work in Education*, 15(4), 225-233.
- \* Pinna, S. y Baruffol, E. (2005). *Prevalence and risk factors for emotional, physical and sexual dating violence*. Poster presented at the "Belgian Association for Psychological Sciences (BAPS) Meeting" on 27 may at Ghent, Belgium.
- \* Price, E L., Byers, E. S. y the Dating Violence Research Team (1999). The attitudes towards dating violence scales : Development and initial validation. *Journal of Family Violence*, 14(4), 351-375.
- \* Rosen, K. H. y Bezold, A. (1996). Dating violence prevention : A didactic support group for young women. *Journal of Counselling & Development*, 74(5), 521-526.
- \* Shook, N. J., Gerrity, E. A., Jurich, J. y Segrist, A. E. (2000). Courtship violence among college students : A comparison of verbally and physically abusive couples. *Jornal of Family Violence*, 15(1), 1-22.

## ACERCA DE LA VULNERABILIDAD EMOCIONAL

Ps. Lila Del Águila Chávez<sup>1</sup>

Universidad César Vallejo

El concepto de la vulnerabilidad se ha usado en el ámbito psicológico para definir el proceso por el cual, el individuo no es capaz de resistir al estrés proveniente del entorno, cualquiera que sea su procedencia: psicológico, físico, ambiental.

En Psicología clínica y de la salud, esto refiere específicamente al proceso de enfermar, y constituye la clave del análisis de los factores causales de los diferentes trastornos psicológicos.

Esto nos enfrenta con la necesidad de aclarar la participación de los factores de riesgo y los factores de protección que circulan permanente en la vida de los

individuos, ya que, de la influencia y dominancia de ellos, es que deviene el sujeto en vulnerable o resistente.

El concepto de salud se refiere al estado de bienestar en el que confluyen diversos factores: físicos, psíquicos, ambientales, sociales, laborales e incluso espirituales, y que, de manifestarse en forma equilibrada van a repercutir directamente (sobre todo cuando hablamos de salud mental) en la conducta adaptada.

Para graficar mejor éste análisis me voy a permitir transcribir un cuadro realizado por Buendía (1999).

<sup>1</sup> Psicóloga Clínica, Docente de la Universidad César Vallejo. Correo electrónico: liladelaguila@hotmail.com



### ALGUNOS FACTORES DE RIESGO PARA EL DESARROLLO DE LA PSICOPATOLOGÍA

Circunstancias Familiares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clase social baja</li> <li>• Conflictividad familiar</li> <li>• Enfermedad mental familiar</li> <li>• Tamaño familiar grande</li> <li>• Pobres lazos con los padres</li> <li>• Desorganización familiar</li> <li>• Desviación de la Comunicación</li> </ul>
Dificultades emocionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abuso infantil</li> <li>• Apatía o aplanamiento afectivo</li> <li>• Inmadurez emocional</li> <li>• Acontecimientos vitales estresantes</li> <li>• Baja autoestima</li> <li>• Descontrol emocional</li> </ul>
Problemas escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fracaso en los estudios</li> <li>• Desmoralización con los estudios</li> </ul>
Contexto ecológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desorganización en el vecindario</li> <li>• Injusticia racial</li> <li>• Desempleo</li> <li>• Pobreza extrema</li> </ul>

En la práctica clínica, los psicólogos observamos no sin preocupación la evolución de la demanda de atención en los últimos años, y no puede dejar de sorprendernos el hecho de que el mayor porcentaje de pacientes que acuden a la consulta psicológica refiere molestias que significan condiciones de riesgo más que una psicopatología determinada<sup>2</sup>.

La necesidad entonces de incluir en la tarea diagnóstica la consideración de los riesgos potenciales es cada vez mayor, y se vuelve también urgente la necesidad de investigar es aspectos de riesgo psicosocial, tal como lo sugiriera la OPS desde finales de la década de los 90.

<sup>2</sup> Estadísticas de promedio de atención de las Clínicas de la Seguridad Social, refieren hasta un 65% de pacientes que acuden por situaciones de riesgo, 25% por psicopatología neurótica y solo un 10% por patología que requiere de tratamiento especializado (nota del autor)

En los últimos años, en nuestro país, las instituciones encargadas de garantizar la salud y seguridad de los adolescentes, han emprendido tareas preventivas y de promoción bien intencionadas con la finalidad de disminuir el impacto de las diversas situaciones de riesgo a las que se ven expuestos. Sin embargo datos precisos derivados de la última encuesta Nacional de Hogares INEI, nos refieren la alta prevalencia en el consumo de drogas en la población adolescente: 31.4% en el grupo etéreo de 14 a 15 años, y de 47.4% en el grupo etéreo de 17 a 19 años. De igual modo, si consideramos las acciones de vandalismo por pandillaje encontramos que el 46.3% corresponde al grupo entre 12 y 18 años.

Creemos que en definitiva el rol del psicológico clínico y de la salud deberá reformularse en cuanto al énfasis que debe

ponerse a la intervención en la situación de riesgo, sobre todo en los grupos más vulnerables, como hemos visto; niños y adolescentes.

Finalmente, dirigir esfuerzos hacia la promoción de estilos de vida saludables en las personas, y la prevención de los problemas típicos de cada grupo poblacional, constituyen funciones del psicólogo que no se desarrollan en igual medida que las funciones reparativas, sin considerar que la prevención constituye una inversión y que de

ninguna manera podría compararse el costo que ella signifique, con el enorme costo que significan los daños psicológicos tanto en el aparato productivo como para las personas en general.

#### **REFERENCIAS:**

- \* Buendía, J. (1996) Psicopatología en Niños y Adolescentes: Desarrollos Actuales, Ed. Pirámide, España.

## PENSAMIENTO Y LENGUAJE DELIBERACIONES AL RESPECTO

Edmundo Arévalo Luna<sup>1</sup>

Universidad César Vallejo

En este trabajo se aborda un tema cuya discusión es bastante clásica en la psicolingüística: la relación entre el pensamiento y el lenguaje; tema que por cierto sigue aún en debate, debido a que la naturaleza de las relaciones entre dichos conceptos es tan compleja y a veces contradictoria, dando lugar a una diversidad de enfoques sustentados en teorías, conceptos, métodos y paradigmas de investigaciones distintas, las que, sin embargo, no están inconexas ni meramente yuxtapuestas.

De acuerdo con esta referencia, en la discusión, partimos de la concepción de la complejidad y multilateralidad de la conducta humana, la cual plantea la necesidad de abordar la naturaleza subyacente de los vínculos entre el pensamiento y el lenguaje, desde una perspectiva multi e intraparadigmático, razón por la cual se ha enfocado el tema en una forma integral, basándonos en el aporte de una serie de investigaciones.

Este trabajo constituye un aporte que plantea, en alguna medida, el análisis sobre

las características de dicha relación; a la vez que permite promover el debate y futuras investigaciones en este contexto.

### PENSAMIENTO Y LENGUAJE

El lenguaje humano que está, en su conjunto, vinculada a la conciencia (Rubinstein, 1969) se encuentra en determinada relación recíproca con todos los procesos psíquicos, sobre los cuales, según sostenía Luria (1984), adquiere y desempeña una función reguladora; pero, de estos vínculos cabe destacar que, el valor fundamental y determinante para el lenguaje es precisamente su relación con las operaciones mentales (Piaget) a con el pensamiento (Vigotsky), con el cual forman una unidad dialéctica más no una identidad.

Así pues, el pensamiento y el lenguaje no son aspectos reducibles el uno al otro, tal como lo sostuvieron los conductistas al considerar al pensamiento como una mera "actividad" del aparato verbal (Watson). Esta postura extrema fue adaptada por Lindsay (1983), quien intentó demostrar

<sup>1</sup> Magister en Psicología, UNMSM, Psicólogo Educativo, Docente de la Universidad César Vallejo de Trujillo y Piura, Psicólogo del Colegio Seminario de San Carlos y San Marcelo de Trujillo. Correo electrónico: edarelu@hotmail.com

experimentalmente, incorporando unos dispositivos especiales en la laringe, que ejecutaban reacciones verbales u orales, arribando a conclusiones de que esas reacciones, en su parecer, se producían por el método de "ensayo y error" y que, por tanto, no eran producto de operaciones intelectuales o del pensamiento. Tal enfoque reduccionista implicaba no sólo la eliminación del pensamiento, sino también del lenguaje, ya que si se considera a este último simplemente como una reacción, se le negaba significación, que es precisamente lo que caracteriza al lenguaje. De allí que no se puede considerar a éste solo como un mero complejo de reacciones que se producen por ensayo y error o por simples reflejos +condicionados, sino que tanto su adquisición, su desarrollo como su producción verbal se constituye sobre la base de un sistema complejo de operaciones intelectuales que son anteriores a la aparición del lenguaje. Por eso Piaget (1964), Luria (1979) y muchos otros, sostiene que el lenguaje existe solo en virtud de la relación con el pensamiento que le es previo.

De esta forma, el pensamiento viene a ser la cualidad rectora de dicha unidad, en tanto que su desarrollo, entendido como el proceso de interiorización de la acción, se da mucho más antes que el lenguaje, configurándose este último sobre esa base y constituyéndose como el instrumento o medio a través del cual se explicita o exterioriza el pensamiento (V'gotzky). Así, el lenguaje, desde la perspectiva procesal viene determinado y regulado por el pensamiento, específicamente por medio de las relaciones lógicas entre las significaciones de las palabras, de tal forma que podemos decir que el contenido de las ideas de nuestro pensamiento regula su expresión verbal, siendo el lenguaje no sólo un complejo de reacciones, sino producto de

operaciones intelectuales, tal como se señalaba intelectualmente.

Sin embargo, cabe tener en cuenta que el lenguaje no es simplemente un instrumento acompañante exterior (Merleau-Ponty, 1975) o la envoltura externa del pensamiento que éste se quita o se pone sin cambiar su naturaleza, sino que también tiene una función formadora, reguladora e integradora del pensamiento; permitiéndole ampliar su estructura en una forma dinámica y flexible (Massuco, 1987). Así, cuando formulamos el pensamiento en el lenguaje, lo formamos, perfeccionamos y precisamos; lo elaboramos y ampliamos en el proceso de la expresión; en cambio, el pensamiento que todavía no ha logrado expresarse permanece en estado virtual, y solamente se actualiza y se hace acto encarnándose en el lenguaje.

El lenguaje se constituye por un conjunto de signos y símbolos mediante los cuales expresamos no sólo nuestros pensamientos, sino también nuestros sentimientos y estados afectivos. Los signos más importantes del lenguaje son las palabras que vienen a ser, según señala Luria (1979), las unidades básicas de la expresión verbal, la matriz multidimensional compleja de diferentes datos y conexiones acústicas, morfológicas léxicas y semánticas. Estas palabras suscitan o provocan en nuestra mente un determinado significado. Sin embargo, cabe señalar que el pensamiento y la palabra son dos realidades distintas, puesto que una misma palabra puede expresar diferentes pensamientos, en caso contrario, un mismo pensamiento puede ser expresado con distintas palabras. Esto no significa, empero, la pérdida del vínculo de unidad, sino que ambos aspectos están vinculados entre sí por medio de complicadas y a veces contradictorias relaciones recíprocas. El lenguaje tiene su estructura, la cual no

coincide con las del pensamiento. La gramática expresa la estructura del lenguaje y la lógica expresa la del pensamiento. Ambas estructuras no son idénticas, pero como proceso se vinculan y ajustan en una unidad dialéctica; ya que, como sostiene Black (1979), la estructura del lenguaje, es lo que canaliza los pensamientos, permitiendo un mayor desarrollo mental del individuo.

Por otro lado, en algunos casos, el pensamiento no se produce esencialmente en la forma de lenguaje, en el sentido específico de la palabra; sino en forma de imágenes, Éstas cumplen en el pensamiento esencialmente las funciones del lenguaje, donde su contenido significativo actúa en el mismo como portador del sentido. Por esto se puede decir que el pensamiento es imposible sin el lenguaje; su contenido tiene un portador significativo, que por su contenido semántico se transforma más o menos. Pero esto no significa que el pensamiento aparezca como una forma verbal preformada o acabada y asequible a los demás, sino que hay todo un proceso complicado a veces muy difícil, de estructuración del pensamiento para luego, finalmente formularse en forma verbal. Todo este proceso constituye entonces, una actividad unitaria complementaria y recíproca, no separable entre sí, ni identificable en tanto que pensamiento y lenguaje no son la misma cosa..

Piaget, que fue uno de los epistemólogos más prominentes, del siglo que feneció, ha descrito también la relación entre los aspectos señalados, afirmando que el pensamiento precede al lenguaje y este último se limita a transformar profundamente al primero, ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio por una esquematización más avanzada y una abstracción móvil. Así, según este autor, el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica mientras que el

pensamiento, que es previo, tiene sus raíces en la acción y en los mecanismos sensorio-motrices más profundos que el hecho lingüístico. Señaló también, que cuanto más refinados son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración. Además, cabe indicar que, Piaget sostiene que entre el lenguaje y el pensamiento existe un círculo genético, en una relación y perpetua acción recíproca. Pero, decía él que ambos dependen, en definitiva, de la inteligencia en sí, pero por su parte, es anterior al lenguaje e independiente de él.

El lenguaje, por tanto, según Piaget y Sinclair (1983), es una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones lógicas. Consideradas necesarias, puesto que sin el sistema de la expresión simbólica que constituye el lenguaje, las operaciones permanecerían en estados de acciones sucesivas sin jamás integrarse en sistemas simultáneos o capaces de englobar simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias. Por otro lado, sin el lenguaje, las operaciones no podrían dejar de ser individuales e ignorarían, por consiguiente, la regulación resulta del intercambio individual y de la cooperación. En este doble sentido, el lenguaje con su condensación simbólica y su regulación social se hace indispensable en la elaboración del pensamiento.

Luria (1979), al enfocar también esta relación, señalaba siguiendo a Vigotsky, que el pensamiento no se encarna, sino que se culmina y se forma en la palabra. Por pensamiento entiende el esquema general del contenido que ha de encarnarse en el enunciado y que, antes de hacerlo tiene un carácter general, vago y difuso, por lo que suele ser difícil interpretarlo y formularse. Este mismo autor, en 1980, en concordancia con la concepción instrumental del lenguaje con respecto al pensamiento, consideraba

que este último fluye a través del discurso del lenguaje interior, que esta íntimamente ligado a la idea de pensamiento, y, luego a través del lenguaje exterior, circunstanciado o manifiesto. De esto podemos deducir, que antes de comunicarnos pensamos, elaboramos este pensamiento mentalmente en términos lingüísticos (encodificamos) y, acto seguido, lo manifestamos en códigos lingüísticos. Todos estos mecanismos del lenguaje interior, así como el lenguaje exterior, y su relación con el pensamiento no son conocidos en gran parte, siendo esto un gran desafío para los investigadores. No obstante, hay un acuerdo consensual en aceptar de que entre el pensamiento y el lenguaje hay una relación íntima y que no hay pensamiento completo sin su correspondiente lenguaje, tal como señala Campos Castellano (1982}, citado por Carretero (1984). Mediante el lenguaje, específicamente por medio de la palabra, el pensamiento es precisado, fijado y comunicado a los demás.

En consecuencia, podemos decir, que el lenguaje y el pensamiento son dos aspectos que se completan uno al otro. Aunque en sus orígenes son distintos, ambos finalmente entran en una acción recíproca, formando una unidad pero sin perder la identidad particular que tienen. El pensamiento viene a ser previo al lenguaje configurándose sus bases estructurales en la acción y en los mecanismos sensorio-motores, mientras que el lenguaje surge sobre la base del primero como una forma particular de la función simbólica. Así pues, según Rubinstein, estos aspectos no son idénticos pero tampoco separables entre sí, sino que forman una unidad dialéctica permanente. Ese carácter unitario de ambos se puede apreciar claramente en el proceso de reproducción especialmente de pensamientos abstractos, los cuales se efectúan y manifiestan, por regla general, en

forma verbal, ejerciendo este último una influencia positiva, otras veces inhibidora, en la configuración y formación del pensamiento. De allí que, quienes tienen un repertorio Lingüístico reproducido, suelen tener dificultades para elaborar y comunicar pensamientos abstractos, inhibido incluso, si son niños en el desarrollo del pensamiento; sin ir muy lejos de nuestra realidad social podemos decir en un sentido análogo, que los niños moradores en zonas de pobreza como en los pueblos jóvenes, por falta de una estimulación adecuada en el desarrollo verbal, suelen manifestar también problemas en el desarrollo del pensamiento y la inteligencia (Pollitt, 1974), citada por Cohen (1987) cuyos efectos se reflejan en el bajo o pobre rendimiento escolar. De allí que, desde el punto de vista psicolingüístico, es importantísimo estimular adecuada, oportuna y convenientemente a los niños en la edad de adquisición del lenguaje, cuyos resultados van a influir en el desarrollo del pensamiento y, en general, en el futuro de sus vidas.

Finalmente, cabe señalar que la discusión sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje, constituye un tema clásico en la psicolingüística. No obstante, subsiste aún la polémica, ya que la naturaleza adyacente de dichas relaciones son tan complejas y difíciles de alcanzar con la objetividad y precisión con que se debería; razón por la cual hay distintas argumentaciones basadas en teorías, conceptos métodos y paradigmas de investigación distintas. Pero, tal hecho no significa tampoco que haya una mera diversidad inconexa y yuxtapuesta de enfoques, sino que todas guardan alguna relación, incluso desde el momento que tratan el mismo tema, tanto que, además, la complejidad y multilateralidad de la acción humana como en el caso del pensamiento y lenguaje, exige y reclama una multiplicidad

de enfoques. De allí, parece que actualmente la perspectiva de abordaje va cambiando, tendiendo hacia una argumentación teórica-multi e inter paradigmática, tal como ocurre con el enfoque cognitivo de la psicología, que trata de abordar los problemas con una mayor apertura y en una forma integral pero sin perder con ello el criterio la rigurosidad y el estatus científico.

#### REFERENCIAS:

- \* Cohen, G (1987) *Psicología cognitiva*, Alambra, Madrid
- \* Carretero, M y ADLA (1984) *Lecturas de Psicología del pensamiento*; Heder, Madrid.
- \* Lindsay y, P. y Norman, (1983) *Introducción a la psicología cognitiva*; Paidós, Buenos Aires
- \* Rubinstein, J. (1978) *Principios de Psicología general*, Grijalbo, Buenos Aires.

## NOTA A LOS AUTORES

La *Revista Psicológica*, que publica anualmente la escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo de Trujillo, aceptará contribuciones de alumnos, ex alumnos y externos, básicamente en las siguientes categorías: artículos, informes breves de investigación y reseñas.

Los trabajos deben ser inéditos y no haber sido sometidos a consideración para publicación en alguna otra revista de corte psicológico o académico. El material será redactado en Word, a doble espacio, configurado en papel tamaño A4, con márgenes de 3cm, en letra Arial o Times New Roman, tamaño 12.

En cuanto al estilo, los trabajos deben ceñirse a las normas de redacción de la APA. A manera de sugerencia, se menciona las siguientes apreciaciones:

- \* El título no debe exceder de 15 palabras.
- \* En cuanto a la redacción, utilizar un lenguaje adecuado en función al género, raza, edad, origen, orientación sexual, impedimentos y otras características sociodemográficas.
- \* Debe informarse en las siguientes partes: Resumen y Palabras Claves (de 3 a 5), Introducción, Método (participantes, material y procedimiento) Resultados, Discusión y Referencias.
- \* Se sugiere el uso del término "participantes", en sustitución del término "sujetos" de la investigación, y especificar el procedimiento utilizado

para obtener el consentimiento informado de las personas participantes. Del mismo modo, se invita a redactar utilizando la primera persona, singular, excepto en caso de dos o más autores o autoras, a fin de reducir la ambigüedad de las opiniones personales y evadir el uso excesivo del "nosotros".

- \* El Comité Directivo se reserva el derecho de aceptar o rechazar, de acuerdo con las recomendaciones del Comité Editorial, los trabajos recibidos; así mismo realizar cualquier revisión adicional que considere necesaria y solicitar a los autores su adecuación, condensación u omisión de parte del texto, cuadros o figuras.
- \* En el pie de página de la primera hoja, deberá incluir leyendas del trabajo de cada autor, grado académico y cargo que desempeña, institución donde realiza en trabajo, además de correo electrónico.

Enviar o entregar en la secretaria de la Facultad de Psicología, UCV, (Av. Larco cdra. 17, Trujillo, Perú) en sobre dirigido al comité editorial de la Revista, el material correspondiente a su colaboración, en un disquete o un CD. También puede enviarlo por correo electrónico a: [psicologia@ucv.edu.pe](mailto:psicologia@ucv.edu.pe)

En caso de requerir información adicional, puede llamar al teléfono 885000 Anexo 5110.





---

# Revista de Psicología

P R E S E N T A C I Ó N   A N U A L

---

Universidad César Vallejo

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**Escuela de Psicología**

Av. Larco Cdra. 17

Teléfono: (51) (44) 885000 anexo 5110

Periodicidad: Anual

Suscripción 2005: 1 Número

Perú: S/. 5.00

Extranjero: Adicional (Envío aéreo certificado)



## SOLICITUD DE SUSCRIPCIÓN A LA REVISTA DE PSICOLOGÍA

Estoy adjuntando S/. \_\_\_\_\_ Cheque: \_\_\_\_\_ Giro: \_\_\_\_\_

Periodo de Suscripción: año \_\_\_\_\_

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_

Código Postal: \_\_\_\_\_

País: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

Fax: \_\_\_\_\_

( ) Deseo que me envíe información sobre los números anteriores de la Revista.

### Remitir a :

Universidad César Vallejo de Trujillo

Fondo Editorial

Av. Larco Cdra. 17 Trujillo, Perú

Teléfono: (51) (44) 885000 anexo 5110

Fax: (51) (44) 885019

Correo Electrónico: [psicologia@ucev.edu.pe](mailto:psicologia@ucev.edu.pe)

De preferencia remita su solicitud vía Fax

# **ARTE PATOGRÁFICO**

**Oswaldo Guayasamín**



ANGUSTIA



MELANCOLÍA



DESESPERACIÓN



M A N O S D E L S I L E N C I O



P A R A L L E L O S



Impreso en los Talleres Gráficos de  
Editorial Vallejana  
Av. Larco cuadra 17 Trujillo-Perú  
Telf. 885000 anexo 5045 Fax: 885019  
Diagramación y diseño:  
Jaime Polo Gamboa

Esta edición consta de 1000 ejemplares  
© Todos los derechos reservados

Trujillo, Noviembre de 2005

