

# REVISTA DE PSICOLOGÍA



FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Rev. Psicol. Vol. 16 N° 2 - Julio-diciembre 2014

Revista indizada en Latindex y en el Portal  
de Revistas Peruanas, Científicas y Técnicas.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

*Primera Escuela de Psicología Certificada  
y Acreditada en el Perú...*



Procesos de Enseñanza-  
Aprendizaje, Investigación  
desarrollados en pregrado y el de  
Extensión y Proyección  
Universitaria ejecutados por  
alumnos de la Escuela Académico  
Profesional de Psicología,  
Universidad César Vallejo-Trujillo.

**RECTOR DE LA UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

Dr. Sigifredo Orbegoso Venegas

**VICERRECTORA ACADÉMICA**

Dra. Ana Teresa Fernández Gill

**VICERRECTORA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES**

Mg. Sophía Verónica Calderón Rojas

**VICERRECTORA DE LA CALIDAD**

Mg. Mercedes López García

**DECANO DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES**

Mg. Juan Quijano Pacheco

**Árbitros del presente número:**

Eduardo Viera. Universidad de la República Oriental del Uruguay.

Manolete S. Moscoso. University of South Florida. E.E.U.U.

Manuel Ángel Calviño Valdés-Faully. Universidad La Habana. Cuba.

Marco Eduardo Murueta Reyes. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Sylvia Pinna Puissant. Centro Psico-médico-social. Bélgica.

Eli Andrade Rocha Prates. UNASP – Centro Universitario.

Gino Reyes Baca. Universidad Señor de Sipán. Perú.

Hugo Martín Noé Grijalva. Universidad César Vallejo. Perú.

Marvin Moreno Medina. Universidad César Vallejo. Perú.

Esta revista se encuentra indizada en:



## Revista de Psicología

Rev. Psicol. Año 16, vol. 2. Julio a diciembre 2014

Publicación de la Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología. Universidad César Vallejo S.A.C. Trujillo Perú

### Director

Juan Quijano Pacheco. Universidad César Vallejo.

### Editor

Marvin Moreno Medina. Universidad César Vallejo.

### Comité Editorial

Karina Cárdenas Ruiz. Universidad César Vallejo.

Santiago Benites Castillo. Universidad César Vallejo.

José Anicama Gómez. Universidad Autónoma del Perú. Universidad Nacional Federico Villarreal

José Cuenca Alfaro.

Mirian Grimaldo Muchotrigo. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Mario Reyes Bossio. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

César Merino Soto. Universidad Científica del Sur.

Carlos Minchón Medina. Universidad Nacional de Trujillo.

Gino Reyes Baca. Universidad Señor de Sipán.

Marco Eduardo Murueta Reyes. Universidad Nacional Autónoma de México.

Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly. Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais. Brasil.

Cecilia Salgado Lévano. Universidad San Martín de Porres.

José Vallejos Saldarriaga. Universidad César Vallejo.

Hugo Noé Grijalva. Universidad César Vallejo.

### Comité Asesor Científico Nacional

Arturo Orbegoso Galarza. Universidad César Vallejo.

Luis Alberto Morocho Vásquez. Universidad San Martín de Porres.

César Ruiz Alva. Universidad Privada Antenor Orrego.

Luis Vicuña Peri. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Alejandro Dioses Chocano. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Johanna Liliana Köhler Herrera. Universidad San Martín de Porres.

Antonio Arbulú Neira. Universidad César Vallejo.

Ramón León Donayre. Universidad Ricardo Palma

Militza Álvarez Machuca. Universidad César Vallejo.

### Comité Asesor Científico Internacional

Manolete S. Moscoso. University of South Florida. E.E.U.U

Eduardo Viera. Universidad de la República Oriental del Uruguay.

Manuel Ángel Calviño Valdés-Faully. Universidad La Habana. Cuba.

Mario José Molina. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Edgar Barrero Cuéllar. Corporación Cátedra Libre Ignacio Marín Baró. Colombia.

Yenny Aguilera Zarza. Universidad Nacional de Itapúa. Paraguay.

David Alonso Ramírez Acuña. Poder Judicial. Costa Rica.

Sylvia Pinna Puissant. Centro Psico-médico-social. Bélgica.

María Teresa Almarza Morales. Universidad del Mar. Chile.

Nelson Zicavo Martínez. Universidad del Bío Bío. Chile.

Patricia Arés Muzio. Universidad de La Habana. Ministerio de Educación Superior. Cuba.

Eli Andrade Rocha Prates. UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo. Brasil.

### Comité de Redacción

*Corrector de estilo*

Javier Andrés Reyes Rodríguez. Universidad César Vallejo.

### Producción editorial

*Diseño y diagramación*

Renzo Esquivel Cruz

*Traducción al portugués*

Jeanette Elizabeth Caiguaray Pérez

*Traducción al inglés*

Anita Campos Márquez

*Impresión:*

Editorial Vallejana

### Periodicidad: Publicación semestral.

Versión impresa. Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2008-06800

El contenido de cada artículo es de exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente refleja los criterios del Comité editorial y asesor científico de la Revista de Psicología.

Prohibida la reproducción parcial o total de la Revista de Psicología, sin autorización previa o escrita.

La recepción de los artículos es en los idiomas español, portugués e inglés.

Correspondencia, suscripción y canje: Universidad César Vallejo. Facultad de Humanidades - Escuela de Psicología. Av. Larco 1770. Distrito Víctor Larco, Trujillo – Perú. Teléfono: (51) (44) 485000 anexos 7146-7203

Correo electrónico: [revistadepsicologia@ucv.edu.pe](mailto:revistadepsicologia@ucv.edu.pe)



# ÍNDICE

Rev. Psicol. Trujillo (Perú). Año 16, vol. 2, 2014.

# ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b>	<b>136</b>
<b>INVESTIGACIONES ORIGINALES</b>	
<b>Cuestionario de personalidad situacional: estudio psicométrico y comparativo en adolescentes de Lima</b>	<b>139</b>
<i>Elizabeth Dany Araujo Robles</i> Universidad Autónoma del Perú - Universidad Peruana Cayetano Heredia	
<b>Actitud terapéutica en psicólogos de la ciudad de Tarapoto</b>	<b>152</b>
<i>Sara del Carmen García Arce, Estéfani Milagros Loza Amacifuentes</i> Universidad César Vallejo – Tarapoto	
<b>Estados emocionales de ansiedad y depresión en los traumatismos craneoencefálico en Huambo</b>	<b>163</b>
<i>MSc. António Mendes Sambalundo, Dra. C. Lucía Del C. Alba Pérez, Lic. Héctor Luis Gil Alba, Doc. Serafín Ruiz De Zárate Ruiz.</i> Universidad José Eduardo Santos. República de Angola. Universidad de las Ciencias Médicas. Provincia de Villa Clara. Cuba. Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte. Provincia de Villa Clara. Cuba.	
<b>Medición psicométrica de la expresión de la ira y hostilidad</b>	<b>169</b>
<i>Manolete S. Moscoso</i> University of South Florida	
<b>Propiedades psicométricas del cuestionario de madurez psicológica en adolescentes del distrito de Casagrande</b>	<b>182</b>
<i>Diana Carolina Arana Jara</i> Universidad César Vallejo - Trujillo	
<b>Memoria y enseñanza de una segunda lengua: mnemotecnia de la palabra clave</b>	<b>200</b>
<i>Silvia Rodríguez Méndez, María Nieves Barahona, Esteban Nieves, José David Urchaga Litago, Antonio Sánchez Cabaco.</i> Universidad Pontificia de Salamanca (España), Escuela Universitaria de Magisterio Fray Luis de León (España).	
<b>ARTÍCULOS DE REVISIÓN</b>	
<b>Pedofilia, una mirada psicológica desde el cine</b>	<b>213</b>
<i>Manuel Arboccó de los Heros</i> Psicólogo. Profesor Universitario. Psicoterapeuta Humanista	
<b>La psicología como la ve Ribes: i. La taxonomía funcional de la conducta</b>	<b>223</b>
<i>Roberto Bueno</i> Universidad Nacional Federico Villarreal - Universidad de San Martín de Porres	
<b>NORMAS PARA LOS AUTORES</b>	<b>235</b>
<b>FORMATO DE SUSCRIPCIÓN</b>	<b>241</b>



## INDEX

Rev. Psychol. Trujillo (Perú). Year 16, vol. 2, 2014.

## INDEX

<b>EDITORIAL</b>	<b>136</b>
<b>ORIGINAL RESEARCH</b>	
<b>Situational Personality Questionnaire: psychometric and comparative study in adolescents from Lima</b>	<b>139</b>
Dany Araujo Elizabeth Robles Autonomous University of Peru - Cayetano Heredia Peruvian University	
<b>Therapeutic approach in Psychologists from Tarapoto</b>	<b>152</b>
Sara del Carmen García Arce, Milagros Estéfani Loza Amacifuentes Universidad César Vallejo - Tarapoto	
<b>Emotional states of anxiety and depression in brain injury trauma in Huambo</b>	<b>163</b>
MSc. António Mendes Sambalundo, Dra. C. Alba Lucía Del C. Perez, Lic. Héctor Luis Gil Alba, Doc. Serafín Ruiz De Zárate Ruiz. José Eduardo Santos, University Republic of Angola. University of Medical Sciences. Villa Clara Province. Cuba. University of Science of Physical Culture and Sport. Villa Clara Province. Cuba.	
<b>Psychometric measurement of the expression of anger and hostility</b>	<b>169</b>
Manolete Moscoso S. University of South Florida	
<b>Psychometric properties of the questionnaire of psychological maturity in adolescents from Casagrande</b>	<b>182</b>
Diana Carolina Arana Jara Universidad César Vallejo - Trujillo	
<b>Memory and teaching a second language: mnemonics of the keyword</b>	<b>200</b>
Silvia Méndez Rodríguez, María Nieves Barahona, Esteban Nieves, José David Urchaga Litago, Antonio Sánchez Cabaco. Pontifical University of Salamanca (Spain), School of Education Fray Luis de León (Spain).	
<b>REVIEW ARTICLES</b>	
<b>Pedophilia, a psychological view from the film</b>	<b>213</b>
Manuel de los Heros Arboccó Psychologist. Professor. Humanistic psychotherapist	
<b>Psychology according to Ribes: i. The functional taxonomy of behavior</b>	<b>223</b>
Roberto Bueno Federico Villarreal National University - San Martin de Porres University	
<b>GUIDELINES FOR AUTHORS</b>	<b>235</b>
<b>SUBSCRIPTION FORM</b>	<b>241</b>



## CONTEÚDO

Rev. Psychol. Trujillo (Peru). Ano 16, vol. 2, 2014.

## ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b>	<b>136</b>
<b>PESQUISA ORIGINAL</b>	
<b>Situacional questionário de personalidade: estudo psicométrico e comparativa em adolescentes cal</b>	<b>139</b>
Dany Araujo Elizabeth Robles Universidade Autónoma de Peru - Universidad Peruana Cayetano Heredia	
<b>Psicólogos abordagem terapêutica em Tarapoto</b>	<b>152</b>
Sara del Carmen García Arce, Milagros Estefani Loza Amacifuentes Universidad César Vallejo - Tarapoto	
<b>Os estados emocionais de ansiedade e depressão no cérebro trauma lesão Huambo</b>	<b>163</b>
Msc. António Mendes Sambalundo, Dra. C. Alba Lucia Del C. Perez, Lic. Héctor Luis Gil Alba, Doc. Serafin Ruiz De Zarate Ruiz. Universidade José Eduardo Santos. República de Angola. Faculdade de Ciências Médicas. Villa Província Clara. Cuba. Universidade de Ciências da Cultura Física e do Desporto. Villa Província Clara. Cuba.	
<b>Medida psicométrica da expressão de raiva e hostilidade</b>	<b>169</b>
Manolete Moscoso S. Universidade do Sul da Flórida	
<b>As propriedades psicométricas do questionário de maturidade psicológica em adolescentes do Distrito mansão</b>	<b>182</b>
<b>Diana Carolina Arana Jara</b> Universidad César Vallejo - Trujillo	
<b>Memória e ensino de uma palavra-chave mnemônica segunda língua</b>	<b>200</b>
Silvia Méndez Rodríguez, María Nieves Nieves Esteban Barahona, José David Urchaga Litago, Antonio Sánchez Cabaco. Pontifícia Universidade de Salamanca (Espanha), Escola de Educação Fray Luis de León (Espanha).	
<b>ARTIGOS DE REVISÃO</b>	
<b>Pedofilia, um olhar psicológico do filme</b>	<b>213</b>
Manuel de los Heros Arboccó Psicólogo. Professor Universitário. Psicoterapeuta humanista	
<b>Psicologia como visto Ribes: i. A taxonomia funcional do comportamento</b>	<b>223</b>
Roberto Bueno Universidad Nacional Federico Villarreal - Universidade de San Martín de Porres	
<b>DIRETRIZES PARA AUTORES</b>	<b>235</b>
<b>FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO</b>	<b>241</b>

## EDITORIAL

## EDITORIAL

La violencia se ha generalizado, tal es así que el año 1996, la OMS declara a la violencia como problema de salud pública fundamental y creciente. Al 2013 según la OMS; “más de 1,6 millones de personas en todo el mundo pierden la vida violentamente; y esta es una de las principales causas de muerte en la población de edad comprendida entre los 15 y los 44 años y la responsable del 14% de las defunciones en la población masculina y del 7% en la femenina”. Apareciendo nuestra región Latinoamérica entre las zonas con mayor violencia.

Este panorama es preocupación no sólo de los gobiernos, sino es y debe ser también de la comunidad académica, por lo que es menester centrar nuestros esfuerzos en la investigación de esta problemática a fin de plantear alternativas de solución a los decisores de política de los diferentes niveles de gobierno.

Sin descartar el lugar que le compete a la academia en este ámbito; el de plantear alternativas, producto de rigurosos trabajos de investigación; y el de los decisores de política el de gestionar.

La violencia por su naturaleza requiere de un enfoque multilateral, interdisciplinario e intersectorial, por lo que se requiere del trabajo conjunto de especialistas de las diferentes áreas profesionales, cuyos planteamientos teóricos, estrategias metodológicas, técnicas de trabajo, sintetizadas pueda plantear una nueva manera de concebir esta problemática, por tanto la propuesta de estrategias de investigación y el desarrollo de técnicas de análisis finas, que permitan plantear alternativas orientadas a la promoción de conductas de afrontamiento y a la prevención de la violencia.

Uno de los temas de discusión a este respecto es el correspondiente a un abordaje a partir de los factores protectores sean personales o sociales o desde una concepción de enfermedad donde se evalúan aspectos como características del victimario, de las víctimas, etc.

En el primer caso; un abordaje salutogénico, nos llevaría a plantear alternativas orientadas a la promoción de conductas saludables de carácter micro y macrosocial; por ejemplo cuales son las estrategias de afrontamiento de la población frente a la violencia o acerca de las conductas de convivencia, etc. y a la prevención de la violencia sea personal o de grupo y en la gestión la adopción de medidas de carácter preventivo promocional; en los centros educativos, en las organizaciones sociales de base, etc.

En el segundo caso; un enfoque que parte de una concepción de enfermedad, por lo que la orientación es a la investigación del número de víctimas, características de las víctimas del victimario, etc. y a nivel de gestión medidas de orden represivo, aumento de penales, etc.

Ambos enfoques consideramos son complementarias y permitirían el logro de mejores resultados.

Lo ante dicho requiere de actitudes distintas de los centros de investigación y el de los investigadores; y es el de trabajar en equipos interdisciplinarios; tal que la problemática sea abordada de manera más integral de tal manera que las conclusiones tengan ese cariz; y sean útiles, para la toma de decisiones en los niveles de gestión.

A tono con la propuesta de la OMS, la violencia puede prevenirse; mas esta debe ser resultado de investigaciones base que sustenten las acciones de las entidades comprometidas en su disminución.

EL DIRECTOR.

# INVESTIGACIONES ORIGINALES



## CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD SITUACIONAL: ESTUDIO PSICOMÉTRICO Y COMPARATIVO EN ADOLESCENTES DE LIMA

Elizabeth Dany Araujo Robles\*  
Universidad Autónoma del Perú - Universidad Peruana Cayetano Heredia

### RESUMEN

Se realizó la adaptación lingüística y se determinó la confiabilidad, la correlación ítem-test y las normas de las 17 escalas del Cuestionario de Personalidad Situacional de Fernández, Seisdedos y Mielgo (2001). Posteriormente, dicho cuestionario fue administrado a 520 escolares de cuarto y quinto de secundaria de colegios estatales de la ciudad de Lima. La consistencia interna fue mayor de ,70 en la mayoría de las escalas, y todas las correlaciones ítem-test resultaron significativas ( $p < ,05$ ). Los varones puntuaron más alto que las mujeres en las escalas de estabilidad emocional, independencia, tolerancia y sinceridad y las mujeres lo hicieron en autocontrol, sociabilidad, inteligencia social y liderazgo. No se hallaron diferencias significativas, entre otras, en las escalas de autoconcepto, ansiedad y agresividad.

Palabras clave: adolescentes, confiabilidad, cuestionarios, evaluación, personalidad.

## THE SITUATIONAL PERSONALITY QUESTIONNAIRE: A PSYCHOMETRIC AND COMPARATIVE STUDY IN ADOLESCENTS FROM LIMA

### ABSTRACT

It was carried out the linguistic adaptation, reliability analysis, item-test correlations and norms of the 17 scales from the de Situational Personality Questionnaire by Fernández, Seisdedos y Mielgo (2001). Then, this questionnaire was administered to 520 high-school students from state schools from Lima. Internal consistency was higher than ,70 in the most of the scales, and all the item-test correlations were significant ( $p < ,05$ ). Boys scored higher than girls in emotional stability, independence, tolerance and sincerity, and girls scored higher than boys in self-control, sociability, social intelligence and leadership. No differences between gender were found in, among others, self-concept, anxiety and aggressiveness.

Key words: adolescents, reliability, questionnaires, assessment, personality

## SITUAÇÃO QUIZ PERSONALIDADE: TEENS psicométricos e ESTUDO COMPARATIVO DE LIMA

### RESUMO

Adaptação linguística foi realizada ea confiabilidade foi determinada, a correlação item-teste e as regras das 17 escalas do Personality Questionnaire Situacional Fernandez, Seisdedos e Mielgo (2001). Posteriormente, o questionário foi aplicado a 520 alunos de quarto e quinto escolas secundárias do Estado, na cidade de Lima. Consistência interna foi maior do que 70 na maioria das escalas, e todas as correlações ponto-ensaio foram significativos ( $p < 0,05$ ). Os machos tiveram escores mais elevados do que as mulheres em escalas de estabilidade emocional, independência, tolerância e sinceridade e mulheres fizeram em autocontrole, sociabilidade, inteligência social e liderança. Não houve diferenças significativas, entre outras, nas escalas de auto-conceito, ansiedade e agressividade foram encontrados.

Palavras-chave: adolescentes, confiabilidade, questionários, avaliação, de personalidade.

\* Correspondencia: elizadany@hotmail.com

La investigación de la personalidad del adolescente es importante entre otras razones, debido al hecho de que los rasgos que la constituyen están asociados con resultados conductuales de importancia social. Existen múltiples evidencias de que algunas habilidades y competencias sociales correlacionan con diferentes rasgos de personalidad. Algunos autores concluyen que la personalidad puede influenciar diferentes aspectos de la habilidad social (Batholomeu, Nunes & Machado, 2008). Por ejemplo, hay evidencia de relación estrecha entre personalidad y algunas competencias sociales. La personalidad predice las metas personales en los adolescentes, así, por ejemplo, entre otros resultados, Sanz de Acedo, Ugarte, Lumbreras & Sanz de Acedo (2006) revelan que la búsqueda de logros académicos y educativos se relaciona en las chicas con el factor de ajuste social (integridad, control cognitivo, inteligencia social), y en los chicos con el de superioridad. Se ha señalado que las habilidades para aplazar la gratificación y de este modo actuar de manera menos impulsiva podrían ser parte del temperamento y mostrar así diferencias individuales (Hoyle, 2010). Características como la empatía y la proclividad a empeñarse en conductas prosociales pueden tener un componente en parte hereditario, además de mostrar consistencia a lo largo del tiempo y de las situaciones (Graziano & Eisenberg, 1997, citados por Dovidio & Penner, 2003). Dovidio y Penner (2003, pp. 182-183) también señalan varias formas en que los rasgos de personalidad pueden estar asociados a las conductas de ayuda. Existen correlaciones significativas entre diferentes estrategias de afrontamiento y diferentes estilos de personalidad (Fantín, Florentino & Correché, 2005). Otros estudios también han revelado relaciones entre rasgos de personalidad y ciertas actitudes sociales no deseables, como la agresividad (por ejemplo, Jensen-Campbell & Graziano, 2001; Sharpe & Desai, 2001).

Usualmente, la personalidad se concibe en términos de consistencia del comportamiento a lo largo del tiempo y entre las situaciones. Como observan Gerrig y Zimbardo (2005) la personalidad involucra “la *singularidad* y

*patrones característicos de conducta...* en distintas situaciones a lo largo del tiempo (p. 435, énfasis en el original). Sin embargo, la concepción de la personalidad como una estructura estable fue retada por Mischel (1980) en su clásico texto *Personality and assessment*. La visión “situacionista” defendida por Mischel sostenía que las personas ajustan su conducta de manera característica a las diferentes situaciones en las que se desenvuelven, lo que reducía la importancia de posibles patrones estables de conducta. Un dato a considerar es la baja correlación, aunque no nula, de patrones de conducta entre distintas situaciones (Mischel, 1980). Dicha evidencia es un argumento muy sólido en contra de la teoría de los rasgos (Bower, 2007). Sin embargo, el propio Mischel (Mischel & Shoda, 1995, 1998) ha planteado que un enfoque situacionista no es necesariamente contradictorio con la existencia de tendencias individuales estables en la conducta:

Quando la personalidad es conceptualizada como un sistema estable que media cómo el individuo selecciona, construye y procesa la información social, se hace posible explicar simultáneamente tanto las cualidades invariantes de la personalidad subyacente y la variabilidad predecible entre las situaciones en algunas de sus expresiones conductuales características... tales patrones de variabilidad son vistos no como mero “error” sino como reflejando expresiones esenciales del mismo sistema estable de personalidad subyacente que produce los niveles de conducta promedio característicos del individuo (Mischel & Shoda, 1995, p. 246).

En esta concepción, la personalidad se visualiza como un sistema que media la manera particular e individualmente distinta en que el individuo procesa la información social y emocional. En otras palabras, las diferencias de personalidad determinan, o en su defecto, tienen como componentes, las diferencias individuales en dichas actividades de procesamiento. Mischel y Shoda (1995) consideran que esta concepción de

la personalidad es superior a aquella que conceptúa la personalidad sólo como un conjunto de rasgos. Cuando la personalidad se define solamente en términos de rasgos sólo permite realizar tendencias genéricas de la conducta, como cuando se dice que un individuo tiende a ser más agresivo (en general) que otro, pero dicho enfoque es muy limitado si el objetivo es lograr una mejor explicación y predicción de la conducta individual concreta en situaciones concretas. Así pues, una teoría de la personalidad debe incorporar el rol de las situaciones, tanto externas como internas. Sin embargo, lo que debe entenderse como “situación” depende en parte de las percepciones del propio individuo; es decir, del “significado adquirido de los rasgos situacionales para la persona” (Mischel & Shoda, 1995, p. 252). Como observan estos autores, “la organización de las cogniciones y afectos en el sistema refleja la experiencia total del individuo, y de aquí la historia de aprendizaje social cognitiva, pero... refleja también variables genéticas y constitucionales tales como el temperamento” (Mischel & Shoda, 1995, p. 252). En suma, las personas adecúan su comportamiento a las situaciones, y en este aspecto, existe un nivel de variabilidad conductual entre situaciones, pero al mismo tiempo, es posible encontrar diferencias individuales estables en la manera en que lo hacen. De este modo, la postura de Mischel y Shoda (1995) representa una especie de síntesis entre en enfoque situacionista y el enfoque más tradicional de los rasgos. Por tanto, aunque se puede seguir haciendo mención de “rasgos”, estos más que indicar una condición de invariabilidad entre las situaciones, describen más bien la manera particular de cada individuo en que la conducta varía en función de las situaciones. Así, por ejemplo, hablar de agresividad no es hablar de tendencias de conducta que los individuos tienen en mayor o menor grado, y que, dado un individuo, se manifiestan de igual manera independientemente de las situaciones, sino más bien, es hablar de la manera particular que dicho individuo ajusta su conducta a las diversas situaciones. El enfoque de Mischel y Shoda está parcialmente apoyado por evidencia que sugiere que los rasgos de la personalidad pueden sufrir

cambios durante el ciclo vital en parte debido a los contextos cambiantes que las personas encuentran a lo largo de su vida (Srivastava, John, Gosling & Potter, 2003). Más recientemente, Mischel (2004) ha reiterado la importancia de las situaciones y contextos en la teoría y la evaluación de la personalidad. De ahí, la posibilidad de hablar de una personalidad “situacional” (Fernández, Seisdedos & Mielgo, 2001).

Estudiar la personalidad y su asociación con otras variables, requiere, por supuesto, el desarrollo de métodos apropiados y un componente importante de dichos métodos es la instrumentación desarrollada para la evaluación de la personalidad. Más aún, la evaluación de la personalidad no tiene sólo un interés académico sino que, por el contrario, es también una de las tareas más frecuentes realizadas en la actividad profesional del psicólogo. Sin embargo, la difusión de los instrumentos psicológicos tiene como consecuencia que en el transcurso de los años, estos se hagan ampliamente conocidos en la población, lo que reduce su valor. Esta es una de las razones por las que la investigación psicológica está en parte dirigida a la innovación constante en materia de instrumentos de evaluación. El caso de la personalidad no es la excepción y de ahí la necesidad de construir y validar nuevos instrumentos en este campo. El presente trabajo tiene como objetivo determinar la validez, la confiabilidad y las normas del Cuestionario de Personalidad Situacional (CPS) de Fernández et al. (2001) en una muestra de adolescentes escolarizados de Lima (Perú) y a partir de allí, establecer y comparar las características de personalidad de dicha población.

Algunos de los rasgos o dimensiones de personalidad que conviene evaluar y constituyen el cuestionario motivo del presente artículo son los siguientes. El *autoconcepto* puede entenderse como un conjunto de juicios descriptivos y evaluativos acerca de uno mismo (Cardenal & Fierro, 2003). En el CPS la variable de autoconcepto engloba tanto aspectos propiamente del autoconcepto en sí, como imagen de sí mismo, como de autoestima o el aprecio por uno mismo. El *autocontrol* (o “control cognitivo”) ha sido

definido por Schmeichel y Baumeister (2004) como “los recursos internos disponibles para inhibir, anular o alterar respuestas que pueden surgir como un resultado de procesos fisiológicos, hábito, aprendizaje o la presión de la situación” (p. 86). El *ajuste social* es un conjunto de conductas caracterizado por el acatamiento de normas de conducta y respeto de las leyes y reglamentos. Algunos datos indican que los adolescentes que muestran mayor conformidad con las normas reportaron mejor salud, menos quejas somáticas y menos estrés, además, esta relación parece ser más fuerte entre las mujeres (Nygren, Janlert & Nygren, 2011). En la literatura es más frecuente hallar referencias a la dependencia que a su inverso, la *independencia*. Según Bornstein (1992), en el medio social la dependencia se asocia con sugestionabilidad, conformidad, docilidad, conducta afiliativa, actitud de ceder y sensibilidad a las señales interpersonales. La motivación fundamental de la dependencia parece ser el deseo de obtener y mantener relaciones que brinden apoyo. Otro rasgo de interés es la agresividad. El concepto de *agresividad* está referido más a un rasgo que a la conducta y la relación entre ambos se puede establecer del siguiente modo: “la conducta agresiva se distingue de altos niveles en el rasgo de agresividad; este último identifica personas que son propensas a las cogniciones hostiles y afectos de cólera tanto como a cierta probabilidad de involucrarse en agresión física y verbal” (Bettencourt, Talley, Benjamin & Valentine, 2006, p. 752).

Las dimensiones anteriormente descritas, en conjunto con otras como la inteligencia social, el liderazgo o la sociabilidad constituyen aspectos de la conducta de gran importancia en el ajuste social del adolescente. De ahí la relevancia de disponer de medidas adecuadas de dichas variables. Por ello, el presente estudio se propone

como objetivo, en primer lugar, determinar la validez, la confiabilidad y las normas del CPS en adolescentes escolarizados de Lima Metropolitana y, en segundo lugar, comparar los niveles de los rasgos de personalidad medidos con dicho instrumento en la población mencionada.

## MÉTODO

### *Participantes.*

La población está constituida por adolescentes de 16 colegios estatales ubicados en distintas zonas del área metropolitana de la ciudad de Lima, Perú. El tamaño de la población del estudio definitivo fue un total 2260 estudiantes adolescentes de cuarto y quinto grado de secundaria de ambos sexos y edades equivalentes. De la población mencionada se tomaron tres muestras. La primera muestra sirvió para el estudio de validez y la confiabilidad de los instrumentos. Estuvo constituida por 128 adolescentes procedentes de cada uno de los 16 centros educativos elegidos a razón de 8 por cada centro escolar y distribuidos equitativamente según género y grado escolar. Una segunda muestra (n=33) fue empleada en la adaptación lingüística del cuestionario. La tercera muestra participó en el estudio definitivo y estuvo constituida por 520 adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de ambos sexos. Debía tratarse de ser alumnos regulares y que aceptaran participar voluntariamente. No se consideró a los alumnos repitentes. Todas las muestras fueron probabilísticas. En la Tabla 1, se presenta la distribución de la muestra final según género y año de estudio. Como puede verse, la distribución según género y año de estudio no se basó en una estratificación proporcional, sino que más bien se procuró que los estratos de género y año de estudio fueron aproximadamente del mismo tamaño.

Tabla 1.  
Distribución de la muestra de estudio por género y año de estudio.

Variable	Grupos	Frecuencia	Porcentaje
<b>Género</b>	Masculino	252	48,5
	Femenino	268	51,5
<b>Año de estudios</b>	4to. secundaria	260	50,0
	5to. de secundaria	260	50,0
<b>Total</b>		520	100,0

#### Instrumento.

Se empleó el Cuestionario de Personalidad Situacional (CPS) elaborado en España por Fernández et al. (2001). Su objetivo es evaluar determinados rasgos de personalidad, considerando dichos rasgos como estilos de comportamiento estables y consistentes tanto en el tiempo como entre las diversas situaciones, pero, a la vez, reconociendo la fuerte dependencia de las conductas específicas respecto de las situaciones, tal como hemos planteado en la discusión teórica de este trabajo. El cuestionario está estructurado para medir 15 variables de personalidad e incluye también 3 escalas de validez o control. En el presente estudio, se reporta los resultados de todas estas escalas, a excepción de la tercera escala de validez denominada Control de las Respuestas, que únicamente se puntúa con base en la consistencia entre las respuestas de todas las otras escalas. Este instrumento consta de 233 ítems de tipo verdadero-falso. Se da un punto cuando la respuesta está en la dirección de la variable medida por el ítem, y 0 en caso contrario. Las escalas constan de entre 19 y 26 ítems. Un aspecto particular de este instrumento es que muchos ítems se encuentran en más de una escala, ya que, en opinión de los autores, los rasgos evaluados comparten determinadas expresiones conductuales; es decir, que muchas conductas tienen incidencia en más de una variable de personalidad. Las escalas son las siguientes:

1. Estabilidad emocional (Est). Control (o excitabilidad) emocional en general, nivel de tensión (o de tranquilidad emocional).
2. Ansiedad (Ans). Nivel ansiedad: Grado de irritabilidad, sensaciones de impaciencia y culpabilidad, turbación, presencia de miedos y tensión, dificultades en la concentración.
3. Autoconcepto (Auc). Valoración de sí mismo: en general, autoestima, opinión de sí mismo, autoimagen, apreciación de los recursos propios, aceptación de sí mismo, sentimiento personal de valía.
4. Eficacia (Efi). Competencia personal: capacidad emprendedora, iniciativa, seguridad y confianza en sí mismo, disposición a aceptar responsabilidades.
5. Autoconfianza y seguridad en sí mismo (Csg). Confianza en capacidad propia para enfrentar problemas: seguridad personal en los actos propios y en la manera de realizarlos. La escala de Eficacia evalúa básicamente conductas, mientras que la de la Autoconfianza mide sentimientos.
6. Independencia (Ind). Sentimiento de autonomía personal en las decisiones y actos: primacía del interés personal, autosuficiencia, poca necesidad de aprobación externa y de interés en la opinión ajena.
7. Dominancia (Dom). Disposición a dirigir a otros: asertividad, ascendencia sobre las personas, deseos de organizar la actividad del grupo y mandar, competitividad.
8. Control cognitivo (Ccg). Autocontrol: control interno antes de responder o actuar, propensión a la actitud prudente y precavida, esfuerzo personal para resolver los problemas por sí solo.
9. Sociabilidad (Soc). Facilidad para las relaciones sociales: amabilidad, búsqueda y facilidad para entablar relaciones interpersonales, iniciativa social,

- expresividad.
10. Ajuste social (Ajs). Adaptación al medio social: convencionalidad, ajuste a las normas, apego a las costumbres, sometimiento a las reglas familiares, cumplimiento frente a las obligaciones.
  11. Agresividad (Agr). Tendencia agresiva: principalmente en respuesta a una agresión ajena o a la frustración.
  12. Tolerancia (Tol). Flexibilidad y convivencia con los puntos de vista ajenos: permisividad, comprensión y aceptación frente a las opiniones e ideas ajenas, amplitud de intereses.
  13. Inteligencia social (Ins). Adaptación hábil a los distintos ambientes sociales: habilidad social, capacidad para desenvolverse de manera efectiva ante situaciones sociales cambiantes.
  14. Integridad-honestidad (Inh). Sentido de responsabilidad, seriedad, disciplina y confiabilidad en los compromisos y cumplimiento de obligaciones sociales y laborales.
  15. Liderazgo (Lid). Capacidad para conducir a otros y organizar actividades: motivación para dirigir y mandar a otros, seguridad en sí mismo, entusiasmo y capacidad para transmitir entusiasmo a los otros. Se distingue de la dominancia: esta es una tendencia a no sujetarse a otros y más bien querer dirigir a otros, en tanto que el liderazgo se entiende más bien como capacidad para involucrar y conducir a otros.
  16. Sinceridad (Sin). Veracidad: falta de necesidad de fingimiento o de esconder debilidades propias.
  17. Deseabilidad social (Des). Deseo de proyectar ante los demás una imagen positiva de sí mismo.

En el estudio español original (Fernández et al., 2001) se establecieron los niveles de confiabilidad de CPS, mediante la confiabilidad test-retest (coeficientes de ,88 o mayores, con excepción de la escala de control) y consistencia interna de las 16 primeras escalas en tres

diferentes muestras, variando los coeficientes entre ,48 y ,87. En cuanto a la validez, se calcularon las intercorrelaciones de las escalas y posteriormente se procedió a un análisis factorial de componentes principales y con rotación oblicua, el cual arrojó cinco grandes factores, que los autores denominaron ajuste, liderazgo, independencia, consenso y extraversión. Algunas de estas dimensiones muestran correlaciones moderadas entre sí. Fernández et al. (2001) obtuvieron también correlaciones significativas entre algunas de las escalas del CPS, por un lado, y del EPI y del cuestionario de análisis clínico, CAQ, de Krug, por el otro. Finalmente, los autores obtuvieron normas percentilares para las distintas muestras que investigaron. Araujo (2007) utilizó previamente el CPS en una muestra de universitarios de Lima, donde se encontraron diferencias en algunas escalas según género.

#### *Procedimiento.*

La versión original del CPS fue administrada a un grupo integrante de la muestra piloto, en forma grupal, con supervisión de un psicólogo, quien realizó un cotejo de las dificultades de comprensión y conocimientos de expresiones incluidas en los ítems. Luego se realizó la evaluación de las expresiones con dificultades de comprensión por parte de tres expertos, dos de ellos docentes de comunicación y lenguaje español y un psicólogo. Posteriormente, la versión corregida se aplicó a un segundo grupo de la muestra piloto, con el fin de confirmar la facilidad de comprensión de esta nueva versión, que fue la que, finalmente se sometió a los análisis de validez y confiabilidad. En el estudio de correlación ítem-test y confiabilidad y en el estudio final, el cuestionario fue administrado también de forma colectiva, en el aula y dentro del horario normal de clase, por dos evaluadores entrenados y en presencia del profesor(a) a cargo del aula en ese momento. Al inicio de la sesión, uno de los evaluadores leyó en voz alta las instrucciones generales del instrumento, según se indican en el manual respectivo. El cuestionario se aplicó de manera anónima.

## RESULTADOS

### *Adaptación, validez, confiabilidad y normas del Cuestionario de Personalidad Situacional.*

Los resultados del estudio de adaptación lingüística permitieron la modificación de las expresiones españolas originales del CPS que son desconocidas entre los adolescentes limeños a expresiones cotidianas y de uso común en esta población. Dicho estudio permitió realizar la modificación de lenguaje de 27 ítems originales de la versión española. En relación con la validez, en el presente estudio se asumió teóricamente la pertinencia de las escalas propuestas por los autores (tal como ellos mismos hicieron al construir el CPS), por lo que en este trabajo solamente fue de interés determinar la contribución de los ítems a sus respectivas escalas, mediante el análisis de las correlaciones

ítem-test para cada una de las 17 escalas. Las correlaciones obtenidas tienen un valor que oscila entre ,60 y el valor máximo de ,98 siendo todas estas correlaciones significativas ( $p < ,05$ ). Con base en estas correlaciones, se decidió no eliminar ningún ítem y las escalas quedaron constituidas en la misma forma que en la versión original. En cuanto al nivel de consistencia interna mediante el coeficiente KR-20, los resultados (Tabla 2), muestran niveles altos en la mayoría de las escalas (entre ,70 y ,76). Sólo cuatro escalas reportan una consistencia interna menor de ,70; en particular Estabilidad y Dominancia. Sin embargo, todos los coeficientes fueron igualmente significativos ( $p < 0,001$  en todos los casos). Finalmente, se obtuvieron las normas del CPS para la población estudiada. Se trata de normas percentilares, las cuales se presentan en la Tabla 3.

Tabla 2.  
*Consistencia interna de las escalas del Cuestionario de Personalidad Situacional.*

Escalas		r	p
<b>Est</b>	Estabilidad Emocional	,55	,000
<b>Ans</b>	Ansiedad	,70	,000
<b>Auc</b>	Autoconcepto	,75	,000
<b>Efi</b>	Eficiencia	,76	,000
<b>Cgs</b>	Autoconfianza y seguridad de sí mismo	,75	,000
<b>Ind</b>	Independencia	,73	,000
<b>Dom</b>	Dominancia	,56	,000
<b>Ccg</b>	Control cognitivo	,70	,000
<b>Soc</b>	Sociabilidad	,76	,000
<b>Ajs</b>	Ajuste social	,75	,000
<b>Agr</b>	Agresividad	,65	,000
<b>Tol</b>	Tolerancia	,74	,000
<b>Ins</b>	Inseguridad	,76	,000
<b>Inh</b>	Integridad- honestidad	,65	,000
<b>Lid</b>	Liderazgo	,74	,000
<b>Sin</b>	Sinceridad	,75	,000
<b>Des</b>	Deseabilidad Social	,76	,000

Tabla 3.  
Normas percentilares del Cuestionario de Personalidad Situacional.

ESCALAS DEL CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD SITUACIONAL CPS										
PC	Est	Ans	Auc	Efi	Csg	Ind	Dom	Ccg	Soc	PC
05	8,00	5,00	9,00	8,00	9,00	5,00	7,00	8,00	8,00	05
10	9,00	6,10	10,00	9,00	10,00	5,10	7,00	9,00	9,00	10
15	10,00	8,00	11,00	9,00	10,00	6,00	9,00	9,00	9,00	15
20	10,20	9,00	11,20	10,00	10,20	6,00	9,20	10,00	10,00	20
25	11,00	9,00	12,00	11,00	11,00	6,00	10,00	10,00	11,00	25
30	11,00	10,00	12,00	11,30	11,00	7,00	10,00	11,00	11,00	30
35	12,00	10,00	12,00	12,00	12,00	7,00	10,00	11,00	12,00	35
40	12,00	10,00	13,00	12,00	12,00	7,00	11,00	11,00	12,00	40
45	12,00	11,00	13,00	13,00	13,00	8,00	11,00	12,00	13,00	45
50	13,00	11,00	13,00	13,00	13,00	8,50	12,00	12,00	13,00	50
55	13,00	12,00	14,00	14,00	14,00	9,00	13,00	12,00	13,00	55
60	14,00	12,00	14,00	14,00	14,00	9,00	13,00	13,00	14,00	60
65	15,00	12,00	14,00	15,00	14,00	10,00	14,00	14,00	14,00	65
70	16,00	13,00	15,00	16,00	15,00	10,00	14,00	14,00	15,00	70
75	16,00	13,00	15,00	16,00	15,00	10,00	15,00	14,00	15,00	75
80	17,00	14,00	16,00	17,00	16,00	11,00	15,00	15,00	16,00	80
85	18,00	15,00	16,00	18,00	16,00	12,00	15,00	16,00	16,00	85
90	18,00	15,90	17,00	20,00	18,00	13,00	17,00	17,00	17,00	90
95	20,00	18,00	19,00	21,00	20,00	13,00	19,00	19,00	18,00	95

Tabla 3 (continuación).  
Normas percentilares del Cuestionario de Personalidad Situacional.

ESCALAS DEL CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD SITUACIONAL CPS								
PC	Ajs	Agr	Tol	Inh	Lid	Sin	Des	PC
05	6,00	5,00	6,00	7,00	7,00	4,00	5,00	05
10	6,00	6,00	7,00	8,00	8,00	6,00	5,10	10
15	7,00	7,00	7,00	9,00	9,00	6,00	6,00	15
20	7,00	8,00	8,00	9,00	9,20	7,00	7,00	20
25	8,00	8,00	8,00	9,00	10,00	8,00	8,00	25
30	8,00	9,00	8,00	9,00	10,30	8,00	8,00	30
35	8,00	9,00	9,00	10,00	11,00	8,00	9,00	35
40	9,00	10,00	9,00	10,00	11,40	9,00	10,00	40
45	9,00	10,00	9,00	10,00	13,00	9,00	10,00	45
50	9,00	10,00	10,00	10,00	13,00	10,00	10,00	50
55	10,00	11,00	10,00	11,00	14,00	10,00	11,00	55
60	10,00	11,00	11,00	11,00	15,00	10,00	11,00	60
65	10,00	12,00	11,00	12,00	16,00	11,00	12,00	65
70	11,00	12,00	11,00	12,00	16,00	11,00	12,00	70
75	12,00	12,00	12,00	13,00	17,00	11,00	13,00	75
80	12,00	13,00	12,00	13,00	18,00	12,00	13,00	80
85	13,00	13,00	13,00	15,00	19,00	13,00	13,00	85
90	13,00	15,00	14,00	16,00	19,00	13,00	14,00	90
95	14,00	16,00	14,00	17,00	21,00	14,00	15,00	95

**Descripción de los rasgos de personalidad en adolescentes de colegios estatales de Lima Metropolitana.**

Un análisis mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró que todas las escalas del CPS tienen distribución no normal en la muestra investigada. Por tanto, las comparaciones en personalidad situacional según género se realizaron mediante pruebas no paramétricas. En la Tabla 4, apreciamos las diferencias en las escalas del CPS según el género, evaluadas con la prueba U de Mann-Whitney. Las escalas en las que pueden observarse diferencias significativas según el género son las de estabilidad emocional, independencia, sociabilidad, tolerancia, inteligencia social, liderazgo y sinceridad. Dentro de este grupo de escalas, los varones obtuvieron una puntuación más elevada que las mujeres en estabilidad, independencia, tolerancia y sinceridad. De acuerdo con estos resultados, se puede señalar que

los varones presentan un nivel promedio más elevado que las mujeres en las tendencias a mostrar indicadores de: 1. Estabilidad, ajuste emocional y ausencia de tensión; 2. Autonomía, autosuficiencia, sentimientos de libertad de acción e iniciativa; 3. Tolerancia y comprensión frente a las ideas ajenas, variedad de intereses y aceptación de las creencias ajenas y 4. Capacidad para expresarse libremente sin fingimiento y con veracidad. Por otro lado, las mujeres muestran un nivel más elevado que los varones en los indicadores de: 1. Asertividad, deseos de organizar la actividad del grupo y competitividad; 2. Amabilidad, facilidad para las relaciones sociales, iniciativa social, expresividad; 3. Habilidad social y 4. Seguridad en sí mismas y capacidad de dirección. No se halló diferencias entre géneros en ansiedad, autoconcepto, eficacia, autoconfianza, dominancia, ajuste social, agresividad, integridad y deseabilidad social.

Tabla 4.  
*Comparaciones de personalidad según género.*

Escalas	Género	Rango promedio	U	p
Estabilidad emocional	H	303,20	23008,000	,000
	M	220,35		
Ansiedad	H	261,13	33608,000	,925
	M	259,90		
Autoconcepto	H	273,45	30504,000	,055
	M	248,32		
Eficacia	H	261,72	33460,000	,857
	M	259,35		
Autoconfianza	H	256,60	32784,000	,563
	M	264,17		
Independencia	H	294,65	25162,000	,000
	M	228,39		
Dominancia	H	247,62	30522,000	,057
	M	272,61		
Control cognitivo	H	209,42	20896,000	,000
	M	308,53		
Sociabilidad	H	221,96	24056,000	,000
	M	296,74		
Ajuste social	H	264,91	32656,000	,513
	M	256,35		
Agresividad	H	264,80	32684,000	,524
	M	256,46		
Tolerancia	H	288,68	26666,000	,000
	M	234,00		
Inteligencia social	H	229,63	25988,000	,000
	M	289,53		
Integridad/Honestidad	H	262,66	33224,000	,750
	M	258,47		
Liderazgo	H	234,27	27158,000	,000
	M	285,16		
Sinceridad	H	288,82	26632,000	,000
	M	233,87		
Deseabilidad social	H	259,33	33472,000	,862
	M	261,60		

## DISCUSIÓN

En el presente estudio, se ha logrado realizar la adaptación lingüística del CPS a una población de adolescentes escolarizados de Lima. La versión adaptada presenta adecuados niveles de consistencia interna, siendo los coeficientes respectivos en su mayoría mayores a ,70. Fernández et al. (2001) también reportaron coeficientes de consistencia interna menores de ,70 en algunas de las escalas del CPS, aunque estos resultados fueron variables entre diferentes muestras. Las escalas con niveles de consistencia interna más baja fueron independencia (,55), ajuste social (,61) e integridad-honestidad (,48). Estas escalas no son las mismas que en el presente estudio tuvieron los niveles más bajos de consistencia interna. Los niveles bajos de confiabilidad observados en algunas de las escalas remiten a considerar con precaución los resultados con ellas obtenidos y es motivo de investigación futura determinar si algunos de los ítems que las componen miden el constructo con la misma intensidad (Argibay, 2006). Es también necesario mencionar que la comprobación de la consistencia interna de instrumentos adaptados que miden la personalidad u otras variables relacionadas con el campo de la personalidad y la psicopatología, suele resultar dificultosa y se revela en el hallazgo frecuente de coeficientes menores de ,70 (e. g., Albarracín, 2012; Quintana & Muñoz, 2010). Por otro lado, las correlaciones ítem-test son todas ellas significativas, lo que muestra que incluso en las escalas en que los coeficientes de consistencia interna no son óptimos, al parecer todos sus respectivos ítems están contribuyendo a la medición del constructo que cada escala se propone medir.

En cuanto a las diferencias entre géneros en las dimensiones de personalidad situacional, los resultados apuntan hacia tres direcciones: 1. Los varones muestran más estabilidad, autonomía (independencia), tolerancia y sinceridad; 2. Las mujeres se muestran con mejor autocontrol, sociabilidad, inteligencia social y liderazgo y 3. Ambos géneros muestran un nivel similar de ansiedad, autoconcepto (autoestima), eficacia, autoconfianza, dominancia, ajuste social,

agresividad, integridad y deseabilidad social. Estos resultados indican que los hombres lograr un mejor control de sus reacciones emocionales, experimentan menor preocupación por agrandar a los demás, son más flexibles y tolerantes frente a la opinión ajena y muestran mayor veracidad. Las mujeres, en cambio, son más reflexivas en sus decisiones, tienen mayor habilidad social, es más comunicativa y amable y posee una mayor capacidad para conducir y organizar grupos.

Algunos de estos resultados confirman hallazgos tradicionalmente obtenidos en otras latitudes. Por ejemplo, estudios metanalíticos de Feingold (1994), que abarcaron la literatura (1958-1992) y los datos normativos de algunos conocidos test de personalidad (1940-1992), en varias edades y naciones, mostraron que las mujeres tienden a ser más afectivas, extravertidas y sociables. Sin embargo, Feingold también halló que las mujeres son propensas a exhibir más ansiedad que los hombres, mientras que los varones tienden a mostrar ligeramente más autoestima que las mujeres. Como se indicó, en el presente estudio no se encontró diferencia entre géneros en estos atributos. La ausencia de diferencias entre géneros en agresividad, ansiedad y autoestima llama especialmente la atención. Hasta hace algunas décadas era común encontrar más agresividad en general entre los varones, aunque los resultados no siempre coincidían con esta tendencia general (e. g. Eagley & Steffen, 1986). Más recientemente, un meta-análisis de Archer (2004) reveló que los hombres mostraban más agresión física y verbal que las mujeres, pero, en algunos estudios las mujeres mostraban más agresión indirecta (i.e. exclusión, ostracismo), pero que, en cambio, no existían diferencias entre géneros en cuanto a la cólera auto-percibida. En cuanto a la ansiedad, es tradicional que esta se exprese más en las mujeres, como ya lo indicó el estudio de Feingold (1994). Por ejemplo, en un estudio realizado en estudiantes de pregrado de 10 países árabes, los varones puntuaron más alto que las mujeres en ansiedad, pero sólo en 7 de esos países la diferencia fue significativa (Ahmed & Alansari, 2004). Se ha mencionado que las diferencias entre géneros en cuanto a las expresiones de ansiedad en la adolescencia tienen

relación con las diferencias de género en cuanto a la experiencia del estrés y las reacciones emocionales al mismo (Rudolph, 2002). En suma, es un hallazgo común que las mujeres son más propensas que los varones a sufrir algún trastorno relacionado con la ansiedad (McLean & Anderson, 2009), aunque, como estas autoras observan, estas diferencias pueden estar fuertemente relacionadas con las pautas de crianza diferenciales para cada género. Es probable que en la presente muestra, la falta de diferencias entre géneros en agresividad y en ansiedad tenga relación con el hecho de que ambos grupos presentan niveles comparables en otros factores como el ajuste social, la eficacia, la autoconfianza y la dominancia. En ambos grupos aparecen niveles comparables en la capacidad para ejercer un control de la situación y en la sensación de estar en posesión de tal control, así como en las tendencias a la competitividad y a querer ejercer control sobre otros. Estos recursos pueden servir, parcialmente, como medios positivos de afrontamiento, y el hecho de disponer de dichos medios aparentemente en la misma medida permite a los individuos de ambos géneros mantener niveles igualmente comparables en sus respuestas emocionales frente a las demandas ambientales. Es decir, ninguno de los dos géneros requiere manifestar más agresividad, ni experimenta más ansiedad, frente a dichas demandas, por estar ambos igualmente equipados con determinados recursos de afrontamiento. Sin embargo, este análisis debe considerarse como explicativo sólo en parte, ya que es posible que estos factores de afrontamiento no operen de la misma manera en ambos géneros, considerando que dichos factores pueden ser modulados en sus efectos por muchos otros factores relativos a las diferencias de género, y muy particularmente por los roles esperados para cada uno.

La explicación de no diferencia de géneros en autoestima, o autoconcepto como se llama en el CPS, es también compleja. Como ya se dijo, el estudio de Feingold (1994) reveló un nivel ligeramente más alto en autoestima entre los varones. Otros metanálisis confirman dicho resultado entre adolescentes, indicando también que tal diferencia se acrecienta en la adolescencia

tardía (Kling, Hyde, Showers & Buswell, 1999). Profundizando en esas diferencias, Crocker y Quinn (2003) observan que la autoestima de las mujeres está más correlacionada con su atractivo físico percibido, mientras que en los hombres está más fuertemente correlacionada con su efectividad física percibida. Ello no es sorprendente, dados los permanentes mensajes culturales en los que la mujer es evaluada de acuerdo con su apariencia física. Josephs, Markus y Tafarodi (1992, citados por Crocker & Quinn, 2003) señalan que la autoestima del hombre se deriva, así sea parcialmente, del cumplimiento de las metas prescritas para su género, como ser independiente, autónomo y mejor que otros, en tanto que la autoestima de la mujer se deriva, también en parte, del hecho de ser sensitiva e interdependiente con los demás. Un dato que apoya estas visiones es el hecho de que la tendencia de verse a sí mismo como superior a otros está más fuertemente correlacionada con la autoestima en los hombres que en las mujeres. De este modo, la falta de diferencia en autoconcepto (autoestima) entre hombres y mujeres en el presente estudio puede estar relacionada con los diferentes mecanismos psicológicos subyacentes a esta variable en cada género. Los rasgos atribuidos por Josephs et al. a cada género en su explicación de las expresiones de la autoestima en hombres y en mujeres, coinciden además con aquellos rasgos en los que sobresalen, respectivamente, cada uno de los géneros de la muestra de la presente investigación, a saber, los hombres son más independientes y las mujeres más sensitivas e interdependientes.

Es posible que las diferencias entre géneros en determinadas variables de personalidad sean en realidad más pequeña de lo que ha sido estimado en muchos metanálisis. Hemos afirmado líneas arriba que el hecho de que no hayamos encontrado diferencias en agresividad y en ansiedad entre hombres y mujeres en la muestra investigada puede tener relación con una equivalencia en una constelación más amplia de variables que incluyen la autoeficacia, el ajuste social y la dominancia, la cual puede ser observada en determinados contextos y circunstancias. Por ejemplo, Hyde

(2005) ha señalado que en muchos de los metanálisis que evalúan diferencias de género en medidas psicológicas, el tamaño de efecto (la expresión de la diferencia de puntuaciones, en este caso, entre hombres y mujeres) es cercano a cero o pequeño (hasta un valor de  $d=0,35$ ). Más aún, ella argumenta que estas diferencias entre géneros dependen de la edad y de una serie de factores contextuales. Como ella misma señala “el contexto puede ejercer influencia a varios niveles, incluyendo las instrucciones escritas dadas para un examen, las interacciones diádicas entre participantes o entre un participante y un experimentador o el nivel sociocultural” (Hyde, 2005, p. 588). Finalmente, un aspecto de importancia que debe también resaltarse es la naturaleza de los constructos que son comparados en estos estudios. La agresividad está en algunos casos conceptualmente más cerca del constructo de agresividad como rasgo, y en otros, más cerca del constructo de agresividad como reacción. Diferencias en la conceptualización de los constructos puede marcar diferencias notables en la manera en que estos están correlacionados entre sí o en cómo se manifiestan en función de variables como la edad y el género.

## REFERENCIAS

- Araujo, E. D. (2007). Comunicación con los padres y factores de personalidad situacional en adolescentes de Educación Superior. *Cultura*, 21, 13-30.
- Ahmed, M. A-K. & Alansari, B. M. (2004). Gender differences in anxiety among undergraduates from ten Arab countries. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32, 649-655.
- Albarracín, A. P. (2012). Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de Análisis Clínico (CAQ) en una muestra de jóvenes de Bucaramanga. *Psicología, Avances de la Disciplina*, 6, 35-43.
- Argibay, J. C. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 8, 15-33.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291-322.
- Batholomeu, D., Nunes, C. H. S. S. & Machado, A. A. (2008). Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. *Psico-USF*, 13, 41-50.
- Bettencourt, B. A., Talley, A., Benjamin, A. J. & Valentine, J. (2006). Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 132, 751-777.
- Bornstein, R. F. (1992). The dependent personality: Developmental, social, and clinical perspectives. *Psychological Bulletin*, 112, 3-23.
- Bower, G. H. (2007). The trait versus situation debate. In: Y. Shoda, D. Cervone & G. Downey (Eds.), *Persons in context: Building a science of the individual* (pp. 19-42). Nueva York: The Guilford Press.
- Cardenal, V. & Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24, 101-111.
- Crocker, J. & Quinn, D. M. (2003). Psychological consequences of devalued identities. En: Brown, R. & Gaertner, S. L. (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 238-257). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Dovidio, J. F. & Penner, L. A. (2003). Helping and altruism. En: G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 162-195). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Eagly, A. H. & Steffen, V. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.
- Fantín, M. B., Florentino, M. T. & Correché, M. S. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, (6)1, 159-176.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- Fernández, J. L., Seisdedos, N. & Mielgo, M. (2001). *CPS: Cuestionario de Personalidad Situacional* (2ª ed.). Madrid: TEA.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2005). *Psicología y vida*. México: Pearson Educación.

- Hoyle, R. H. (2010). Personality and self-regulation. En: R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 1-18). Malden: MA, Wiley-Blackwell.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, *60*, 581-592.
- Jensen-Campbell, L. A. & Graziano, W. G. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflict. *Journal of Personality*, *69*, 323-362
- Kling, K. C.; Hyde, J. S.; Showers, C. J. & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *125*, 470-500.
- McLean, C. & Anderson, E. R. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical Psychology Review*, *29*, 496-505.
- Mischel, W. (1980). *Personalidad y evaluación*. México: Trillas.
- Mischel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology*, *55*, 1-22.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, *102*, 246-268.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology*, *49*, 229-259.
- Nygren, K., Janlert, U. & Nygren, L. (2011). Norm compliance and self-reported health among Swedish adolescents. *Scandinavian Journal of Public Health*, *39*, 44-50.
- Quintana, T. & Muñoz, G. (2010). Validación y adaptación del cuestionario de temperamento y carácter, JTCI de R. Cloninger, versión niños y padres, a escolares chilenos entre 8 y 13 años de edad. *Terapia Psicológica*, *28*, 37-43.
- Rudolph, K. D. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, *30*, 3-13.
- Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, M. D., Lumbreras, M. V. & Sanz de Acedo, M. T. (2006). Goals and personality in adolescents. *School Psychology International*, *27*, 370-381.
- Schmeichel, B. J. & Baumeister, R. F. (2004). Self-regulatory strength. En: R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (pp. 84-98). Nueva York: Guilford Press
- Sharpe, J. P. & Desai, S. (2001). The revised NEO Personality Inventory and the MMPI-2 Psychopathology Five in the prediction of aggression. *Personality and Individual Differences*, *31*, 505-518.
- Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D. & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster o persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*, 1041-1053.

**Recibido:** 01 de setiembre del 2014

**Aceptado:** 20 de setiembre del 2014

## ACTITUD TERAPÉUTICA EN PSICÓLOGOS DE LA CIUDAD DE TARAPOTO

Sara del Carmen García Arce \* - Estéfani Milagros Loza Amacifuentes \*\*  
Universidad César Vallejo - Tarapoto

### RESUMEN

El objetivo del presente estudio es conocer las características que componen la actitud terapéutica en los psicólogos y terapeutas de la ciudad de Tarapoto. Para ello se realizó un grupo focal a 7 psicólogos con práctica clínica, teniendo como unidades de análisis de los resultados, variables que intervienen en el éxito terapéutico, en el psicólogo, en la cultura y en el fracaso terapéutico. Finalmente se discuten los principales resultados tomando en cuenta las opiniones de los participantes dentro del grupo focal.

Palabras clave: actitud terapéutica.

## THERAPEUTIC ATTITUDE IN PSYCHOLOGISTS FROM TARAPOTO

### ABSTRACT

The aim of this study was to determine the characteristics that make the therapeutic attitude in psychologists and therapists from Tarapoto. A focus group was conducted with 7 psychologists in clinical practice, taking as units of analysis of the results, variables involved in the therapeutic success, the psychologist, culture and treatment failure. Finally the main results taking into account the views of the participants in the focus group are discussed.

Keywords: therapeutic approach.

## CIDADE ATITUDE TERAPÊUTICA PSICÓLOGO TARAPOTO

### RESUMO

O objetivo deste estudo foi determinar as características que fazem os psicólogos atitude terapêutica e terapeutas Tarapoto. Este grupo de foco foi realizado 7 clínica prática de psicólogos, tendo como unidades de análise dos resultados, as variáveis envolvidas no sucesso terapêutico da falha psicólogo, cultura e tratamento. Finalmente são discutidos os principais resultados tendo em conta os pontos de vista dos participantes do grupo de foco.

Palavras-chave: atitude terapéutica.

\*Correspondencia: saradelcarmen111@hotmail.com

\*\*Correspondencia: estefanimilagros.loza@gmail.com

La psicoterapia busca generar “un conjunto de cambios constructivos” en la persona que acude por ayuda (Farkas, Hernández & Santelices; 2009); influyendo en el mismo factores específicos, como son las técnicas aplicadas y los factores comunes (Cáceres, Fernández & Sanhueza, 1990; Valdes, N., Krause, M., Vilches, O., Dagnino, P., Echavarría, O., Ben-Dov, P., Arístegui, R. & de la Parra, G., 2005; Krause, M., De la Parra, G., Arístegui, R., Dagnino, P., Tomicic, A., Valdés, N.,...& Ramírez, I, 2006; Santibáñez, 2008) presentes en todas las escuelas de psicoterapia (Moncada & Khune, 2003) y que incluyen factores del consultante, como género, estado civil, personalidad, creencias y expectativas, motivación, (Santibáñez et al., 2008); características culturales, que tienen un papel determinante en el desarrollo del individuo (Sampson, 2011; Rosa, 2000; Aguirre, 2000); factores del terapeuta, como la actitud, la personalidad, las habilidades, el nivel de experiencia y el bienestar emocional; y factores de la relación, que incluye la alianza terapéutica (Santibáñez et al., 2008). Sin embargo, aún no existe un acuerdo respecto a la comprensión total del cambio, por lo que se sugiere investigar los factores mencionados anteriormente (Bagladi, 2003 en Farkas et al., 2009) buscando un avance en la comprensión del cambio y en la optimización de la práctica clínica (Santibáñez, Román, Vinet, 2009).

Safran (1994, en Santibáñez, 2008) encuentra que solo el 15% del cambio psicológico en terapia es atribuible a factores específicos, mientras que un 45% se atribuiría a factores comunes. Por su parte, Krause et al. (2006) afirman que las técnicas específicas son responsables de solo un 8% de la varianza en el cambio en psicoterapia, señalando que la efectividad de una terapia dependía de factores inespecíficos, tales como el compromiso y la comprensión, que son independientes de la formación profesional y de la experiencia en el ejercicio de la psicoterapia.

Dentro de los factores del terapeuta, la actitud terapéutica es una variable considerada como fundamental en el proceso de cambio e

influyente en la mantención y culminación de la terapia (Valdés et al., 2005; Rial, Castañeiras, García, Gómez & Fernández, 2006; Krause et al., 2006; Santibáñez et al., 2008).

La actitud terapéutica es entendida como parte de la relación sistémica que se lleva a cabo en terapia, la cual confluye con otros elementos para su eficacia; además puede ser entendida como una “totalidad organizada”; es decir, un sistema que incluye características como: empatía manifiesta, calidez, espontaneidad, iniciativa (Fiorini, 2002), además de respeto y aceptación (Strupp, 1978 en Santibáñez et al., 2008; Oblitas, 2004). Se trata, de lo que algunos autores denominan, características en negativo: no criticar, no juzgar, no reaccionar emocionalmente a las provocaciones en terapia (Santibáñez et al., 2008). La función de la actitud terapéutica se enfoca, por lo tanto, a no dirigir al paciente, no supeditarlo a alguna técnica, no clasificarlo; por el contrario, el psicólogo, se ofrece a él, se ofrece como persona real, aceptándolo incondicionalmente, tratando de comprenderlo y ofreciendo al paciente su propia autenticidad (Yela, 1967).

Por ello, es pertinente realizar una investigación que permita profundizar en el tema a nivel local, para poder identificar las características mencionadas de la actitud terapéutica como parte de la práctica clínica en los psicólogos y terapeutas de la ciudad de Tarapoto, donde la población tiene sus particulares diferencias sociobiológicas (Ortiz, 2000).

Los objetivos del presente trabajo son: Identificar las características que componen la actitud terapéutica en los psicólogos y terapeutas de la ciudad de Tarapoto.

## MÉTODO

### *Participantes*

Participaron de este estudio 7 psicólogos y terapeutas que laboran en la ciudad de Tarapoto y pertenecen a la Asociación de Psicólogos y Psicólogas de San Martín, que realizan actividades de práctica clínica en el ámbito público o privado, con experiencia no

menor de 2 años, varones y mujeres, entre 24 y 50 años, con marcada preferencia por algún enfoque psicológico. Los cuales firmaron un consentimiento informado respecto a la investigación, para ser incluidos en el presente estudio. (Ver anexos: formato de consentimiento informado).

### **Técnica de recolección de información**

Para conocer la actitud terapéutica de los participantes se llevó a cabo un grupo focal, cuya guía de preguntas se ha organizado según las características incluidas como parte de la actitud terapéutica: empatía, calidez, espontaneidad, iniciativa, respeto y aceptación (ver anexos: guía de preguntas de grupo focal).

### *Procedimiento*

Los participantes fueron ubicados en la Asociación de Psicólogos y Psicólogas de San Martín y que laboren en centros psicológicos privados y/u hospitales o centros de salud. Posteriormente, se realizó la comunicación telefónica o personal con 7 terapeutas de la ciudad, con diversas orientaciones psicológicas: cognitivo-conductual, humanista, sistémica, transpersonal, psicodinámica; luego de la presentación correspondiente, se explicó la finalidad del estudio resaltando su relevancia y se solicitó su colaboración en la participación del grupo focal. Se realizó las coordinaciones con 6 días de anticipación a llevarse a cabo el grupo focal, mediante la firma del consentimiento informado; un día previo, se realizó los recordatorios telefónicos.

El grupo focal se realizó en las instalaciones de un centro psicológico, cubriendo requisitos de adecuada iluminación, ventilación y privacidad. La sesión fue videograbada.

Luego de la realización del grupo focal, se procedió a la transcripción del mismo para posterior análisis, incluyendo procesos de categorización, estructuración y contrastación.

Luego de asesoría constante respecto a la investigación, su redacción y organización, se procedió a la elaboración del informe final, para su posterior entrega y publicación.

## **RESULTADOS**

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación llevada a cabo con psicólogos que laboran en la ciudad de Tarapoto, se ha clasificado 4 unidades de análisis: la primera referida al éxito terapéutico, considerando los elementos que contribuyen, la variable primordial, la finalidad de la terapia y las variables del consultante que intervienen en el mismo; la segunda hace referencia a las variables del psicólogo, donde se ha considerado las aplicaciones técnicas, conocimiento teórico, el entrenamiento, las características reales e ideales; la tercera refiere a las variables de cultura, considerando adaptación del psicólogo, conocimiento de la idiosincrasia y lenguaje; por último, la cuarta referida al fracaso terapéutico, considerando las condiciones desfavorables en el paciente, el ego inadecuado del terapeuta, la falencia teórica, la iatrogenia, la inadecuada formación terapéutica y la mala praxis.

### **Éxito en el proceso terapéutico**

Dentro de los elementos que contribuyen al éxito en el proceso terapéutico, los psicólogos participantes describieron la orientación teórica como sustento para la terapia ejercida, así también identificaron a la capacitación, la empatía, el cuidado de la adecuada relación terapéutica como elementos que contribuyen de forma importante en el éxito de la terapia; por otro lado, la clarificación de objetivos realistas y dinámicos a lo largo del proceso, además de realizar un buen diagnóstico y planificación en el trabajo. Identificaron que el crecimiento personal es compartido, tanto en el terapeuta como en el cliente, contribuyendo al éxito del proceso. Finalmente, describieron a la naturaleza de la intervención como elemento contribuyente; es decir, aclarar si se trata de orientación, asesoría o terapia.

*El objetivo en realidad es bastante dinámico y eso hay que trabajarlo junto con el paciente*

Así mismo, identificaron como variables

primordiales para el éxito en el proceso terapéutico a la elaboración de un buen diagnóstico, la adecuada inteligencia emocional del terapeuta, el proceso personal que debe realizar en terapeuta en una terapia independiente y finalmente enfatizaron la influencia y relevancia del vínculo terapéutico

*Dentro de la terapia yo pienso que la relación que existe, la relación que se entabla entre el terapeuta y el paciente...De allí viene a partir todo, de ahí viene todo una secuencia de cómo se va a seguir este tratamiento terapéutico.*

Por otro lado, identificaron tres grandes finalidades en la terapia: el cambio positivo en el paciente que sirve como evaluación de una terapia exitosa y la investigación dentro de la misma.

Finalmente identificaron algunas variables del consultante como contribuyentes al éxito en un proceso terapéutico: las expectativas con las que el cliente lleva el proceso, las creencias o paradigmas que lo guían, las características sociodemográficas como el nivel de instrucción y la situación económica; además de la naturaleza o gravedad del problema a tratar.

### **Variables del psicólogo**

La primera variable considerada es la referida a las aplicaciones técnicas, es decir, cuanto dominio de la práctica terapéutica posee el psicólogo.

*Bueno creo también todo va a depender de cómo lo maneja el terapeuta, el éxito también va a depender de eso, de nada va a servir que sepa mucho si no lo sabe manejar bien, sino lo sabe usar bien en la terapia*

Así también se consideró el conocimiento teórico, como base y sustento para el trabajo

*Y en ello los psicólogos tenemos una gran ventaja porque sabemos que para ser psicoterapeutas no hay necesidad de ser psicólogos, puede ser una enfermera, un médico, pero indiscutiblemente el psicólogo dentro de su formación en su*

*carrera tiene las de ganar, en el mejor sentido de la palabra, para hacer una buena formación en psicoterapia y estamos más obligados en llegar de la psicología a la terapia, sea el corte queelijamos, todos son interesantes, ninguno es mejor que otros y obviamente se suscribe con el paciente, es necesario, porque con el conocimiento teórico ya hay la comprensión, ya hay la sapiencia de lo que se está haciendo realmente.*

Se describió también, el entrenamiento tanto a nivel de experiencia clínica, formación terapéutica, proceso personal es decir estar en el papel de pacientes y la supervisión clínica, como monitoreo de un aprendizaje compartido en un equipo terapéutico reconociendo aspectos a mejorar según el caso.

*Entonces ¿cómo nosotros liberamos esa tensión? ¿Cómo podemos liberar cada tensión que tengamos? Si en la próxima vamos a estar mal, ahí yo creo que es bueno, vuelvo a repetir, lo que es la supervisión, es importante... O sea, de qué manera yo, en la siguiente cita voy a ir realmente tranquila, relajada, sin ningún prejuicio y sin ninguna situación negativa que me pueda impedir un acercamiento más profundo con el paciente.*

Dentro de las características que presenta el psicólogo, los participantes identificaron a la actitud como apertura a los pacientes, el autoconocimiento que ellos poseen, la autoexploración a medida que se avanza en el proceso, la autorreflexión en sí mismos reconociendo elementos que faltan mejorar en el trabajo, la experiencia clínica referente a la cantidad de tiempo y diversidad de casos, el papel de ser informante cuando el caso lo requiere, la intuición para aplicar alguna técnica y la personalidad.

Por otro lado, identificaron algunas características ideales; es decir, qué debería presentar el terapeuta, resaltando la adaptabilidad,

la capacidad de introspección constante, la capacidad observacional para no dejar pasar aspectos importantes en el caso, la capacidad reflexiva, el generar confianza en el cliente, la congruencia representada con ofrecer aquello para lo que se está capacitado, el conocimiento cultural, las destrezas técnicas, experiencia personal, el adecuado establecimiento de rapport, la salud mental adecuada, la tendencia investigadora, la tendencia prosocial y el trabajo en equipo.

*La tendencia a la capacidad de introspección, la capacidad reflexiva, ¿no? Eh, la tendencia a la empatía, la tendencia prosocial, por qué no también una tendencia investigadora, ¿no? Son detalles muy importantes en un psicólogo y en un futuro terapeuta, tener esas habilidades, ¿que se aprenden!, se adquieren, obviamente en base a un perfil.*

### **Variables de cultura**

Dentro de las categorías que consideran los participantes relacionadas a la cultura es la adaptación por parte del terapeuta a la apertura en el pensamiento que permitan generar condiciones de seguridad, bienestar y respeto de la idiosincrasia del paciente:

*Tiene que a ver una adecuación profesional, respecto a la idiosincrasia pero dentro del camino hacia la psicoterapia, al crecimiento a la evolución, porque el paciente puede tener su cultura respetable pero una tergiversación de su misma cultura, que le está trayendo problemas.*

Otra categoría que se ha considerado es el conocimiento de la idiosincrasia donde el terapeuta indague sobre las características de la población donde va a laborar y de qué manera aplicará las técnicas de intervención frente a su paciente.

*La actitud terapéutica también involucra*

*el conocimiento antropológico, histórico de la zona donde estamos o vamos a laboral o aplicar.*

El uso del lenguaje, específicamente el dialecto y los símbolos utilizados por el paciente, el terapeuta debe estar familiarizado con los términos propios de esa población, de tal manera no se deje sorprender y tampoco interfiera en el proceso de terapia.

*Por ejemplo nuestro caso, un psicólogo de San Martín y si tratamos pacientes de acá, ya de por sí, nosotros ya conocemos como es la cultura, no es necesario estar investigando, conocemos de repente los términos que usan las personas al hablar, cosa que de repente cuando viene un psicólogo de la costa, no hay mucha empatía en cuestión de “un momentito, ¿qué dijiste?” “¿qué significa esa palabra?” o no le presta mucha atención porque la persona habla un poco “cantando” y eso le sorprende un poco al psicólogo costeno...*

### **Fracaso terapéutico**

Los participantes refirieron que las condiciones desfavorables en el paciente como son la percepción negativa de la terapia o los bajos recursos económicos para culminar un tratamiento pueden generar fracaso terapéutico. *Porque, qué pasa cuando a corto plazo cuando no hacemos un buen diagnóstico, la terapia se vuelve corta, entonces cuando el paciente logra ver eso, cae definitivamente en el hecho de que, generaliza totalmente nuestra carrera, y cree que el psicólogo no le ha ayudado en nada.*

El ego inadecuado del terapeuta puede interferir en el proceso de terapia.

*A veces muchas veces hay terapeutas de alto vuelo que son muy soberbios.*

Asimismo la falencia teórica por parte del terapeuta como es el desconocimiento del enfoque que fundamente la intervención psicológica y la inflexibilidad para encasillar determinada tipo de terapia a un caso que no guarde congruencia con la terapia a aplicar.

*Pienso que sumarse mucho a la teoría es un poco muy general de decir las cosas... ¿por qué? Porque muchas veces vemos que la teoría no la podemos encajar definitivamente para los casos que estamos viendo, ya que esta teoría no va a funcionar con determinados niños, con esta persona, por qué? Ya sea por el ambiente o el tipo de experiencia que pueda haber tenido la persona.*

De la misma manera, el terapeuta debe evitar en lo posible de generar iatrogenia en su paciente.

*Claro, porque hay aspectos del paciente que no va a ser necesarios tocar, más allá del corte terapéutico, formación o tendencia que alguien puede tener, porque si lo tocas genera la iatrogenia.*

Una inadecuada formación terapéutica debido a la informalidad con que se ven enfocados los cursos de especialización, puede acarrear a una intervención desastrosa en el cumplimiento de objetivos en terapia:

*Obviamente hay orientaciones en gestalt, algunas no todas obviamente, en el Perú, que se están dando a mi criterio un poco informales..., donde encontraron pues que van por el país y hacen terapia de grupo o dinámica de grupo mejor dicho y eso para ellos es una formación y no hacen la terapia individual con el paciente.*

La poca seriedad en el trabajo terapéutico se refleja a través de una mala praxis que conlleva a la contratransferencia y una insostenibilidad de la terapia.

*Porque si haces una evaluación de corte psicodinámico y una terapia gestalt es una cuestión anticientífica, no es serio.*

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se discutirán los principales resultados descritos anteriormente, según aspectos teóricos relacionados con los elementos descritos.

Respecto al éxito terapéutico, los elementos encontrados como variables del consultante coinciden con las características sociodemográficas de género, edad, expectativas, encontradas por Santibáñez et al., 2008, en su investigación de variables inespecíficas en psicoterapia; así como variables propias del psicólogo y de la relación terapéutica; agregando además, algunas características sutilmente independientes de los personajes que intervienen como la definición de objetivos realistas y dinámicos y el énfasis en el crecimiento compartido en cada proceso. Así también dentro de lo considerado como finalidades de terapia, la primera respecto al cambio positivo del paciente coincide con lo expuesto por Farkas, Hernández & Santelices; 2009, refiriéndose a que la psicoterapia busca generar “un conjunto de cambios constructivos” en la persona que acude por ayuda.

Por otro lado, respecto a las variables del psicólogo propiamente dichas coinciden con Santibáñez et al., 2008, respecto a los elementos de destrezas, personalidad, actitud adecuada, experiencia y salud mental adecuada o en palabras de Santibáñez et al., 2008, “bienestar emocional”; agregando además el domino teórico como característica importante. Así también, respecto a las características que debería tener un psicólogo como adaptabilidad, confianza coinciden con lo descrito por Bados & García, 2011, en las características del terapeuta que favorecen a la relación de terapia como confianza, cordialidad, atracción; mientras que las características reales pueden verse relacionadas con las actitudes básicas de escucha activa y empatía descritas por los mismos autores, en su trabajo respecto a “Habilidades terapéuticas”.

El poder identificar las particulares diferencias sociobiológicas (Ortiz, 2000), fue añadido por los participantes, donde el terapeuta debe adecuarse profesionalmente y tener apertura en su pensamiento frente a la intervención con el paciente, del tal manera que se crean condiciones de seguridad del mismo. Esto se lleva a través del conocimiento de la propia idiosincrasia de cada cultura, es decir un estudio del contexto con todas

sus normas y reglas, para estar preparados de qué herramientas se aplicarán en esa población. También es importante que el terapeuta pueda conocer las peculiaridades del lenguaje y de qué manera interpretan los símbolos que utilizan.

Otro aporte que los participantes consideraron necesario fue las variables que intervienen en el fracaso terapéutico, acerca de cuál es la percepción que tiene el paciente hacia el profesional en psicología, y si las condiciones de tipo económica permitirán culminar un proceso de terapia o son las actitudes para el cambio las que marcarán la pauta.

Asimismo por parte del terapeuta, actuar con meticulosidad para no caer en iatrogenia y sus derivados como son la mala praxis, esto involucra realizar un buen diagnóstico, hace uso de las herramientas de evaluación de manera idónea (uso de anamnesis), conocer a profundidad el enfoque y las técnicas derivadas de manera seria, que no permitan hacer una mezcla de enfoques sin fundamento. Por otro lado, tener cuidado frente a los cursos de capacitación que puedan brindar y cerciorarse que estén certificadas por la Sociedad Peruana de Psicoterapia. También el terapeuta debe guardar su sencillez en la práctica profesional, que todas sus acciones en el proceso terapéutico guarden relación para una vinculación con el paciente que viene en busca de ayuda, dejando de lado la satisfacción personal del psicólogo cayendo en narcisismo y soberbia.

## REFERENCIAS

- Aguirre, A. (2000). Demarcación de la psicología cultural. *Anuario de Psicología*, (31)4, 109-137. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61560/88416>
- Cáceres, C., Fernández, I. & Sanhuesa, J. (1990). Evaluación del cambio en psicoterapia: Un estudio de resultados. *Revista Terapia Psicológica*, 14, 66-79. Recuperado de [http://www.ignaciofernandez.cl/documentos/1990\\_Cac\\_Fdez\\_Sanh\\_Eval\\_del\\_cbio\\_en\\_psictpia.pdf](http://www.ignaciofernandez.cl/documentos/1990_Cac_Fdez_Sanh_Eval_del_cbio_en_psictpia.pdf).
- Fiorini, H. J. (2002), *Teoría y técnica de psicoterapias*, Buenos Aires: Paidós.
- Krause, M., De la Parra, G., Arístegui, R., Dagnino, P., Tomicic, A., Valdés, N., ...& Ramírez, I. (2006). Indicadores genéricos de cambio en el proceso psicoterapéutico. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia*, 38(2), 299-325. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342006000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342006000200006&script=sci_arttext)
- Moncada, H. & Kuhne, W. (2003). Importancia de la investigación en psicoterapia para los psicólogos clínicos. *Revista Terapia Psicológica*, 2, 193-201. Recuperado de <http://teps.cl/files/2011/06/cap10.pdf>
- Oblitas, L. (2004). *¿Cómo hacer psicoterapia exitosa?* (4 ed.). Recuperado de <http://grupohaxion.99k.org/uploads/terapia/Como-hacer-psicoterapia-exitosa-Luis-Oblitas.pdf#page=253>
- Ortiz, P. (2000). Naturaleza de la cognición humana. *Revista Peruana de Neurología*, 6(3) Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/neurologia/v06\\_n3/naturaleza.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/neurologia/v06_n3/naturaleza.htm)
- Rogers, C. (1993). *El proceso de convertirse en persona*, México: Paidós.
- Rosa, A. (2000). ¿Qué añade a la psicología el adjetivo cultural? *Anuario de Psicología*, 31(4), 27-57. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/view/61557/88413>
- Sampson, A. (s.f.). ¿Qué es la psicología cultural? *Psicología Cultural*, 1-7. Recuperado de <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Materiales/Que%20es%20la%20Psicologia%20Cultural.pdf>
- Santibáñez, P. (2008). Variables inespecíficas en psicoterapia. *Terapia Psicológica*, 26(1), 89-98. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48082008000100008&lng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082008000100008&lng=es)
- Valdés, N., Krause, M., Vilches, O., Dagnino, P., Echavarrí, O., Ben-Dov, P., Arístegui, R. & de la Parra, G. (2005). Proceso de cambio terapéutica: análisis de episodios relevantes en una terapia grupal con pacientes adictos. *Psyche (Santiago)*, 14(2), 3-18. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282005000200001&lng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000200001&lng=es)



## ANEXOS

## ANEXO N° 1

**Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

La presente investigación es conducida por las Licenciadas en psicología Sara García y Estéfani Loza, estudiantes de la maestría en psicología, de la Universidad San Martín de Porres. La meta de este estudio es conocer y profundizar en la interpretación de psicólogos, con diferentes orientaciones teóricas, de la ciudad de Tarapoto, respecto a la actitud terapéutica.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar activamente en el grupo focal organizado el día **viernes 19 de octubre a las 7.30 p.m.**, en el local del centro psicológico **EMERGER** ubicado en el **Jr. Bolognesi 1496**, con sus opiniones y percepciones personales. Esto tomará aproximadamente una hora y 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante la sesión se grabará, de modo que las investigadoras puedan transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los cassettes con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante el grupo focal le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a las investigadoras o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por . He sido informado (a) de que la meta de este estudio es .....

Me han indicado también que tendré que participar en un grupo focal, lo cual tomará aproximadamente \_\_\_\_\_ minutos, el día **viernes 19 de octubre a las 7.30 p.m.**, en el local del centro psicológico **EMERGER** ubicado en el **Jr. Bolognesi 1496**.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Sara García y Estéfani Loza, a los teléfonos: \*958195 y 972517057 respectivamente

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a..... al teléfono anteriormente mencionado.

\_\_\_\_\_  
Nombre del Participante

\_\_\_\_\_  
Firma del Participante

Fecha: \_\_\_\_\_

**ANEXO N° 2: PREGUNTAS DEL GRUPO FOCAL**

1. **Variables importantes en el éxito de la terapia:** ¿Cuáles consideran que son los elementos que garantizan el éxito de una terapia? ¿Por qué? ¿Cuál de ellos considera que es el elemento primordial? ¿Por qué? ¿La orientación teórica influye en el éxito de la terapia?
2. **Variable del psicólogo:** ¿Cuáles son las características ideales que debe tener el psicólogo en terapia? ¿Cuáles son las que más usan?, ¿Cuáles son las más difíciles de implementar? ¿Por qué? ¿Cuáles les resultan más fáciles? ¿Por qué? (consultar por aquellas no mencionadas, preguntando si son fáciles o difíciles de implementar) ¿En qué aspectos les gustaría mejorar como terapeuta? ¿Qué es actitud terapéutica? ¿Qué importancia tiene en el proceso terapéutico? ¿Se puede entrenar la actitud terapéutica? ¿Cómo?
3. **Variable de cultura:** ¿Debe adecuarse la actitud del psicólogo según la procedencia del paciente? ¿Cómo notaron esta adecuación en su experiencia clínica?

## ESTADOS EMOCIONALES DE ANSIEDAD Y DEPRESIÓN EN LOS TRAUMATISMOS CRÁNEOENCEFÁLICO EN HUAMBO

Msc. António Mendes Sambalundo\*, Dra. C. Lucía del C. Alba Pérez\*\*, Lic. Héctor Luis Gil Alba\*\*\*

Universidad José Eduardo Santos. República de Angola. Universidad de las Ciencias Médicas. Provincia de Villa Clara. Cuba. Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte. Provincia de Villa Clara. Cuba.

### RESUMEN

El bajo desempeño de los pacientes con traumatismo craneoencefálico (TCE) en las pruebas neuropsicológicas, se asocia más a su estado emocional, que al tipo de TCE (Rodríguez, 2006). Para estudiarlos, se propuso identificar y caracterizar la ansiedad y depresión en afectados con TCE, se definieron métodos, e incluyeron en la muestra 154 pacientes voluntarios, entre 14-24 años de edad, ingresados incidentalmente, entre julio y diciembre del 2012 en el Hospital Central de Huambo, Angola. El procesamiento estadístico se realizó con el paquete informático SPSS versión 20. Se empleó el inventario de ansiedad y depresión de rasgo y estado (IDARE) versión en español. Se encontró alto nivel de ansiedad y depresión como estados emocionales, asociados de manera relevante a los TCE.

Palabras Clave: Nivel socioeconómico, apego, teoría de la mente, función ejecutiva.

## EMOTIONAL STATES OF ANXIETY AND DEPRESSION IN BRAIN INJURIES IN SKULL-HUAMBO

### ABSTRACT

The poor performance of patients with craniocerebral injury (TBI) in neuropsychological tests, is more associated with their emotional state than TCE (Rodríguez, 2006). In this study, it was set out to identify and characterize anxiety and depression affected with TBI methods were defined and included in the sample 154 volunteer patients, 14-24 years old, incidentally admitted between July and December 2012 at the Central Hospital of Huambo, Angola. The statistical processing was performed with SPSS version 20, inventory of anxiety and depression of state and trait (STAI) Spanish version was used, high level of anxiety and depression was found and emotional states, relevantly associated to TCE.

Keywords: Socioeconomic status, attachment, theory of mind, executive function.

## ESTADOS DE EMOCIONALES ANSIEDAD Y DEPRESION EN LOS TRAUMATISMOS CRANEO-ENCEFÁLICO PT HUAMBO

### RESUMO

O fraco desempenho de pacientes com lesões crânio-encefálico (TCE) em testes neuropsicológicos, está mais associada com o seu estado emocional, que de TCE (Rodríguez, 2006). To tipo de estudo se propôs a identificar e caracterizar a ansiedade ea depressão afetados com TCE métodos foram definidos e incluídos nos pacientes da amostra 154 voluntários, 14-24 anos de idade, aliás internados entre julho e dezembro de 2012, no Hospital Central do Huambo Angola. O tratamento estatístico foi realizado com SPSS versão 20 do inventário de ansiedade e depressão de estado e traço (IDATE) versão em espanhol foi usado, alto nível de ansiedade e depressão foi encontrado, e os estados emocionais, relevantemente associada ao TCE.

Palavras-chave: O nível socioeconômico, o apego, a teoria da mente, a função executive.

Correspondencia: \* antoniomendessambalundo@gmail.com,

Correspondencia: \*\* luciaap@ucm.vcl.sld.cu,

Correspondencia: \*\*\* luciaap@ucm.vcl.sld.cu

En la actualidad, los problemas de TCE se reportan con una elevada incidencia en los países desarrollados y en vías de desarrollo, asociándose de manera significativa al incremento del tránsito vial, desarrollo tecnológico e industrial, entre otras posibles causas (Tagliaferri, Compagnone et al., 2006; García-Molina, 2010).

Los TCE provocan secuelas tales como las neurológicas, psicológicas, neuropsicológicas, psicopatológicas y otras entre las cuales se destacan la depresión y ansiedad.

Según Snyder & Nussbaum (2003), la evaluación del estado emocional del paciente caracterizado por ansiedad y/o depresión, ha sido por mucho tiempo una de las variables consideradas como indispensable en cualquier examen neurológico y neuropsicológico.

Fundamentándose en los resultados de las pruebas neuropsicológicas, se ha llegado a afirmar que el bajo desempeño de los pacientes en las mismas se debe mayormente al estado emocional de estos y no propiamente al accidente o al tipo de traumatismo craneoencefálico al que fue expuesto (Rodríguez, 2006).

Un estudio interdisciplinario llevado a cabo sobre estos temas encontró que el estado emocional de depresión y ansiedad se puede explicar a partir de los hallazgos que sobre los TCE se están haciendo (Junqué & Barroso, 1994), los cuales constituyen uno de los principales factores de mortalidad y morbilidad (Snyder & Nussbaum, 2003).

Muchos autores consideran a los estados emocionales como responsables del desempeño cognoscitivo (Parker & Rosenblum, 1996; Snyder & Nussbaum, 2003). Otros autores como (Anderson et al., 2003) afirman de modo más específico, que la ansiedad y la depresión pueden influir en la ejecución de funciones como la atención y memoria, de ahí la importancia de estudiar con más profundidad el tipo de relación que existe entre los estados emocionales y los procesos cognoscitivos.

Según Pérez y Agudelo (2007), las complicaciones más frecuentes post TCE son los trastornos de ansiedad y de ánimo, de estos últimos sobresalen los de tipo depresivo que comienzan a manifestarse cuando el paciente

puede interpretar sus limitaciones, y valorar los cambios que ha sufrido postrauma; si el paciente se percata de las dificultades para reintegrarse a su ambiente familiar y laboral, se torna muy vulnerable a las modificaciones anímicas.

Si a ello se agrega que las preocupaciones médicas priorizan la vida, que lógicamente ante todo hay que tratar de salvarla, que le siguen en orden de importancia para la mirada especializada, las secuelas, que se traducen en problemas de salud, en defectos motores, del lenguaje, deterioros de repercusión cognitiva y social y que se piensa menos en las consecuencias que tienen los eventos afectivos en los pacientes con TCE, es racional plantearse la necesidad de estudiar estos y de interpretarlos para delimitar la influencia de los diversos factores causales en las limitaciones cognitivas y de adaptación social, entre las cuales pueden estar presentes los estados emocionales, los que a su vez pueden representar efectos de las referidas condiciones.

Todo ello conduce al planteamiento del problema científico que se formula a continuación:

¿Qué manifestaciones de ansiedad y depresión aparecen en personas con traumatismo craneoencefálico (TCE)?

Fundamentados en las valoraciones anteriores, se entendió necesario emprender un estudio con el siguiente objetivo:

#### *Objetivo*

Caracterizar las manifestaciones de ansiedad y depresión identificadas en personas con traumatismo craneoencefálico (TCE), en el Hospital Central de Huambo, Angola.

## MÉTODOS

Se realizó un estudio observacional descriptivo con una muestra de 154 pacientes que aceptaron su participación en el mismo a partir de los 156 de ambos sexos, ingresados por TCE, en las edades entre 14 y 24 años, en el Hospital Central de Huambo, Angola, en el período de tiempo de julio a diciembre del año 2012.

A los 154 les fue aplicado el Inventario de

Ansiedad Rasgo y Estado (IDARE) y de Depresión en iguales variantes, de la versión al español del State-Trait Anxiety Inventory (STAI) Spielberg (1975). En esta investigación, se empleó la variante de Spielberg, R. Díaz Guerrero, A. Martínez Urrutia, F. González Reigosa y L. Natalicio, modificada por J. Grau y B. Castellanos, formulada a partir de criterios teóricos esencialmente similares a los de sus autores originales.

La prueba de ansiedad consistió en un total de cuarenta expresiones que los sujetos usaron para describirse; dentro de la prueba veinte preguntas miden la ansiedad como estado (cómo se siente ahora mismo, en estos momentos) y veinte, la ansiedad de rasgo (cómo se sentía habitualmente), donde los sujetos deben marcar en cuatro categorías la intensidad con que experimentan el contenido de cada ítem.

En cuanto a la depresión, el (IDARE) constituyó una prueba para la investigación de dos dimensiones de depresión, como rasgo y estado,

con un total de cuarenta y dos expresiones que los sujetos emplean para describirse actualmente, 22 preguntas evalúan la depresión como rasgo y 20 como estado.

La base de datos y análisis estadísticos se realizó con el sistema informático SPSS versión 20 para paquetes de programas estadísticos. Para las determinaciones de las posibles diferencias significativas de al menos  $p \leq 0.05$  entre diferentes variables se aplicó el test de proporciones para un mismo grupo o para grupos diferentes dentro de una misma variable y para el establecimiento de las posibles asociaciones el test de Chi Cuadrado ( $X^2$ ). Se aceptó para el estudio la existencia de diferencias significativas o asociaciones cuando existía al menos un 95% de probabilidad.

## RESULTADOS

Se presentan los resultados del estudio realizado.

Tabla 1.

*Niveles de ansiedad de estado y rasgo en pacientes con TCE.*

Nivel de Ansiedad	Ansiedad de Estado		Ansiedad de Rasgo		p=
	N	%	n	%	
<b>Bajo</b>	11	7.14	28	18.18	0.002
<b>Medio</b>	45	29.22	75*	48.70	0.002
<b>Alto</b>	98*	63.64	51	33.12	0.001
<b>Total</b>	154	100	154	100	

Fuente: Base de datos del estudio.  $X^2 = 29.73$   $p \leq 0.001$

\*.- Representa diferencias significativas ( $p \leq 0.05$ ) entre niveles de ansiedad por tipo de ansiedad.

%.- Se determinan sobre la base del total de pacientes con TCE.

En la tabla 1, se puede apreciar la distribución porcentual de los pacientes con TCE según niveles de ansiedad de estado y rasgo.

Los porcentajes de pacientes con TCE con niveles bajo y medio de ansiedad de rasgo fueron significativamente superior ( $p < 0.002$ ) al de estado, manifestándose contrariamente en el nivel alto de ansiedad de estado el que fue significativamente ( $p < 0.001$ ) superior en un

mayor porcentaje de pacientes, lo que indica, como se esperaba, el efecto del evento ocurrido, que revela las consecuencias del TCE en el incremento de los porcentajes de pacientes con nivel de ansiedad de estado alto.

El tipo de ansiedad de estado o de rasgo se asocia muy significativamente ( $p < 0.001$ ) al nivel del mismo. La aplicación del test de proporciones por tipo de ansiedad mostró que los porcentajes de pacientes con nivel medio de ansiedad de rasgo fueran significativamente mayores ( $p < 0.05$ ) que el de los niveles bajos y altos. El porcentaje de pacientes con nivel alto de ansiedad de estado fue

significativamente superior ( $p < 0.001$ ) al de los porcentajes de aquellos con niveles de ansiedad medio y bajo.

Ante los resultados, se puede recordar que

es preciso que el organismo se prepare adecuadamente para solucionar posibles traumatismos físicos, heridas e infecciones ulteriores (Arce, 2007).

Tabla 2.

*Niveles de depresión de estado y rasgo en pacientes con TCE.*

Nivel	Depresión de Estado		Depresión de Rasgo		p=
	n	%	n	%	
<b>Bajo</b>	14	9.09	33	21.43	0.002
<b>Medio</b>	36	23.38	72*	46.75	0.001
<b>Alto</b>	104*	67.53	49	33.12	0.001
<b>Total</b>	154	100	154	100	

Fuente: Base de datos del estudio.  $X^2 = 39.45$   $p \leq 0.001$

\*.- Representa diferencias significativas ( $p \leq 0.05$ ) entre niveles de depresión por tipo de depresión.

%.- Se determinan sobre la base del total de pacientes con TCE.

En la tabla 2, se muestra la distribución porcentual de los pacientes con TCE según niveles de depresión de estado y rasgo, porcentajes de pacientes con TCE de nivel bajo y medio de depresión de rasgo fueron significativamente superiores al menos  $p < 0.002$  con respecto a los de depresión de estado, manifestándose contrariamente el nivel alto de depresión de estado el que aparece significativamente ( $p < 0.001$ ) en un mayor porcentaje de pacientes, lo que indica que a consecuencia del TCE, se incrementó el porcentaje de pacientes con nivel de depresión de estado alto. El tipo de depresión ya sea de estado o de rasgo se asocia muy significativamente ( $p < 0.001$ ) a su nivel en los pacientes con TCE. El análisis por tipo de depresión tomando como base el test de proporciones aportó que el porcentaje de pacientes con nivel medio de depresión de rasgo fue significativamente mayor ( $p < 0.05$ ) que el porcentaje de los que presentaban niveles bajos o altos.

El porcentaje de pacientes con nivel alto de ansiedad de estado fue significativamente superior ( $p < 0.001$ ) al porcentaje de aquellos con

niveles de ansiedad medio y bajo.

## DISCUSIÓN

Los conceptos teóricos argumentan que los pacientes con TCE, también son afectados en la esfera afectiva, marcándose la ansiedad y depresión como aspectos que en estos casos pueden estar comprometidos como se expresa en las evaluaciones neuropsicológicas de estos pacientes, lo que puede asociarse a la observación de que el organismo debe prepararse adecuadamente para solucionar posibles traumatismos físicos, heridas e infecciones ulteriores. Evidentemente, estos recursos, se plantea con fuerza, que forman parte también del proceso adaptativo y de su culminación satisfactoria (Arce, 2007).

En el estudio que ocupa la atención de los investigadores, los niveles bajo y medio de ansiedad de rasgo fueron significativamente superiores al de estado, manifestándose contrariamente en el nivel alto de ansiedad de estado el que fue significativamente superior en un mayor porcentaje de pacientes; lo que demuestra que a consecuencia de la situación difícil creada por el TCE, se incrementaron los porcentajes de pacientes con nivel de ansiedad de estado alto.

Los pacientes con TCE de nivel bajo y medio de depresión de rasgo fueron

significativamente superiores con respecto a los de depresión de estado, manifestándose contrariamente el nivel alto de depresión de estado, el que apareció significativamente en un mayor porcentaje de pacientes; indicando esto, que con la presencia de TCE, se incrementara el porcentaje de pacientes con nivel de depresión de estado alto.

Es por ello importante hacer algunas reflexiones sobre estos temas:

Los trastornos de base emocional y los cambios en la personalidad son los componentes más evidentes de daño por las secuelas de un TCE y si la afectación compromete las áreas frontales, como se ha observado el predominio en este trabajo, se observan modificaciones muy interesantes. Cuando la lesión está superpuesta sobre una base de inhibición general y de torpeza, los pacientes muestran un estrechamiento del interés e indiferencia emocional generalizada; mientras que cuando se presenta sobre una base de desinhibición general, se aprecia euforia, impulsividad y acciones inadecuadas. Estos cambios emocionales pueden aparecer en varios grados de severidad y en diferentes formas, en dependencia de la situación y magnitud de la lesión en algunos estados. En cambio de forma inversa, las lesiones en el lóbulo frontal de un tamaño limitado y no complicadas por componentes adicionales pueden estar asociadas con síntomas patológicamente poco definidos caracterizados por marcada impulsividad, inestabilidad en la atención y una ligera disminución de la facultad de crítica (Luria, 1982).

Las manifestaciones de la adinamia del pensamiento verbal y la afasia dinámica son con frecuencia señales de una lesión en la región frontal izquierda; mientras que en la región frontal derecha, los síntomas fundamentales son cambios en el carácter, trastornos de la base emocional con reacciones inadecuadas y la pérdida de una correcta actitud hacia su propio estado y hacia su ambiente (Luria, 1982).

Es importante definir cuándo las afectaciones se corresponden con una lesión significativa y cuándo se trata de alteraciones afectivas, de carácter ansioso o depresivo, que se

asocian a la valoración del paciente de su estado de salud y de las limitaciones adquiridas.

## REFERENCIAS

- Andersson, E.H., Björklund, R., Emanuelson, I. & Stålhammar, D. (2003). Epidemiology of traumatic brain injury: a population based study in Western Sweden. *Acta Neurologica Scandinavica*, 107, 256-259.
- Arce, S., (Ed.). (2007). *Inmunología clínica y estrés*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Ardila, A. y Ostrosky F. (2012). *Guía para el diagnóstico neuropsicológico*. Recuperado de [http://psy2.fau.edu/~rosselli/NeuroLab/pdfs/ardila\\_book.pdf](http://psy2.fau.edu/~rosselli/NeuroLab/pdfs/ardila_book.pdf)
- Becerra, N., Restrepo, J. y Herrera, J. (2006). Relación entre depresión y atención en pacientes con traumatismo craneoencefálico leve. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 5(3), 647-657. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/467-957-1-PB.pdf>
- García-Molina, A., Gómez, A., Rodríguez, P., Sánchez-Carrión, R., Zumarraga, L., Enseñat, A.,... Roig-Rovira, T. (2010). Programa clínico de telerrehabilitación cognitiva en el traumatismo craneoencefálico, *Trauma Fund MAPFRE*, 21(1), 58-63.
- Junqué, C. (1999). Secuelas neuropsicológicas del traumatismo craneoencefálico. *Revista de Neurología*, 28(4), 23-30.
- Luria, A. R. (1982). *El cerebro en acción*. La Habana: Editorial Revolucionaria.
- Malloy-Diniz, L. F. et al. (2010). *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pelegrín, C., Gómez, R., Muñoz, J., Fernández, S. & Tirapu, J. (2001). Consideraciones nosológicas del cambio de personalidad postraumático. *Revista de Neurología*, 32(7), 681-687. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/3207/k070681.pdf>
- Pérez, A.F & Agudelo, V.H. (2007) – Trastornos neuropsiquiátricos por traumas craneoencefálicos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1).
- Pérez Lache, N. (2012). *Neuropsicología clínica*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Rodríguez, A. (2006). *Particularidades neuropsicológicas de pacientes con contusiones y otras lesiones cerebrales por traumatismos craneoencefálicos*. (s.l.).

Snyder, P.J., Nussbaum, P.D. & Robins, D.L. (2006). *Clinical neuropsychology: A pocket handbook for assessment*. Washington: American Psychological Association.

Tagliaferri, F., Compagnone, C., Korsic, M., Servadei, F. & Kraus, J. (2006). A systematic review of brain injury epidemiology in Europe. *Acta Neurochirurgica (Wien)*, 148(3), 255-268.

**Recibido:** 31 de enero del 2014

**Aceptado:** 09 de abril del 2014

## MEDICIÓN PSICOMÉTRICA DE LA EXPRESIÓN DE LA IRA Y HOSTILIDAD

Manolete S. Moscoso\*  
University of South Florida

### RESUMEN

Se describe la importancia del estudio de la ira y hostilidad. Presentamos un análisis de los aspectos conceptuales y teóricos de la expresión y supresión de la ira. El propósito de este artículo fue reportar las propiedades psicométricas del Inventario Multicultural de la Expresión de la Ira y Hostilidad (IMIHO), en base a una muestra multicultural con participantes de diversos países de América Latina. Se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotaciones promax con el fin de determinar el nivel de correspondencia de la estructura factorial del instrumento. Los resultados reportados demuestran un elevado nivel de validez de constructo y consistencia interna, reflejada por su estructura factorial y coeficientes alpha de Cronbach.

Palabras clave: Ira, hostilidad, validez de constructo, investigación transcultural.

## PSYCHOMETRIC MEASUREMENT OF ANGER AND HOSTILITY EXPRESSION

### ABSTRACT

We present a view of the conceptual and theoretical framework of the expression and suppression of anger. The goal of this study was to report the development of the Multicultural Anger Expression and Hostility Inventory. Responses to the items were factored in separate principal component factor analysis with promax rotations to determine the level of factor structure. The analyses substantially verified the factor structure of previous studies in Latin American samples. The instrument presents with empirical evidence that demonstrates a high degree of construct validity and internal consistency as shown by its factorial structure and alpha correlations.

Keywords: Anger, hostility, construct validity, cross-cultural research.

## MEDIÇÃO PSICOMÉTRICAS DA EXPRESSÃO DE RAIVA E HOSTIL

### RESUMO

A importância do estudo da raiva e hostilidade é descrito. Nós apresentamos uma análise dos aspectos conceituais e teóricos da expressão e supressão da raiva. O objetivo deste artigo é relatar as propriedades psicométricas do Inventário de Expressão Multicultural de raiva e hostilidade (IMIHO), com base em uma amostra multicultural com participantes de vários países da América Latina. A análise factorial de componentes principais com rotações Promax, a fim de determinar o nível de correspondência na estrutura do instrumento foi conduzido. Os resultados apresentados demonstram um alto nível de validade de construto e consistência interna, como refletido pela sua estrutura fatorial e coeficientes alfa de Cronbach.

Palavras-chave: raiva, hostilidade, validade de constructo, a pesquisa transcultural.

Correspondencia: \*mmoscoso@health.usf.edu - www.manoletemoscoso.com

La violencia familiar en cualquiera de sus manifestaciones es inaceptable. Si bien es cierto que en el entorno familiar los actos de violencia físico y emocional la ejercen con mayor frecuencia los varones sobre las mujeres y otros miembros de la familia que se encuentran en posiciones de inferioridad, los varones son también víctimas de actos violentos particularmente en hogares de madres solteras y ambientes laborales, donde la mujer ejerce la jefatura de la empresa. La Organización de las Naciones Unidas define la violencia familiar con un énfasis particular en el caso de las mujeres, como "todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada" (OMS, 2013).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) reporta cifras alarmantes en relación a la prevalencia mundial de violencia familiar, indicando que el 35% de mujeres han sufrido violencia de pareja o violencia sexual por terceros, en algún momento de sus vidas. En términos generales, el 30% de las mujeres que han tenido una relación de pareja indican haber sido objeto de alguna forma de violencia física o sexual por parte de su cónyuge; y lo que es aún más escalofriante, se refiere al hecho de que un 38% de los asesinatos de mujeres que se producen en el mundo son cometidos por su pareja. Un estudio de esta misma organización mundial sobre violencia doméstica contra la mujer indica que el 24% de mujeres peruanas que habitan en zonas rurales, había experimentado su primer acto sexual de manera forzada y bajo severas condiciones de hostilidad (OMS, 2013).

### **La expresión de la ira y hostilidad: Sus efectos psicosociales**

El estudio científico de la expresión de la ira y hostilidad ha sido completamente ignorado en las ciencias del comportamiento y la psicología clínica de la salud. La mayoría de métodos de evaluación y medición psicométrica de esta emoción tiende a confundir la experiencia de la ira

con la expresión de la misma. La ira como experiencia emocional es una condición natural, psicobiológica y humana, la cual incluye sentimientos subjetivos negativos que varían en intensidad desde una mínima irritación o molestia hasta la experiencia de rabia intensa. Esta experiencia es una reacción emocional transitoria y fluctúa en un periodo de tiempo como función de frustraciones, percepciones de afrontamiento al estrés, amenaza, injusticia, o provocación (Moscoso & Spielberger, 1999a).

Mientras que la experiencia de la ira y las reacciones relacionadas con situaciones que provocan esta emoción pueden suprimirse, la expresión de la ira manifiesta, por lo general, incluye alguna forma de respuesta agresiva o violenta. La expresión de la ira puede manifestarse en forma verbal caracterizada por críticas de carácter negativo, amenazas, e insultos hacia otras personas; así como también a través de actos agresivos y violentos, como por ejemplo la destrucción de objetos o ambientes materiales y asaltos o agresiones físicas a otras personas (Moscoso y Spielberger, 1999b). Las consecuencias de la expresión manifiesta de la ira y hostilidad son significativas para el entorno familiar, comunidad y sociedad en general. La violencia sexual genera graves problemas físicos, psicológicos y reproductivos, teniendo un elevado costo social y causando embarazos no deseados, abortos provocados, e infecciones de transmisión sexual. La expresión manifiesta de la ira y actos de hostilidad en el contexto matrimonial en época de embarazo, eleva significativamente la probabilidad de aborto involuntario y partos prematuros. Estas formas de agresión causadas por la expresión manifiesta de la ira y hostilidad tienen también consecuencias negativas en la salud de la persona, como por ejemplo, estados de depresión clínica, trastornos de estrés post-traumático, incluyendo intentos de suicidio.

### **Distinciones conceptuales de la ira**

La experiencia de la ira fue inicialmente estudiada por Funkenstein, King, y Drolette en 1954. Estos investigadores presentaron condiciones experimentales de ira inducida en el laboratorio a dos grupos de sujetos con el

propósito de evaluar presión sanguínea y pulso. El grupo que abiertamente expresara un cierto grado de ira durante el experimento (dirigiendo esta ira hacia el investigador o las situaciones de laboratorio) fue clasificado como el grupo de *ira manifiesta*. El grupo de sujetos que logró suprimir dicha ira (dirigiendo esta ira hacia ellos mismos) fue clasificado como el grupo de *ira contenida*. Esta distinción conceptual entre “ira manifiesta” e “ira contenida” ha sido reconocida dentro de las ciencias del comportamiento, particularmente en psicología clínica de la salud y medicina comportamental.

En la actualidad, es ampliamente reconocido que durante la supresión de la ira puede experimentarse subjetivamente un estado emocional el cual varía en intensidad y fluctúa en un periodo de tiempo como función de las circunstancias que la provocan. Esta definición de ira contenida debe ser distinguida de la concepción psicoanalítica descrita por Alexander (1939) de “ira introyectada” o dirigida a sí mismo, la cual resulta frecuentemente en sentimientos de culpa y depresión clínica. Dos conceptos totalmente distintos. Un problema muy común con los instrumentos psicométricos de evaluación de la ira y hostilidad disponibles en el área clínica y de investigación, radica en la falta de un marco conceptual preciso, y que reconozca claramente estas distinciones operacionales (Moscoso y Pérez-Nieto, 2003).

### **La ira y hostilidad en el contexto del estrés crónico**

El estrés constituye una parte integral de la textura natural de la vida. Este es definido como un proceso de interacciones entre el individuo y su medio ambiente, durante el cual los estresores tienen una relación directa con las reacciones emocionales de la persona. En este sentido, el estilo de afrontamiento al estresor es un requisito básico en el cual la experiencia de la ira y hostilidad tienen un rol central y se presentan como estilos emotivos de reacción frente a la percepción de amenaza originada por el estresor. La expresión de la ira y hostilidad son entendidas

como respuestas de afrontamiento a un estresor. En la medida que dicho estresor se presente de manera prolongada y crónica, el individuo eleva los factores de riesgo a experimentar estados de ira, resentimiento, y hostilidad. En otras palabras, se experimentan reacciones de ira, en las cuales la persona puede manifestar abiertamente su frustración y rabia, o por el contrario, no encontrar una adecuada forma de expresarla y por lo tanto suprimir la experiencia de la ira desarrollando una actitud de resentimiento (Spielberger & Moscoso, 1996).

Estudios de investigación en psicología clínica de la salud nos ofrecen evidencia sólida que la ira y hostilidad juegan un rol significativo en el progreso de ciertas enfermedades (Spielberger & Moscoso, 1995). Está científicamente establecido que el Patrón Conductual tipo A genera una mayor reactividad cardiaca bajo estados de estrés crónico debido a la elevación en los niveles de ira y hostilidad observados en este patrón de comportamiento frente a estresores crónicos (Williams, Barefoot & Shekelle, 1985). Dicho estilo de afrontamiento al estrés crónico ha sido reconocido como factor de riesgo en las enfermedades cardiovasculares. El marco conceptual de este patrón de comportamiento nos indica que la percepción de control sobre un estresor es un factor modulador de reacciones de ira y hostilidad (Moscoso, 1989).

Un significativo número de estudios de investigación reportan que la supresión de la ira como estilo de afrontamiento al estrés crónico, contribuye al deterioro de la salud en pacientes con cáncer (Fernández-Ballesteros et al., 1997; Greer & Watson, 1985). La supresión de la ira presenta un valor predictivo significativo en relación a la incidencia de pacientes con cáncer (Grossarth-Maticek, Kanazir, Schmidt & Vetter, 1982). Este mismo grupo de investigadores reportó que la tendencia a suprimir la ira era altamente predictiva de mortalidad en pacientes con cáncer (Grossarth-Maticek, Eysenck & Vetter, 1988), así como también pacientes portadores del virus de VIH y SIDA (Moscoso, 1995; Moscoso & Bermúdez, 1999).

### Expresión de la Ira y Hostilidad

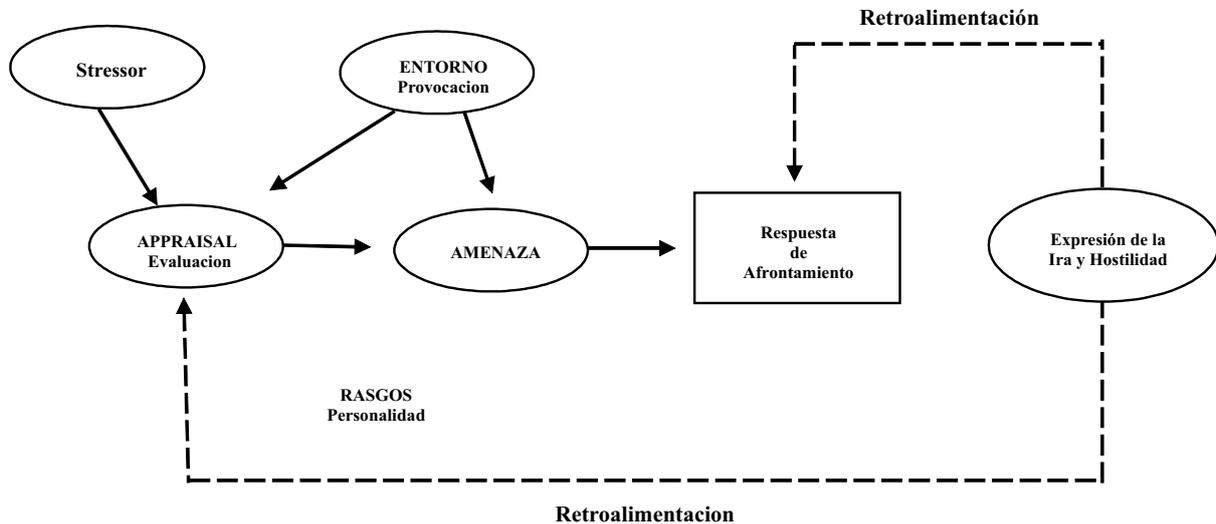


Figura 1. Un Modelo Conceptual del Estrés Crónico, Afrontamiento e Ira y Hostilidad

#### Medición de la expresión y supresión de la ira

En base al marco conceptual de la ira manifiesta e ira contenida presentados por Funkenstein y colaboradores, Spielberger (1988) se refiere a la ira manifiesta en términos de la frecuencia con la que un individuo expresa sentimientos de ira de manera verbal, o muestra una conducta agresiva. La ira contenida es descrita en términos de la frecuencia con la que un individuo experimenta, y a la misma vez, *suprime* los sentimientos de ira. Esta distinción conceptual de la ira en sus dos formas de experiencia emocional, ha recibido una amplia aceptación en las ciencias del comportamiento, particularmente en la psicología clínica de la salud.

Debido al interés de evaluar la ira y hostilidad en Latinoamérica, decidimos iniciar estudios de investigación en esta área de estudio, con el propósito de construir un instrumento de medición psicométrica de la ira y hostilidad que se ajuste a las características multiculturales de esta región, utilizando muestras de diversos países en personas de habla hispana (Spielberger, Moscoso & Brunner, 2005; Moscoso & Spielberger, 2011). El propósito principal de este estudio es reportar las propiedades psicométricas del Inventario

Multicultural de la Expresión de la Ira y Hostilidad (IMIHO), el cual se propone evaluar la expresión y supresión de la ira, así como los rasgos de hostilidad en diversos grupos de personas de habla hispana.

La construcción de los 56 ítems que inicialmente conformaron el IMIHO se llevó a cabo durante la década del 90'. En la primera fase del proceso de elaboración de estos ítems, se tomó en consideración: (1) El marco teórico y conceptual que sirvió de guía en la construcción de ítems del Spanish State-Trait Anger Expression Inventory (Moscoso & Spielberger, 1999b); (2) La teoría de equivalencia psicométrica y el marco conceptual de respuesta de ítems en medición transcultural (Drasgow y Hulin, 1987; Sperber, Devellis y Boehlecke, 1994). Algunos de los 56 ítems iniciales del IMIHO fueron construidos y desarrollados específicamente para su incorporación en el inventario multicultural actual que contiene 22 ítems para la medición de la ira y hostilidad. Otro grupo significativo de ítems fue elaborado en base a la equivalencia gramatical y de concepto. Este aspecto es particularmente importante debido a que el IMIHO tiene como propósito ser utilizado con sujetos de diferentes

culturas hispanoparlantes.

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra utilizada para el análisis de las propiedades psicométricas del IMIHOS estuvo compuesta por un total de 526 participantes (324 mujeres y 202 varones) del 30th Congreso Interamericano de Psicología realizado en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Se obtuvo información demográfica de cada sujeto en relación a edad, nacionalidad, género, y nivel de educación. Las edades de los sujetos varían entre 22 y 66 años, siendo la mediana 32. El total de la muestra estuvo compuesta por profesionales de la salud, particularmente psicólogos y estudiantes de psicología. 273 participantes de la muestra eran de nacionalidad Argentina, 46 de Chile, 68 de Perú, 9 Uruguayos, 26 de Puerto Rico, 43 de México, 13 de Bolivia, 4 participantes de Paraguay, 21 de Ecuador, 34 de Colombia, 28 de Venezuela y 61 participantes del Caribe y Centroamérica. Con el propósito de satisfacer el modelo de promedios *sujetos/variables* (STV) basado en el número de variables que nuestro instrumento contiene, se determinó la necesidad de incluir por lo menos 230 participantes en la muestra (Bryant & Yarnold, 1995).

### *Instrumentos*

El Inventario Multicultural de la Expresión de la Ira y Hostilidad está compuesto por 22 ítems y reporta 2 puntajes parciales en base a las dos escalas (ira y hostilidad). Estas dos escalas evalúan diferencias individuales en la tendencia a: (1) expresar ira hacia otras personas u objetos en el ambiente; (2) experimentar y suprimir la ira; (3) manifestar de manera frecuente sentimientos de ira y hostilidad, en base a la percepción de ser tratados de manera injusta por el entorno. El IMIHOS tiene como objetivo evaluar la intensidad de la ira como una alteración emocional del comportamiento en el contexto del estrés crónico, así como también la disposición a experimentar sentimientos de hostilidad como un rasgo de personalidad. La prueba genera un puntaje global que varía entre 22 y 88 puntos,

basado en los 22 ítems que la componen. Este *puntaje global* ofrece un índice general de la frecuencia con que la ira y hostilidad son experimentadas y manifestadas. La escala de la expresión y supresión de la ira presenta doce ítems, y la escala de la hostilidad contiene diez ítems. En ambas escalas, las posibles respuestas presentan puntajes que varían de 1 a 4 puntos en cada ítem, lo cual permite obtener el puntaje global antes mencionado para la prueba total. Las opciones de respuesta en cada ítem son las siguientes: Casi nunca (1), Algunas Veces (2), Frecuentemente (3), Casi Siempre (4). Los Puntajes elevados son indicadores de características agresivas y hostiles (Moscoso, 2000).

El Inventario Multicultural de la Depresión, Estado-Rasgo (IMUDER) consta de 24 reactivos y fue elaborado con el propósito de medir la presencia y frecuencia de ocurrencia de la depresión como un desorden de los componentes emocionales, cognitivos y conductuales de la personalidad y sus diferencias individuales (emociones positivas y emociones negativas) dentro del proceso del estrés (Moscoso, 2012).

El Inventario de Distrés Emocional Percibido (IDEP) consta de 15 ítems y fue elaborado con el propósito de medir la presencia y severidad del distrés emocional como un desorden cognitivoafectivo. Este concepto es definido como “sentimientos subjetivos que varían en intensidad desde un estado de tristeza, incertidumbre, confusión y preocupación hasta la expresión de síntomas más severos como la ansiedad, depresión, ira, aislamiento social y desesperanza”. El inventario mide tres dimensiones distintas del distrés emocional: (1) ansiedad / depresión, (2) desesperanza, y (3) la expresión de la ira.

El Inventario de Personalidad Estado-Rasgo, forma revisada (STPI/R) de Spielberger, es un cuestionario que contiene 80 ítems con el propósito de evaluar ansiedad, ira, curiosidad y depresión tomando en consideración la distinción estado y rasgo.

### *Procedimientos*

La administración del conjunto de

instrumentos se llevó a cabo en el Centro Cultural General San Martín y en la Universidad Museo Social Argentino, sedes del congreso. La obtención de la muestra fue programada durante las “Sesiones de Póster” del evento, ofreciendo instrucciones verbales y escritas a todos los participantes. Se solicitó completar la página de información demográfica y responder a los 22 ítems del IMIHOS así como también los ítems de los cuestionarios y escalas que conformaron el paquete de evaluación. En cada caso, la participación fue voluntaria y se mantuvo el anonimato del participante. Cada persona completó el consentimiento de información.

## RESULTADOS

Con el objeto de verificar si las dos escalas del IMIHOS mantienen consistencia interna y una adecuada estructura factorial en la muestra de diversos países latinoamericanos, los ítems fueron expuestos, una vez más, al análisis factorial de componentes principales con rotaciones promax, separadamente para mujeres y varones. Como resultado de un análisis factorial previamente publicado (Moscoso, 2007), se seleccionaron 22 ítems en base a dos criterios fundamentales: (1) poseer un peso factorial mínimo de .40 en su propio factor, y saturaciones insignificantes en los demás factores; (2) considerar los ítems que mantuvieran coherencia conceptual en el factor dominante. Se decidió utilizar el análisis factorial exploratorio, en lugar de análisis factorial confirmatorio, debido a que el

primero facilita un tipo de análisis más conservativo (Gorsuch, 1988).

Los resultados de estos análisis nos permitieron identificar dos dimensiones de la ira y dos componentes de la hostilidad. Resultados de análisis factoriales previos, incluyendo tablas que muestran los pesos factoriales de cada uno de los 56 ítems originales, porcentajes de varianza, coeficientes alpha, e intercorrelaciones de ítems, han sido reportados en publicaciones anteriores (Moscoso, 2000, Moscoso y Spielberger, 1999a).

En el presente artículo, reportamos los valores medios, las desviaciones estándar, los coeficientes alpha y el análisis factorial de componentes principales con rotaciones promax para los 22 ítems del instrumento. La Tabla 1 presenta los valores medios y las desviaciones estándar de las subescalas de expresión y supresión de la ira, así como también de la escala de hostilidad, computadas separadamente para mujeres y varones. El coeficiente alpha de Cronbach para el instrumento total es .87, para mujeres y .91 para varones, lo cual es significativamente elevado y corrobora estudios previos en nuestro laboratorio. Los coeficientes alpha de estas escalas varían entre .68 y .77 en mujeres, y .71 y .91 en varones; indicándonos que dichos ítems son claramente de naturaleza homogénea. La consistencia interna del IMIHOS, explicada por los coeficientes alpha de Cronbach de .87 en mujeres y .91 en varones, es gratamente impresionante para un instrumento breve de solamente 22 ítems.

Tabla 1.  
*Medias, desviaciones estándar y coeficientes alpha del Inventario Multicultural de la Ira y Hostilidad.*

Escalas	Mujeres			Varones		
	Media	Std Dev	Alpha	Media	Std Dev	Alpha
<b>IMIHO</b>	48.24	9.35	.87	54.38	9.87	.91
<b>Expresión</b>	16.25	2.43	.72	18.06	4.11	.82
<b>Supresión</b>	14.09	3.59	.68	9.36	3.87	.71
<b>Hostilidad</b>	19.37	3.62	.77	21.43	4.89	.91

La Tabla 2, reporta las correlaciones interfactoriales de las escalas de la expresión, supresión y hostilidad del IMIHOS en forma separada para mujeres y varones. Como podemos observar, existe un nivel de independencia entre las escalas, tanto en mujeres como en varones.

Esta relación ortogonal está representada por correlaciones muy bajas, las cuales cual nos indican que los ítems de estas escalas son esencialmente de naturaleza autónoma e independiente.

Tabla 2.  
*Correlaciones interfactoriales del Inventario Multicultural de la Ira y Hostilidad.*

Subescalas del IMIHOS	Ira/Supresión		Ira/Expresión		Hostilidad	
	Muj.	Var.	Muj.	Var.	Muj.	Var.
<b>Ira/Supresión</b>	1.00	1.00	.09	.06	-.17	-.23
<b>Ira/Expresión</b>	.09	.06	1.00	1.00	.32	.36
<b>Hostilidad</b>	-.17	-.23	.32	.36	1.00	1.0

El análisis factorial de la escala de la ira confirma la existencia de dos factores no correlacionados: (1) supresión de la ira (ira contenida) y (2) expresión de la ira (ira manifiesta). La verificación de estos dos factores en el presente estudio es consistente y confirma los resultados encontrados en nuestros estudios anteriores (Moscoso, 2007; Moscoso & Spielberger, 2011). El primer factor “supresión

de la ira” explica el 53% de la varianza en varones y el 41% de la variabilidad en mujeres. La mediana de los pesos factoriales en esta dimensión de la ira es de .77 en mujeres y .74 en varones. El segundo factor “expresión de la ira” nos indica que la mediana de los pesos factoriales es de .67 en mujeres y .78 en varones. La Tabla 3 muestra los valores eigen, porcentajes de varianza, y pesos factoriales de estos dos factores.

Tabla 3.  
*Estructura factorial de los ítems de la expresión y supresión de la ira.*

Expresión y Supresión de la Ira Ítems	Supresión		Expresión	
	Mujer	Varón	Mujer	Varón
05. Estoy más enfadado de lo que generalmente admito	.86	.89		
07. Me irrito mucho más de lo que la gente percibe	.81	.86		
03. Contengo mi enojo por muchas horas	.78	.82		
11. Secretamente soy muy crítico de los demás	.74	.79		
01. Me aparto de la gente.....	.68	.73		
09. Guardo rencores sin hacer comentarios	.62	.65		
02. Expreso mi cólera			.82	.89
06. Muestro mi enojo a los demás			.78	.86
04. Si alguien me molesta, le digo cómo me siento			.74	.82
10. Expreso mis sentimientos de furia			.61	.79
08. Discuto con los demás			.58	.73
12. Pierdo los estribos			.52	.67
<b>Eigenvalues</b>	6.01	6.74	1.30	1.24
<b>Porcentajes de Varianza</b>	41%	53%	18%	14%

Tabla 4.  
Estructura factorial de los ítems de la hostilidad.

Ítems Hostilidad	Rasgo		Reacción	
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
03. Soy una persona exaltada	.84	.86		
10. Tengo un humor colérico	.81	.72		
02. Tengo un carácter irritable	.77	.71		
05. Me enojo muy fácilmente	.69	.70		
01. Soy muy temperamental	.54	.69		
08. Me siento furioso cuando hago buen trabajo .....			.81	.89
04. Me enfado cuando hago algo bien y no es.....			.76	.82
09. Me enfado cuando alguien arruina mis planes		.69	.76	
06. Me pone furioso que me critiquen delante de.....			.58	.68
07. Me pone furioso cuando cometo errores estúpidos		.56	.61	
<b>Eigenvalues</b>	4.91	4.12	1.23	1.32
<b>Porcentaje de Varianza</b>	79%	64%	21%	26%

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) reporta cifras alarmantes en relación a la prevalencia mundial de violencia familiar, indicando que el 35% de mujeres ha sufrido violencia de pareja o violencia sexual por terceros en algún momento de sus vidas. Las consecuencias de la expresión manifiesta de la ira y hostilidad son significativas para el entorno familiar, comunidad y sociedad en general. Debido a este notorio incremento de problemas psicosociales en América Latina, existe un significativo interés en evaluar la ira y hostilidad en esta región. En este sentido, nuestro laboratorio en la Universidad de South Florida se mantiene muy activo en la elaboración y perfeccionamiento de un instrumento de medición psicométrica de la ira y hostilidad que se ajuste a las características multiculturales, utilizando muestras de diversos países con personas de habla hispana.

El propósito principal de este estudio fue reportar las propiedades psicométricas del Inventario Multicultural de la Ira y Hostilidad (IMIHO), el cual propone evaluar la expresión de la ira y hostilidad en diversos países de Latinoamérica. Los resultados del análisis factorial de componentes principales con rotaciones promax del IMIHO confirman las

dimensiones y estructura factorial de este instrumento en relación a otros análisis realizados previamente, y demuestra empíricamente que la ira es un concepto multidimensional.

La Tabla 3 refleja esencialmente la misma estructura factorial encontrada en previos estudios incluyendo las dos dimensiones de la ira contenida y la cólera manifiesta. Ambos factores contienen ítems con pesos significativamente elevados en el factor dominante. Estos resultados sugieren que se trata de dos dimensiones marcadamente independientes, ofreciendo soporte empírico al marco conceptual y teórico de la versión original. Todos los ítems del instrumento presentan pesos superiores a .40.

Finalmente, los análisis reportados en este estudio demuestran de manera sustancial un grado elevado de similitud en la estructura factorial del IMIHO con la versión original latinoamericana desarrollada por Moscoso y Spielberger (1999b). Las dimensiones de la expresión y supresión de la ira fueron empíricamente verificadas. Igualmente, el análisis factorial de componentes principales con rotaciones promax confirma la existencia de dos factores de la hostilidad: (1) *Rasgo* y (2) *Reacción impulsiva*.

A pesar de la impresionante correspondencia de la estructura factorial del

IMIHO con estudios previos en América Latina, y del elevado nivel de consistencia interna reportado en este estudio; estos resultados deben de ser considerados con cautela en esencia, por tratarse únicamente de la validez de constructo y consistencia interna del instrumento. Los ítems del Inventario Multicultural de la Ira y Hostilidad están incluidos en el apéndice de este artículo para la información del lector y su utilización en estudios de normalización en América Latina.

### REFERENCIAS

- Alexander, F.G.(1939). Emotional factors in essential hypertension: Presentation of a tentative hypothesis. *Psychosomatic Medicine*, 1, 175-179.
- Bryant, B.F. & Yarnold, P.R. (1995). Principal components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In L.G. Grimm & P.R. Yarnold (Eds.), *Reading and Understanding Multivariate Statistics* (pp. 99-136). Washington, DC: American Psychological Association.
- Drasgow, F. & Hulin, C. (1987). Cross-cultural measurement. *Interamerican Journal of Psychology*, 21(1&2), 1-24.
- Fernandez-Ballesteros, R., Zamarron, M., Ruiz, M., Sebastian, J., and Spielberger, C. (1997). Assessing emotional expression: Spanish adaptation of the rationality/emotional defensiveness scale. *Journal of Personality and Individual Differences*, 22(5), 719-729.
- Funkenstein, D.H., King, S.H., & Drolette, M.E. (1954). The direction of anger during a laboratory stress-inducing situation. *Psychosomatic Medicine*, 16, 404-413.
- Gorsuch, R.L. (1988). Exploratory factor analysis. In J.R. Nesselroade & R.B. Cattell (Eds.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp. 231-258). New York: Plenum Press.
- Greer, S. & Watson, M. (1985). Toward a psychological model of cancer: Psychological considerations. *Social Sciences Medicine*, 20, 773-777.
- Grossarth-Maticek, R., Kanazir, D.T., Schmidt, P. & Vetter, H. (1982). Psychosomatic factors in the process of carcinogenesis. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 38, 284-302.
- Grossarth-Maticek, R., Eysenck, H., & Frentzel-Beyme, R. (1988). The Heidelberg prospective study. In W. J. Eysenck, N. VanLerebeke & A.M. Depoorter (Eds.), *Primary prevention of cancer* (pp. 199-212). New York: Raven Press.
- Moscoso, M.S. (1989). Multi-component therapy in Type A behavior pattern and coronary heart disease. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2(1&2), 83-104.
- Moscoso, M.S. (1995). Manejo cognitivo conductual del estrés en individuos VIH-1 seropositivos. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 13, 39-53.
- Moscoso, M.S. (2000). Estructura factorial del Inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de la Cólera y Hostilidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(2), 321-343.
- Moscoso, M.S. (2007). La expresión y supresión de la cólera: Sus efectos en la salud y su medición psicométrica en América Latina. *Revista Psicológica Herediana*, 2, 104-114.
- Moscoso, M.S. & Bermúdez, M.P. (1999). Ira y Hostilidad: Evaluación e implicaciones en el tratamiento psicológico de pacientes infectados por VIH. In E.G. Fernández-Abascal y F. Palmero, *Emociones y Salud* (pp. 233-250). Barcelona: Editorial Ariel.
- Moscoso, M.S., & Pérez-Nieto, M.A. (2003). Anger, hostility and aggression assessment. In R. Fernandez-Ballesteros (Eds.), *Encyclopedia of Psychological Assessment* (pp. 22-27). London, UK: Sage Publications,
- Moscoso, M. S. & Spielberger, C. D. (1999a). Evaluación de la experiencia, expresión y control de la cólera en Latinoamérica. *Revista Psicología Contemporánea*, 6(1), 4-13.
- Moscoso, M. S. & Spielberger, C. D. (1999b). Measuring the experience, expression and control of anger in Latin America: The Spanish multi-cultural State-Trait Anger Expression Inventory. *Interamerican Journal of Psychology*, 33(2), 29-48.
- Moscoso, M.S. & Spielberger, C.D. (2011). Cross-cultural assessment of emotions: The expression of anger. *Revista de Psicología*. 29(2), 343-360.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). Violencia contra la mujer. *Nota descriptiva del centro de prensa*. 239.

- Sperber, A.D., Devellis, R.F. & Boehlecke, B. (1994). Cross-cultural translation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(4), 501-524.
- Spielberger, C.D. & Moscoso, M.S. (1996). Emotional reactions to stress: Anxiety and anger. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 14, 59-82.
- Spielberger, C.D., Moscoso, M.S. & Brunner, T.M. (2005). Cross-cultural assessment of emotional states and personality traits. In R.K. Hambleton, P.F. Merenda & C.D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 343-367). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spielberger, C.D. (1988). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Spielberger, C.D. & Moscoso, M.S. (1995). La expresión de la cólera y hostilidad: Sus efectos en el sistema cardiovascular. *Revista de Psicología Contemporánea*, 2, 32-43.
- Williams, R.B. Jr., Barefoot, J.C. & Shekelle, R.B. (1985). The health consequences of hostility. In M.A. Chesney & R.H. Rosenman (Eds.), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders* (pp. 173-185). New York: Hemisphere/McGraw-Hill.

**Recibido:** 30 de julio del 2014

**Aceptado:** 01 de setiembre del 2014

## ANEXOS

**Inventario de la Expresión de la Ira y Hostilidad  
Versión Revisada-2005**

**Elaborado por Manolete S. Moscoso, PhD.**

EDAD \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_ PROFESIÓN \_\_\_\_\_

**Instrucciones**  
**Sección A**

Todos nos sentimos con ira de vez en cuando; sin embargo, la gente varía en la *manera de reaccionar* cuando están enojados. Por favor, lea cada frase y marque el número apropiado en la sección de respuestas el cual indique la frecuencia con la que Ud. generalmente reacciona cuando se enoja o siente ira.

**1 = Casi nunca    2 = Algunas Veces    3 = Frecuentemente    4 = Casi Siempre**

**Cuando siento Ira.....**

01.	Expreso mi ira.	1	2	3	4
02.	Contengo mi enojo por muchas horas.	1	2	3	4
03.	Me aparto de la gente.	1	2	3	4
04.	Muestro mi ira a los demás.	1	2	3	4
05.	Discuto con los demás.	1	2	3	4
06.	Guardo rencores que no comento a nadie.	1	2	3	4
07.	Secretamente soy muy crítico de los demás.	1	2	3	4
08.	Estoy más enfadado (a) de lo que generalmente admito.	1	2	3	4
09.	Me irrito mucho más de lo que la gente se da cuenta.	1	2	3	4
10.	Pierdo los estribos.	1	2	3	4
11.	Si alguien me molesta, le digo cómo me siento.	1	2	3	4
12.	Expreso mis sentimientos de furia.	1	2	3	4

**Instrucciones**  
**Sección B**

A continuación, se dan una serie de expresiones que la gente usa para describirse a sí mismos. Lea cada frase y marque el número apropiado en la sección de respuestas que indique cómo se siente generalmente.

**1 = Casi nunca 2 = Algunas Veces 3 = Frecuentemente 4 = Casi Siempre**

**Por lo general soy o siento que.....**

13.	Soy muy temperamental.	1	2	3	4
14.	Tengo un carácter irritable.	1	2	3	4
15.	Soy una persona exaltada.	1	2	3	4
16.	Me enfado cuando hago algo bien y no es apreciado.	1	2	3	4
17.	Me enojo muy fácilmente.	1	2	3	4
18.	Me pone furioso (a) que me critiquen delante de los demás.	1	2	3	4
19.	Me pone furioso (a) cuando cometo errores estúpidos.	1	2	3	4
20.	Me siento furioso cuando hago buena labor y no se me valora.	1	2	3	4
21.	Me enfado cuando alguien arruina mis planes.	1	2	3	4
22.	Tengo un humor colérico.	1	2	3	4

## CALIFICACIÓN

La presente edición multicultural del Inventario de la Expresión de la Ira y hostilidad (IMIHO) ha sido elaborada con *propósitos de investigación*. El análisis estadístico puede ser llevado a cabo en base a los puntajes netos (raw scores). Las personas que intenten utilizar esta prueba psicológica con propósitos clínicos, deberán desarrollar sus propias normas en base a percentiles y valores T, con el propósito de hacer interpretaciones más detalladas. Los valores T son transformaciones lineares de los puntajes netos, con una media de 50 y una desviación estándar de 10.

La hoja de respuestas del Inventario Multicultural de la Expresión de la Ira (sección A), está compuesta de 12 ítems y presenta puntajes que varían de 1 a 4 puntos por cada ítem. Esta escala reporta un puntaje parcial mínimo de 12 y máximo de 48, en base a las 2 subescalas (Ira manifiesta e ira suprimida). Estas dos subescalas evalúan diferencias individuales en la tendencia a: (1) expresar ira hacia otras personas u objetos en el ambiente, y/o (2) experimentar y suprimir la ira. Este puntaje parcial provee *una pauta general de la frecuencia con que la ira es expresada*. Los 6 ítems que componen cada una de las dos subescalas del instrumento son los siguientes:

Ira Manifiesta: (01) (04) (05) (10) (11) (12)

Ira Contenida: (02) (03) (06) (07) (08) (09)

La hoja de respuestas de la Escala de la Hostilidad (sección B) está compuesta por 10 ítems y presenta puntajes que varían de 1 a 4 puntos por cada ítem. Esta escala reporta un puntaje parcial mínimo de 10 y máximo de 40. Personas con puntajes elevados en la escala de hostilidad experimentan de manera frecuente sentimientos de ira. Estos individuos sienten frecuentemente que son tratados de manera injusta por el resto de personas. Dichas personas tienden a experimentar estados de frustración muy fuertes y pueden expresar su cólera o ira con una mínima provocación. Estas personas son impulsivas y altamente sensibles a críticas por parte de otras personas.

**Después que el examinado haya respondido el inventario completamente, la calificación se lleva a cabo de la siguiente manera: se suma el total de cada respuesta lo que permitirá obtener un puntaje GLOBAL. Los puntajes netos en la escala de la expresión de la ira y hostilidad varían de 22 a 88 puntos. Los puntajes más elevados son indicadores de características agresivas y hostiles.**

## PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CUESTIONARIO DE MADUREZ PSICOLÓGICA EN ADOLESCENTES DEL DISTRITO DE CASA GRANDE

Diana Carolina Arana Jara\*  
Universidad César Vallejo

### RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Madurez Psicológica (PSYMAS) en alumnos de 15 a 18 años de edad, para ello se empleó un muestreo estratificado dando como resultado una muestra de 371 alumnos pertenecientes al tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de colegios estatales del distrito de Casa Grande, de los cuales 181 fueron hombres y 189 mujeres a quienes se le aplicó el cuestionario de madurez psicológica. En el análisis de los datos, se determinó la validez de contenido mediante el uso de la V de Aiken del juicio de expertos la cual dio como resultado un nivel de acuerdo entre los jurados del 100% en la estructura de los ítems planteada en la presente investigación. Se estableció la validez de constructo mediante la correlación ítem – test la cual refiere ítems con adecuados índices de correlación. Así también el análisis factorial realizado muestra buen ajuste entre el modelo estimado y el modelo teórico. La confiabilidad general, obtenida mediante el coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.75. Al encontrarse diferencias significativas por sexo, se establecieron normas percentilares por diferenciación de sexo para las subescalas de control, orientación al trabajo y para la escala general.

Palabras clave: Propiedades psicométricas, madurez psicológica, validez, confiabilidad.

## PROPERTY QUESTIONNAIRE PSYCHOMETRIC ADOLESCENT PSYCHOLOGICAL MATURITY OF CASA GRANDE DISTRICT

### ABSTRACT

The aim of this research was to determine the psychometric properties of the Questionnaire of Psychological Maturity (PSYMAS) in 15-to-18-year-old students, the sampling was stratified and a sample of 371 students from the third, fourth and fifth grade of secondary education in public schools of the district of Casa Grande as gotten, of which 181 were men and 189 women who answered the Questionnaire of Psychological Maturity. In the data analysis, content validity was determined by using the V Aiken expert judgment which resulted in a level of agreement among the jurors of 100% in the structure of the items raised in this research. Construct validity was established by item correlation - which relates test items with appropriate correlation coefficients. So also the factorial analysis shows good fit between the estimated model and the theoretical model. The overall reliability obtained by the Cronbach alpha coefficient was 0.75. When significant differences were found by gender, percentile norms for sex differentiation for Control subscales, orientation to work and to the overall scale were established.

Keywords: Psychometric properties, psychological maturity, validity, reliability.

Correspondencia: \*diana\_aranajara@hotmail.com

## PROPIEDAD QUESTIONARIO PSICOMÉTRICAS ADOLESCENTE MADURIDADE PSICOLÓGICA DE CASA GRANDE DO DISTRITO

### RESUMO

O principal objetivo deste trabalho foi determinar as propriedades psicométricas do questionário Psicologia Maturidade (PSYMAS) para estudantes de 15 a 18 años de idade, foi utilizado para esta amostragem laminado resultando em uma amostra de 371 alunos do terceiro, quarto e quinta série do ensino médio de escolas públicas do Distrito de Casa Grande, dos quais 181 eram homens e 189 mulheres que se candidataram a maturidade psicológica questionário. Na análise dos dados, a validade de conteúdo foi determinada utilizando o parecer dos peritos V Aiken que resultou em um nível de concordância entre os juízes de 100% na estrutura dos itens levantados neste pesquisa. A validade de construto foi estabelecida pela correlação item - que relaciona os itens de teste com coeficientes de correlação apropriados. Assim também a análise fatorial mostra bom ajuste entre o modelo estimado eo modelo teórico. A confiabilidade geral obtida pelo coeficiente alfa de Cronbach é de 0,75. Quando foram encontradas diferenças significativas por sexo, normas de percentil para a diferenciação sexual para as sub-escalas de controle, orientação para o trabalho e para a escala global foram estabelecidas.

Palavras-chave: propiedades psicométricas, maturidade psicológica, validade, confiabilidade.

La presente investigación cuantitativa trabajó las propiedades psicométricas del Cuestionario de Madurez Psicológica para su utilización en la evaluación a estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de colegios estatales en el distrito de Casa Grande con edades entre los 15 y 18 años, siendo válido y confiable para esta población.

Al hablar de madurez psicológica, se hace referencia a la capacidad que tiene la persona para poder asumir obligaciones así como también tomar decisiones de manera responsable, teniendo en cuenta en todo momento las características que posee, las necesidades personales que experimenta y asumiendo las consecuencias que sus propias acciones generen (Morales, Camps & Lorenzo, 2012).

De esta misma manera, la madurez para Greenberger y Sorensen (1973) está constituida por actitudes mensurables y disposiciones en el crecimiento personal y social. Por la integración de puntos de vista sociológico y psicológico de estos autores, la madurez presenta como características relevantes en todas las sociedades: la capacidad para funcionar eficientemente sobre uno mismo; la capacidad para actuar recíprocamente con otros y la capacidad para contribuir a la cohesión social.

Un par de años después, Greenberger,

Josselson, Knerr, y Knelt (1975) hacen referencia que poseen madurez los individuos que son autosuficientes en algún grado y toman responsabilidad de su propia supervivencia, además de ser capaces de relacionarse con otras personas de manera estable y confiable, y con capacidad para encontrar amenazas a la integridad del grupo social, mostrando esfuerzos para restaurar la solidaridad social.

Posteriormente, se plantea que para conseguir la madurez sociopersonal es necesario responder de manera afectiva, mental y relacionalmente a las exigencias de autonomía individual, a la conciencia en sociedad y a las exigencias intrínsecas de los actos que atañen a las demás personas. Así también en lograr compaginar en la mente y en la vida las demandas provenientes de las apetencias humanas más primarias, de la organización sociocultural y de la conciencia ética (Greenberger, 1984).

Steinberg y Cauffman (1996) afirman que la madurez permite al adolescente percibir la importancia de sus decisiones y ser consciente de las posibles consecuencias de sus acciones. Algunos adolescentes pueden ser insuficientemente maduros para decidir responsablemente sobre tales cuestiones, por lo que no valorarían adecuadamente los riesgos y consecuencias asociados a ellas.

Se puede decir entonces que, la madurez psicológica no consiste únicamente en la capacidad de reaccionar biológica y emocionalmente; sino también y principalmente, en la capacidad para someter todos nuestros impulsos, deseos y emociones a la ordenación de la razón o, si se prefiere, a la luz de nuestro entendimiento y a la decisión de nuestra voluntad pues sin ellos no le sería al hombre posible gobernarse a sí mismo con buen juicio o prudencia.

De aquí que tenga madurez psicológica no el que tiene capacidad para dejarse llevar por sus impulsos (lo que solo expresaría que ha crecido y se ha desarrollado hasta el punto que estos pueden ponerse por obra), sino quien es capaz de regularlos, inteligente y libremente, integrándolos de acuerdo con su trayectoria personal y con la dignidad exigida por la naturaleza humana (Polaino, Cabanyes & Del Pozo, 2003).

El PSYMAS se basó en el modelo multidimensional de la madurez psicosocial que diferencia entre tres subtipos: adecuación individual, adecuación interpersonal y adecuación social. La adecuación individual se refiere a la capacidad del individuo para funcionar independientemente, controlando su propia vida y reduciendo su dependencia de los demás. La adecuación interpersonal se refiere a la habilidad del individuo para comunicarse e interactuar positivamente con los demás. La adecuación social se refiere a la capacidad del individuo para contribuir al bienestar de la sociedad.

A partir de la revisión teórica realizada de autores tales como Allport, Erikson, Maslow y Freud, quienes de forma directa o indirecta se habían referido a la madurez desde diferentes perspectivas, Greenberger et al. (1975) desarrollaron el Psychosocial Maturity Inventory (PSMI).

Este test contiene tres escalas globales que evalúan los tres tipos de adecuación, cada una de ellas compuesta a su vez por tres subescalas. La mayoría de los estudios utilizan solamente las tres subescalas de adecuación individual (Orientación al trabajo, Autonomía e Identidad), ya que se centran en la evaluación del nivel de

responsabilidad y de autonomía de los adolescentes, no en las habilidades sociales e interpersonales evaluadas por el resto de subescalas. Por otra parte, cabe destacar que los resultados obtenidos por Greenberger et al. (1975) solamente confirman la diferenciación entre dos factores de orden superior: la adecuación individual como un primer factor y la adecuación social como un segundo factor. Sin embargo, los autores mantuvieron la distinción entre los tres factores.

Los enunciados de algunos ítems del PSMI son bastante largos y abstractos y además apenas contiene ítems con la plantilla invertida. De hecho, ninguno de los ítems de las subescalas de adecuación individual está invertido. Por este motivo, se optó por desarrollar un nuevo instrumento que contuviera ítems invertidos, que fuera fácil de entender y que fuera lo suficientemente corto como para ser aplicado tanto individual como colectivamente.

Concretamente, el cuestionario PSYMAS se desarrolló con el fin de evaluar la capacidad de los adolescentes para tomar decisiones responsables, considerando las consecuencias de las propias acciones. Por este motivo se compone únicamente de las escalas Orientación al trabajo, Autonomía e Identidad, que en el modelo de Greenberger et al. (1975) se identifican con la adecuación individual de la madurez. Partiendo de este modelo, se definió la madurez psicológica como la capacidad de asumir obligaciones y de tomar decisiones responsables, considerando las características y necesidades personales y asumiendo las consecuencias de los propios actos. Por otra parte, las subescalas de contenido se establecieron de la siguiente manera: Orientación al trabajo (OT), Autonomía (AU), Identidad (ID) y además considera una subescala de control (CO).

Morales et al. (2012) hacen referencia a las áreas que conforman la madurez psicológica en los adolescentes:

Orientación al trabajo (OT): Está referida a la predisposición a atender las propias responsabilidades y obligaciones, tanto en lo referente a las actividades académicas como a las responsabilidades de la vida diaria. Ligado al ser

responsable, disciplinado, ordenado y con un elevado sentido del deber. Las actitudes generales influyen de modo decisivo en la eficiencia personal, permiten una mayor soltura en la tarea; estimula la preparación próxima; facilita la relación humana en el ámbito de la tarea; apoya la actitud de mejora en el trabajo. La persona orientada al trabajo realiza sus actividades de la mejor manera que se le es posible, muestra ser competente y experimenta placer al cumplir sus obligaciones.

**Autonomía (AU):** Es la independencia responsable del adolescente en relación con sus amistades, familiares u otras personas. Una persona autónoma puede tomar sus propias decisiones con tal que estas no lesionen a los demás o que no vayan en contra de las leyes, se dejan influir menos por los consejos de otros y pueden funcionar responsablemente en ausencia de supervisión adulta. Se integra una postura individual que resiste la presión ejercida por las opiniones de los padres y el grupo de amigos, llevando al adolescente a apoyarse en su criterio personal.

Concretamente, es la predisposición a tomar la iniciativa sin dejar que los demás ejerzan un excesivo control sobre uno mismo.

**Identidad (ID):** Es el conocimiento que el adolescente tiene sobre sí mismo. Está referida a una concepción bien organizada de sí, compuesta de valores, creencias y metas con las que el individuo está comprometido firmemente.

Los adolescentes que tienen consolidada su identidad son menos propensos a experimentar emociones negativas por lo que poseen una mayor estabilidad emocional.

Así también, De la Torre (2001) plantea que cuando se habla de la identidad de un sujeto individual o colectivo se hace referencia a procesos que permiten asumir que ese sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser él mismo, y que esa conciencia de sí se expresa (con mayor o menor elaboración) en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente su continuidad a través de transformaciones y

cambios.

Además de las tres áreas mencionadas, decidieron agregar la Subárea de control (CO): En la que se mide la deseabilidad social (DS) que es la tendencia a responder ofreciendo una imagen positiva de uno mismo y la aquiescencia (AQ) que es la tendencia a responder mostrando acuerdos con el contenido de la pregunta independientemente de la dirección del enunciado.

Tomando en cuenta todos estos estudios teóricos, Morales et al. (2012) realizaron una investigación sobre las propiedades psicométricas del Cuestionario de Madurez Psicológica – PSYMAS, con una muestra de 1028 estudiantes (572 varones, 451 mujeres, 5 casos no proporcionaron este dato) de 4° de ESO, 1° y 2° de Bachillerato, procedentes de diferentes regiones de España. Concretamente, 361 alumnos cursaban 4° de ESO, 420 1° de Bachillerato y 247 2° de Bachillerato. El rango de edad de los sujetos estaba comprendido entre los 15 y 18 años con una media de 16, 40. Se buscó que la muestra fuera heterogénea, con sujetos autóctonos e inmigrantes así como de diferentes estratos socioeconómicos por lo que se recogieron los casos de institutos públicos, concertados y privados.

La validez obtenida para el PSYMAS en aquella investigación fue de 0.80. La fiabilidad del PSYMAS se evaluó a partir de la fiabilidad de las puntuaciones factoriales de la escala total (MP) y de las subescalas (OT, AU, ID). La fiabilidad de la escala total (MP) fue de 0.84 y de las subescalas de 0.74 en orientación al trabajo (OT), 0.79 en autonomía (AU) y 0.84 en identidad (ID).

En base a todo lo mencionado, se justifica la adaptación psicométrica del PSYMAS para la evaluación de la madurez psicológica en adolescentes de 15 a 18 años de edad del distrito de Casa Grande ya que permitirá a los profesionales del ámbito de la Psicología contar con un instrumento que posea validez, confiabilidad y baremos dirigidos a la población del distrito de Casa Grande sobre un constructo relevante como es la Madurez Psicológica.

Del mismo modo, conviene a los profesionales interesados en el campo de la salud

mental porque podrán abrir nuevas opciones de investigación y elaborar medidas preventivas a partir de las evaluaciones que puedan realizar con este instrumento.

Además, al no existir otros estudios sobre las propiedades psicométricas del Cuestionario de Madurez Psicológica; es un aporte que servirá como antecedente para futuras investigaciones con poblaciones similares a la muestra.

Al ser el PSYMAS un instrumento dirigido a adolescentes se hace relevante su adaptación a la realidad de los adolescentes de Casa Grande ya que la adolescencia es un periodo de desarrollo del individuo en donde se observa un cambio evolutivo significativo, teniendo como un factor predominante la búsqueda de identidad, la autonomía, la orientación al trabajo, entre otras. Estas personas viven un proceso intenso de cambios y es aquí donde el adolescente tiene acceso a cuestiones tan delicadas como la interrupción voluntaria del embarazo, consumo de sustancias psicoactivas o el pertenecer a grupos de pandillas.

Es importante resaltar que todo lo que sucede en esta etapa de la adolescencia es un conjunto de situaciones que muchas veces la persona no está preparada para manejar, por lo que requiere de madurez ante esto. Como afirman Steinberg y Cauffman (1996), la madurez permite al adolescente percibir la importancia de sus decisiones y ser consciente de las posibles consecuencias de sus acciones. Algunos adolescentes pueden ser insuficientemente maduros para decidir responsablemente sobre tales cuestiones, por lo que no valorarían adecuadamente los riesgos y consecuencias asociados a ellas. Además, los adolescentes pueden ser especialmente vulnerables a la influencia del grupo de iguales y de los medios de comunicación, por lo que pueden tomar decisiones poco realistas que tendrán consecuencias para todas sus vidas.

Con lo expuesto, nos ubicamos dentro de la realidad que presenta la adolescencia en el Perú, en donde podemos observar que no hay un trabajo íntegro en sectores donde la vulnerabilidad psicológica del adolescente se ve más afectada.

En el distrito de Casa Grande, se percibe

una realidad problemática cargada de factores negativos propios de esa sociedad donde solo el 67.1% de jóvenes culminan oportunamente sus estudios secundarios, según datos del gobierno municipal de la provincia de Ascope. Dentro de estos factores, se observa el pandillaje, delincuencia, venta y consumo de sustancias psicoactivas así como la influencia de elementos externos de ciudades ya establecidas o en proceso de desarrollo; todo ello afecta directamente al establecimiento de la autonomía entendida como la independencia responsable del adolescente en relación con sus amistades, familiares u otras personas; así también de la identidad que es el conocimiento que tiene el adolescente sobre sí mismo, y en la orientación al trabajo manifestada en la predisposición a entender las propias responsabilidades y obligaciones, tanto en lo referente a las actividades académicas como las responsabilidades de la vida diaria.

Con todo lo mencionado nos damos cuenta de que existe una problemática significativa en la población de adolescentes del distrito de Casa Grande. En consecuencia, podemos observar que el adolescente no presenta una madurez suficiente para evaluar los riesgos y complicaciones derivados de esta conllevándolo a no asumir obligaciones, tomar decisiones irresponsables e inclusive a no asumir las consecuencias de sus propios actos.

La evaluación de la madurez psicológica se hace necesaria pues puede proporcionar información relevante sobre las conductas que realizará el adolescente, especialmente en lo referente a su implicación en conductas antisociales. De hecho, los adolescentes con menos madurez psicológica son más propensos a beber alcohol en exceso en comparación con aquellos que son más maduros y suelen presentar más problemas de comportamiento y conductas antisociales (Cauffman & Steinberg, 2000).

En general, a medida que el adolescente adquiere más madurez tiende a disminuir sus conductas antisociales, mostrando un mejor control de los impulsos, más planificación, más autonomía y más resistencia a la presión que ejerce el grupo de iguales (Monahan, Steinberg, Cauffman & Mulvey, 2009).

Ante esta situación y teniendo un valor significativo la importancia de conocer la madurez psicológica de los adolescentes de Casa Grande, se requiere la utilización de un instrumento que permita lograr de manera clara y consistente este objetivo. Por lo cual se hace necesario contar con el Cuestionario de Madurez Psicológica, ya que en nuestro país no existe algún otro test que mida esta variable. Este instrumento es relativamente nuevo, pero del cual se conoce su validez y confiabilidad en un contexto diferente al nuestro en Perú; además es de fácil entendimiento y aplicación, puede utilizarse para evaluar a adolescentes en forma individual o colectiva en un tiempo breve. No se conocen las propiedades de este instrumento en el distrito de Casa Grande y es por ello el presente estudio.

Por esta razón se ha formulado el siguiente problema: ¿Cuáles son las propiedades psicométricas del Cuestionario de Madurez Psicológica en adolescentes del distrito de Casa Grande?

Se ha planteado como objetivo general el determinar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Madurez Psicológica en adolescentes del distrito de Casa Grande. Así también se han establecido los siguientes objetivos específicos: Determinar la validez de

contenido, Establecer la validez de constructo, hallar la confiabilidad y elaborar los baremos percentilares del instrumento.

## MÉTODO

La presente investigación es tecnológica en la medida que aporta a la ciencia con instrumentos, métodos o programas que serán válidos para posteriores investigaciones. (Sánchez & Reyes, 2009).

### *Participantes*

Para determinar el tamaño de la muestra se tomó una confianza del 95% ( $Z=1.96$ ), un error de muestreo de 4.0% y una varianza máxima ( $pq=0.25$ ) para afirmar un tamaño de muestra lo suficientemente grande respecto al tamaño de la población objetivo ( $N=968$ ) de los referidos alumnos. Por lo que realizando el ajuste de la población objetivo se obtuvo una muestra de 371 alumnos pertenecientes al tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de colegios estatales del distrito de Casa Grande, de los cuales 181 fueron hombres y 189 mujeres. Las edades estuvieron comprendidas entre los 15 y 18 años. Se utilizó un muestreo de tipo probabilístico estatificado.

Tabla 1.  
Distribución de alumnos que constituyen la muestra, según institución educativa, género y grado de estudios.

Institución Educativa y Grado César Vallejo	Población					
	Varones		Mujeres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
3	6	1.62	4	1.08	10	2.70
4	4	1.08	7	1.89	11	2.97
5	3	0.81	4	1.08	7	1.89
Sub Total	13	3.51	15	4.05	28	7.57
Casa Grande						
3	41	11.08	35	9.46	76	20.54
4	34	9.19	44	11.89	78	21.08
5	39	10.54	39	10.54	78	21.08
Sub Total	114	30.81	118	31.89	232	62.70
Libertad						
3	5	1.35	5	1.35	10	2.70
4	7	1.89	7	1.89	14	3.78
5	4	1.08	5	1.35	9	2.43
Sub Total	16	4.32	17	4.59	33	8.92
Víctor Raúl Haya de la Torre						
3	10	2.70	15	4.05	25	6.76
4	18	4.86	11	2.97	29	7.84
5	10	2.70	13	3.51	23	6.22
Sub Total	38	10.27	39	10.54	77	20.81
<b>TOTAL</b>					370	100.00

#### Instrumento

Se utilizó el Cuestionario de Madurez Psicológica (PSYMAS).

El Cuestionario de Madurez Psicológica (PSYMAS) fue creado por Fabia Morales, Elisa Camps y Urbano Lorenzo. Esta prueba puede ser aplicada de forma individual o colectiva en adolescentes de 15 a 18 años, su aplicación dura aproximadamente 10 minutos. El total de la prueba está compuesta por el manual, ejemplares

y claves de acceso para la corrección (PIN) por internet.

El PSYMAS tiene como objetivo evaluar la madurez psicológica de los adolescentes (15 a 18 años); se compone de las escalas Orientación al Trabajo (OT) que mide la predisposición a entender las propias responsabilidades y obligaciones, Autonomía (AU) que evalúa la independencia responsable del adolescente sobre sí mismo, Identidad (ID) que es el conocimiento

que tiene el adolescente sobre sí mismo y la sub área de Control (CO) que mide la deseabilidad social y aquiescencia.

El PSYMAS fue tipificado con una muestra de 1028 estudiantes (572 varones, 451 mujeres, 5 casos no proporcionaron este dato) de 4° de ESO, 1° y 2° de Bachillerato, procedentes de diferentes regiones de España. Concretamente, 361 alumnos cursaban 4° de ESO, 420 1° de Bachillerato y 247 2° de Bachillerato. El rango de edad de los sujetos estaba comprendido entre los 15 y 18 años con una media de 16,40. Se buscó que la muestra fuera heterogénea, con sujetos autóctonos e inmigrantes así como de diferentes estratos socioeconómicos por lo que se recogieron los casos de institutos públicos, concertados y privados.

La validez obtenida para el PSYMAS arroja que el valor KMO obtenido fue de 0.80 y los valores del índice de congruencia de Tucker (1951) entre la matriz de saturaciones rotada y la matriz de saturaciones ideal estuvieron comprendidos entre 0.89 y 0.96. Finalmente, S y LS fueron 0.96 y 0.53 respectivamente.

La fiabilidad del PSYMAS se evaluó a partir de la fiabilidad de las puntuaciones factoriales de la escala total (MP) y de las subescalas (OT, AU, ID). La fiabilidad de la escala total (MP) fue de 0.84 y de las subescalas de 0.74 en orientación al trabajo (OT), 0.79 en autonomía (AU) y 0.84 en identidad (ID).

En general, la prueba se compone de 26 ítems, 7 por cada escala, la puntuación total del test se denomina Madurez Psicológica (MP). Además hay 4 ítems para la evaluación de la deseabilidad social (DS) y de la aquiescencia (AQ) y un ítem de prueba al principio del test. Todos los ítems están redactados utilizando la técnica del balanceado de contenido lo que permite el control del sesgo de respuesta conocido como aquiescencia.

Del PSYMAS se obtienen 6 puntuaciones, se obtiene una puntuación total (MP), una puntuación por cada una de las escalas (OT, AU e ID) y dos puntuaciones de control (DS y AQ). La puntuación MP proporciona la información sobre el nivel de madurez global del adolescente. Una puntuación alta en Orientación

al Trabajo implica que el adolescente se responsabiliza de sus obligaciones, centrándose en acabar las tareas de la mejor manera posible a pesar de las dificultades. Una elevada puntuación en Autonomía indica que el adolescente es capaz de tomar decisiones propias, sin una excesiva dependencia de los demás; también indica que es capaz de llevar la iniciativa. Una puntuación elevada en Identidad indica que el adolescente tiene un buen conocimiento sobre sí mismo, concretamente sobre quién es, qué desea y cuáles son sus objetivos, creencias y valores. Por último, aunque las puntuaciones resultado de la evaluación estén libres de Deseabilidad Social y Aquiescencia, se ofrece información adicional sobre estos sesgos de respuesta mediante las puntuaciones DS y AQ.

El cuestionario establece percentiles normalizados de cada escala y de la puntuación total.

#### *Procedimiento*

Antes de aplicar el instrumento a la muestra objetivo, se realizó el juicio de expertos con el fin de establecer la distribución de los ítems en las áreas del Cuestionario de Madurez Psicológica – PSYMAS, luego se procedió al uso de la estadística inferencial mediante el uso de la V de Aiken para evaluar la significatividad de la opinión de los jueces.

Tras la aplicación del cuestionario, se realizó el análisis de la información, en la que se recurrió al empleo de la estadística descriptiva e inferencial.

De la estadística descriptiva se utilizaron distribución de frecuencias absolutas simples y porcentuales, medidas de tendencia central (media, moda), medidas de dispersión (desviación estándar), medidas de tendencia no central (mínimo, máximo) y medidas de posicionamiento (percentiles).

En lo que concierne a la estadística inferencial, se recurrió al empleo de estadísticos de consistencia interna (coeficiente Alfa de Cronbach) para establecer la confiabilidad del instrumento, el coeficiente de correlación producto momento de Pearson en la obtención de los índices de validez de constructo en las

correlaciones ítem–test e ítem-subtest y el análisis factorial confirmatorio para validar el constructo propuesto por Morales et al. (2010), la prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov y la prueba U de Mann Whitney para analizar las diferencias por edad y sexo.

Se elaboró la discusión de resultados contrastando la información obtenida en los antecedentes y en el marco teórico, con los datos que se encontraron en la investigación, así se pudo describir, comparar y afirmar los datos teóricos con los empíricos.

Las conclusiones se dedujeron en función del problema, como una respuesta a éste.

Así también se plantearon recomendaciones en base a los resultados y conclusiones que se obtuvieron en el estudio, tomando en cuenta las limitaciones que se presentaron, así como los beneficios que se pudieron generar para la población de estudio, los futuros investigadores y para los profesionales de la salud mental en general.

Se utilizó una carta de consentimiento informado para ser entregado y firmado por los participantes en la investigación, así mismo se les informó los fines de esta, cómo iba a ser utilizada la información que se brindase y se les indicó que podían abandonar la investigación de considerarlo necesario. Se conservó el anonimato.

## RESULTADOS

### Validez de Contenido

Para este proceso, ya que no se conocía con certeza que reactivos pertenecían a cada una de las áreas del Cuestionario de Madurez Psicológica (PSYMAS), se utilizó la consulta a cinco psicólogos para confirmar la pertinencia de los reactivos a las escalas planteadas en el PSYMAS, para ello se utilizó la V de Aiken donde se aprecia un nivel de acuerdo entre los jurados del 100%, lo cual indica la significatividad de las opiniones en relación a la estructura de los ítems planteada en la presente investigación.

Tabla 2.  
Resultados del criterio de expertos para la organización de los ítems del PSYMAS.

Ítem	Área	D	Enunciado	Expertos					V de Aiken	p
				J 1	J 2	J 3	J 4	J 5		
5	CO	-	Alguna vez me he aprovechado de alguien.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
9	CO	+	Siempre mantengo mi palabra.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
13	CO	-	Alguna vez he cogido algo que no era mío.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
17	CO	-	Alguna vez he dicho algo malo de alguien.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
2	OT	-	Me resulta difícil completar las tareas que requieren mucho tiempo.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
6	OT	+	Antes de mirar la televisión acabo mis deberes.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
10	OT	-	Pocas veces dejo mis obligaciones para más tarde.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
14	OT	-	Raramente me retraso en el cumplimiento de mis obligaciones.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
18	OT	+	Generalmente acabo lo que empiezo.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
21	OT	+	Aunque una tarea me resulte bastante difícil, me esfuerzo en acabarla lo mejor posible.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
24	OT	-	Suelo pasar de una cosa a otra sin acabar ninguna de ellas.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
3	AU	-	Antes de comprarme un nuevo estilo de ropa siempre consulto a mis amigos.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
7	AU	-	Considero que mis decisiones son incorrectas cuando a mis amigos no les gustan.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
11	AU	-	Necesito saber lo que opinan mis amigos antes de tomar una decisión.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
15	AU	-	Me siento mal cuando estoy en desacuerdo con la opinión de mis amigos.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
19	AU	+	No me molesta hacer cosas diferentes a las que hacen mis amigos.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
22	AU	+	Considero que debo asumir las consecuencias de mis acciones.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
25	AU	+	Debo enfrentarme a las consecuencias de mis errores.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
4	ID	+	Sé perfectamente qué cosas me interesan.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
8	ID	-	Muchas veces hago ver que soy algo que no soy.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
12	ID	+	Me siento aceptado y valorado por los demás.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
16	ID	-	Mi vida está bastante vacía.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
20	ID	+	Me conozco bastante bien.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
23	ID	-	Nadie sabe cómo soy realmente.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
26	ID	+	Me siento capaz de hacer muchas cosas.	1	1	1	1	1	1,00	,000 **
1	PRUEBA		Me gusta tomar mis propias decisiones.							

\*\*p<.01

### Validez de Constructo

Se estableció la validez de constructo mediante la correlación ítem-test e ítem-subtest. En la Tabla 3, se observa que todas las

correlaciones son altamente significativas, el ítem 10 tiene una correlación de 0.18 y los demás tienen las correlaciones mayores a 0.20.

Tabla 3.

*Índices de validez de constructo ítem-test del Cuestionario de Madurez Psicológica en adolescentes del distrito de Casa Grande.*

Ítems	rit
2	.41 **
3	.35 **
4	.33 **
5	.39 **
6	.39 **
7	.39 **
8	.51 **
9	.36 **
10	.18 **
11	.32 **
12	.43 **
13	.40 **
14	.22 **
15	.38 **
16	.51 **
17	.41 **
18	.44 **
19	.23 **
20	.48 **
21	.43 **
22	.42 **
23	.40 **
24	.46 **
25	.36 **
26	.30 **

Nota: rit: Correlación de Pearson ítem-test  
\*\*p<.01

*En la correlación ítem-subtest se aprecia correlaciones altamente significativas entre los*

*ítems y cada una de las escalas a las que pertenecen (Tabla 4).*

Tabla 4.

*Índices de validez ítem-subtest de las subescalas del Cuestionario de Madurez Psicológica en adolescentes del distrito de Casa Grande.*

Ítems	Escala			
	Control r	Orientación al Trabajo r	Autonomía r	Identidad r
5	,68 **			
9	,44**			
13	,77 **			
17	,65 **			
2		,51 **		
6		,54 **		
10		,49 **		
14		,45 **		
18		,46 **		
21		,50 **		
24		,59 **		
3			,55 **	
7			,61 **	
11			,57 **	
15			,51 **	
19			,38 **	
22			,44 **	
25			,43 **	
4				,44 **
8				,58 **
12				,55 **
16				,70 **
20				,57 **
23				,60 **
26				,41 **

Nota: rit: Correlación de Pearson ítem-test

\*\* $p < ,01$

*Se realizó el análisis factorial confirmatorio (Tabla 5) para verificar la distribución de los ítems dentro de las escalas del*

*PSYMAS, mediante la correlación de los índices de ajuste bajo el supuesto de cuatro factores correlacionados.*

Tabla 5.

*Índices de ajuste del modelo estimado al modelo teórico según Análisis Factorial Confirmatorio del Cuestionario de Madurez Psicológica.*

Índices de Ajuste	Resultados del AFC por Modelo		
	Teórico España (2010)	Estimado Perú (2013)	
<b>Promedio de los residuos estandarizados</b>			
Diagonal		0,043	
Fuera de la diagonal		0,047	
<b>Existencia de correlaciones entre ítems</b>			
X <sup>2</sup>		570.59	
G1		186	
Sig.		,000**	
<b>Índices de ajuste ad hoc</b>			
<b>CFI</b>	Índice de ajuste comparativo	0,90	0,90
<b>GFI</b>	Índice de bondad de ajuste	0,93	0,91
<b>RMSEA</b>	Error cuadrático medio de aproximación	0,05	0,049

\*\*p<,01

#### Resultados sobre la Confiabilidad

Respecto a la confiabilidad, se obtuvo

mediante el análisis de consistencia interna, a través del método Alfa de Cronbach.

Tabla 6.

*Estadísticos de Confiabilidad del Cuestionario de Madurez Psicológica en adolescentes del distrito de Casa Grande.*

Escala	Alfa de Cronbach	N de ítems
CO Control	.53	4
OT Orientación al trabajo	.51	7
AU Autonomía	.50	7
ID Identidad	.62	7
MP Madurez Psicológica	.75	25

#### Construcción de las Normas del Instrumento

Se realizó el análisis de la normalidad y diferencias según variables control, para lo cual se

realizó el análisis de datos usando la Prueba U de Mann Whitney de las diferencias en las subescalas del PSYMAS según sexo.

Tabla 7.

*Diferencias en las subescalas del Cuestionario de Madurez Psicológica según sexo en adolescentes del distrito de Casa Grande.*

Escala	Sexo				U de Mann-Whitney		
	Varones		Mujeres		U	Z	Sig.
	RP	SR	RP	SR			
Control	159,6	28892,5	210,3	39742,5	12421,5	-4,6	,000 **
Orientación al trabajo	163,8	29650,5	206,3	38984,5	13179,5	-3,8	,000 **
Autonomía	181,8	32907,5	189,0	35727,5	16436,5	-,7	,515
Identidad	177,8	32187,5	192,8	36447,5	15716,5	-1,4	,176
Madurez psicológica	165,9	30036,0	204,2	38599,0	13565,0	-3,4	,001 **

Nota: RP: rango promedio; SR: suma de rangos; U: estadístico U de Mann-Whitney; Z: valor normal estándar.

\*\*p<,01

De la misma forma, se efectuó la Prueba U de Mann Whitney de las diferencias en las escalas del PSYMAS según edad.

Tabla 8.

*Diferencias en las subescalas del Cuestionario de Madurez Psicológica según edad en adolescentes del distrito de Casa Grande.*

Escala	Edad				U de Mann-Whitney		
	15 - 16		17 - 18		U	Z	Sig.
	RP	SR	RP	SR			
Control	184,6	57218,5	190,3	11416,5	9013,5	-,4	,704
Orientación al trabajo	182,0	56418,0	203,6	12217,0	8213,0	-1,4	,150
Autonomía	187,5	58116,5	175,3	10518,5	8688,5	-,8	,419
Identidad	188,3	58371,0	171,1	10264,0	8434,0	-1,1	,252
Madurez psicológica	184,7	57266,0	189,5	11369,0	9061,0	-,3	,752

Nota: RP: rango promedio; SR: suma de rangos; U: estadístico U de Mann-Whitney; Z: valor normal estándar.

\*\*p<,01

### Normas del Instrumento

Se elaboraron baremos con normas percentilares generales y específicas por sexo en

las subescalas de Control, Orientación al trabajo y en la escala general del PSYMAS.

Tabla 9.  
*Normas percentilares generales y específicas por sexo de las subescalas del Cuestionario de Madurez Psicológica (PSYMAS) en adolescentes del distrito de Casa Grande.*

Pc	Control		Orientación al Trabajo		Autonomía	Identidad	Madurez Psicológica		Pc
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres			Varones	Mujeres	
99	20	20	31	35	35	35	116	120	99
95	19	20	29	31	33	34	109	110	95
90	18	19	28	29	31	33	102	106	90
85	17	18	27	28	30	32	101	103	85
84	17	18	27	28	30	32	100	103	84
80	17	18	26	27	29	31	99	101	80
75	17	18	25	26	28	31	98	101	75
73	16	17	25	26	28	31	98	100	73
70	16	17	24	26	28	30	96	99	70
65	16	17	24	25	27	30	94	98	65
60	15	17	24	25	27	29	93	97	60
55	15	16	23	25	26	29	92	96	55
50	14	16	23	24	26	28	91	95	50
45	14	16	22	24	25	28	89	94	45
40	13	15	22	24	25	27	88	92	40
35	13	15	21	23	24	26	87	92	35
30	13	14	21	23	24	26	85	88	30
25	12	14	21	22	23	25	83	87	25
20	12	13	20	21	23	24	81	86	20
16	12	13	20	20	22	24	80	84	16
15	11	13	19	20	22	24	79	84	15
10	11	12	19	19	21	22	76	80	10
5	9	10	17	19	20	20	73	76	5
1	7	7	12	11	16	14	65	68	1
N	181	189	181	189	370	370	181	189	N
M	14,2	15,6	22,8	24,3	26,0	27,7	90,3	93,9	M
Mo	12	17	21	25	25	29	94	95	Mo
DE	2,9	2,8	3,4	3,8	3,9	4,1	10,2	9,8	DE
Mín	7	7	12	11	16	14	65	68	Mín
Máx	20	20	31	35	35	35	116	120	Máx

## DISCUSIÓN

La presente tesis, cuyos resultados se han dado a conocer, tuvo como objetivo determinar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Madurez Psicológica en adolescentes del distrito de Casa Grande en términos de un análisis estadístico.

Morales et al. (2010) definen a la madurez

psicológica como la capacidad que tiene la persona para poder asumir obligaciones así como también tomar decisiones de manera responsable, teniendo en cuenta en todo momento las características que posee, las necesidades personales que experimenta y asumiendo las consecuencias que sus propias acciones generen.

El Cuestionario de Madurez Psicológica (PSYMAS) tiene como objetivo evaluar la

madurez psicológica de los adolescentes (15 a 18 años); consta de 26 ítems, un ítem de prueba, 4 de la sub área de Control (CO) que miden Deseabilidad Social (DS) y Aquiescencia (AQ) y los otros 21 ítems componen las escalas Orientación al Trabajo (OT), Autonomía (AU) e Identidad (ID).

Es así que los resultados analizados tanto en la prueba piloto como en la aplicación en general han permitido fundamentar de forma válida y confiable a nivel teórico y metodológico un instrumento psicológico acorde a la realidad del distrito de Casa Grande, a fin de que pueda ser utilizado en un modelo integrado de investigación y evaluación psicológica.

El presente estudio se inició con la aplicación de una prueba piloto, para lo cual se utilizó el Cuestionario de Madurez Psicológica (PSYMAS) con el fin de verificar la comprensión de cada uno de los ítems para los alumnos. La prueba piloto fue aplicada a 30 estudiantes de nivel secundario de una institución educativa del distrito de Casa Grande y no se encontraron dificultades en su aplicación.

La investigación se realizó con una muestra de 371 estudiantes de instituciones educativas estatales del distrito de Casa Grande (Tabla 1), las edades de los estudiantes fluctuaban entre los 15 y 18 años correspondientes al tercer, cuarto y quinto grado de educación secundaria, por lo que el estudio psicométrico sigue un tipo de muestreo probabilístico estratificado.

Se trabajó la validez de contenido, que se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide; es decir, el grado en que la medición representa al concepto o variable medida (Hernández et al., 2010). Para este proceso, ya que no se conocía con certeza qué reactivos pertenecían a cada una de las áreas del Cuestionario de Madurez Psicológica (PSYMAS), se realizó la consulta a cinco psicólogos para confirmar la pertinencia de los reactivos a las escalas planteadas en el PSYMAS (Tabla 2). Para ello se utilizó la V de Aiken, teniendo como resultado un valor de 1.00 para todos los ítems, indicando así un perfecto acuerdo entre los jueces respecto a la validez de los

contenidos evaluados (Merino & Livia, 2009). Por lo tanto, se acepta en un 100% la estructura de los ítems planteada en la presente investigación.

Al analizar la validez de constructo, la cual tiene como objetivo evaluar si el test mide la construcción teórica elaborada con respecto a la conducta que se mide (Alarcón, 2008), mediante el análisis ítem-test del PSYMAS (Tabla 3), se consideró como criterio fundamental que los valores obtenidos superen el valor recomendado como mínimo aceptable de 0.20 (Kline, 1982; citado por Tapia & Luna, 2010), observándose así que el ítem 10 (Pocas veces dejo mis obligaciones para más tarde) es el único que presenta un índice de correlación insuficiente; este resultado puede explicarse, según Morales (2007), a que los sujetos entendieron el ítem de una manera distinta a como lo pretende el autor del instrumento y en este caso las respuestas no serían coherentes con el significado pretendido. En general, se evidencia el buen grado de relación entre los ítems y lo que se pretende medir en todo el test.

Así mismo, se realizó la correlación ítem-subtest (Tabla 4) donde se aprecian adecuados índices de discriminación de los ítems dentro de las subescalas del PSYMAS; evidenciando el buen grado de relación entre el ítem y lo que se pretende medir en la subescala a la que pertenece. Esto puede contrastarse con la investigación hecha por Morales et al. (2010) en España, donde se aprecian índices de correlación que oscilan de 0.33 a 0.93 entre los ítems y las subescalas del Cuestionario de Madurez Psicológica.

Se realizó el análisis factorial confirmatorio (Tabla 5) para verificar la distribución de los ítems dentro de las escalas del PSYMAS, mediante la correlación de los índices de ajuste bajo el supuesto de cuatro factores correlacionados, encontrándose un promedio de los residuos estandarizados reducido ( $d < .05$ ) en la diagonal y fuera de la diagonal de la matriz de residuos estandarizados, se evidencia la similitud entre el modelo estimado y el modelo teórico. Además, se encontró evidencia estadística altamente significativa ( $p < .01$ ) de la existencia de muchas correlaciones entre los ítems, dentro de cada dimensión, haciendo posible la formación de tres factores con los ítems que componen cada

subescala. Finalmente, los índices de ajuste (CFI y GFI) obtuvieron un valor satisfactorio ( $\geq .90$ ) al igual del modelo teórico, con un error cuadrático medio de aproximación aceptable ( $d < .05$ ), mostrando así un buen ajuste entre el modelo estimado y el modelo teórico (Aldas, 2008), confirmándose la validez del constructo propuesto en el PSYMAS.

Respecto a la confiabilidad, la cual expresa el grado de precisión de la medida (Morales, 2007); se obtuvo mediante el análisis de consistencia interna, a través del método Alfa de Cronbach, ya que este estadístico se considera como una de las mejores medidas de homogeneidad de un test (Alarcón, 2008); es así que se estableció en la escala global (Tabla 6) un coeficiente de 0.75, que muestra, según De Vellis (1991), una confiabilidad general muy respetable en el PSYMAS, y una confiabilidad mínimamente aceptable en las subescalas de control, orientación al trabajo, autonomía e identidad, con coeficientes de .53, .51, .50 y .62 respectivamente corroborando de esta forma la consistencia interna del PSYMAS. Si bien la confiabilidad de las subescalas es mínimamente aceptable, cabe señalar que pudieron haber sido afectadas por el reducido número de ítems en cada una de ellas (Morales, 2007). El nivel de confiabilidad obtenido puede contrastarse con la investigación realizada por Morales et al. (2010) en España con una muestra de adolescentes de 15 a 18 años, donde se obtuvo una confiabilidad de 0.84 en la escala total del PSYMAS.

Se realizó el análisis de la normalidad y diferencias según variables control, para lo cual se realizó el análisis de datos usando la Prueba U de Mann Whitney de las diferencias en las subescalas del PSYMAS según sexo (Tabla 7) donde se aprecia una diferencia altamente significativa ( $p < .01$ ) en las escalas de control, orientación al trabajo y en el total de madurez psicológica entre varones y mujeres. Esto debido posiblemente a que las diferencias ligadas al sexo ponen de manifiesto que las mujeres alcanzarían antes la madurez física y psicológica (Vassiliou, 2010).

De la misma forma, se efectuó la Prueba U de Mann Whitney de las diferencias en las

escalas del PSYMAS según edad (Tabla 8) en cuyos resultados se aprecian rangos promedios estadísticamente iguales entre las submuestras de estudiantes de 15-16 y 17-18 años de edad.

Finalmente, se elaboraron baremos con normas percentilares generales y específicas por sexo en las subescalas de control, orientación al trabajo y en la escala general del PSYMAS (Tabla 9).

## CONCLUSIONES

Se pudo alcanzar el objetivo general planteado ya que los resultados del análisis psicométrico demuestran que el Cuestionario de Madurez Psicológica (PSYMAS) alcanza niveles de validez y confiabilidad satisfactorias en la población de adolescentes de 15 a 18 años en el distrito de Casa Grande.

En la validez de contenido, el juicio de expertos dio como resultado un nivel de acuerdo entre los jurados del 100% en la estructura de los ítems planteada en la presente investigación.

En la validez de constructo obtenida por correlación ítem-test, encontramos un índice de validez deficiente en el ítem 10, mientras que el resto de los ítems presenta un índice de validez aceptable. Así mismo, el análisis factorial confirmatorio mostró un buen ajuste entre el modelo estimado y el modelo teórico, confirmándose la validez del constructo propuesto en el PSYMAS.

La confiabilidad global es de .75, mientras que los coeficientes de confiabilidad de los factores fluctúan entre .50 y .62.

Se elaboraron baremos con normas percentilares generales y específicas por sexo de las escalas del PSYMAS.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. (2ª ed.). Lima: Editorial Universitaria.
- Aldas, J. (2008). *Análisis factorial confirmatorio: apuntes y ejercicios*. Valencia: Universitat de Valencia.

- Cauffman, E. & Steinberg, L. (2000). (Im)maturity of judgment in adolescence: why adolescents may be less culpable than adults. *Behavioral Sciences and the Law*, 18, 741-760.
- De la Torre, C. (2001). *Las identidades, una mirada desde la psicología*. La Habana, Cuba: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- De Vellis, R. (1991). *Scale development theory and applications. Applied Social Research Methods Series*. Thousand Oaks, California: SAGE
- Greenberger, E. & Sorensen, A. (1973). *Educación a los niños para la vida: un concepto de madurez psicosocial*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University. Centro para la Organización Social de Escuelas.
- Greenberger, E., Josselson, R. Knerr, C. & Knerr, B. (1975). The measurement and structure of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 127-143.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Merino, C. & Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169 – 171.
- Monahan, K., Steinberg, L., Cauffman, E., & Mulvey, E. (2009). Trajectories of antisocial behavior and psychosocial maturity from adolescence to young adulthood. *Developmental Psychology*, 45, 1654-1668.
- Morales, F. Camps, E. & Lorenzo, U. (2012). *Cuestionario de Madurez Psicológica*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Morales, P. (2007). *Estadística aplicada a las ciencias sociales. La fiabilidad de los test y escalas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Polaino, A., Cabanyes, J. & Del Pozo, A. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid, España: Ediciones Rialp.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2009) *Metodología y diseños en la investigación científica*. (4ª ed.). Lima: Visión Universitaria.
- Steinberg, L. & Cauffman, E. (1996). Maturity of judgment in adolescence: Psychosocial factors in adolescent decision making. *Law and Human Behavior*, 20, 249-272
- Tapia, V. & Luna, A. (2010). Validación de una prueba de habilidades de pensamiento para alumnos de cuarto y quinto de secundaria y primer año de universidad. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 17-59.
- Vassiliou, A. (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos*. Madrid, España: EACEA.

**Recibido:** 11 de junio del 2014

**Aceptado:** 20 de agosto del 2014

## MEMORIA Y ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA: MNEMOTECNIA DE LA PALABRA CLAVE

\*Silvia Rodríguez Méndez - \*\*María Nieves Barahona Esteban - \*\*\*José David Urchaga Litago -  
 \*\*\*\*Antonio Sánchez Cabaco.  
 Universidad Pontificia de Salamanca (España), Escuela Universitaria de Magisterio Fray Luis de León  
 (España).

### RESUMEN

El aprendizaje de idiomas resultaría imposible sin un uso eficiente de nuestra capacidad de memoria. Consecuentemente, establecer la efectividad de la asociación utilizada en la mnemotecnica durante la adquisición de vocabulario extranjero contribuye a optimizar este aprendizaje. Así, el **objetivo** del estudio ha sido evaluar en qué medida son efectivas las técnicas de memoria utilizadas en la enseñanza de idiomas. Los **participantes** fueron 30 estudiantes de Educación Primaria. Se empleó el **método** de palabra clave para analizar sus efectos en el proceso de recuperación léxica. Los resultados mostraron la relación existente entre el uso de esta técnica y el aprendizaje significativo de vocabulario inglés. Esto subraya el efecto positivo de la mnemotecnica en el aprendizaje de un segundo idioma.

Palabras clave: memoria, idiomas, mnemotecnica, técnica de palabra clave, aprendizaje.

## MEMORY AND TEACHING A SECOND LANGUAGE: MNEMONICS KEYWORD

### ABSTRACT

Language learning would be impossible without an efficient use of our memory capacity. Consequently, establishing the effectiveness of the associative principle on which mnemotechnics rely during the acquisition of foreign vocabulary contributes to the improvement of this learning. That is the reason why the main **objective** of this study was to assess the effectiveness of the memory techniques that are currently used in language teaching. The 30 **participants** belonged to different grades of Primary Education. The keyword **method** was set so as to measure its effects on the memory process of vocabulary recalling. The **results** showed a direct link between this technique and a meaningful English-lexis learning. This underlines the positive effect of mnemotechnics on second language learning.

Key words: memory, languages, mnemotechnics, keyword method, learning.

## MEMORY AND TEACHING A SECOND LANGUAGE: MNEMONICS KEYWORD

### RESUMO

A aprendizagem de idiomas seria impossível sem um uso eficiente da nossa capacidade de memória. Consequentemente, estabelecer a efetividade da associação utilizada na mnemotécnica durante a aquisição de vocabulário estrangeiro contribui a otimizar essa aprendizagem. Desta forma, o **objetivo** do estudo foi avaliar em que medida são efetivas as técnicas de memória utilizadas no ensino de idiomas. Os **participantes** do estudo foram 30 alunos da Educação Primária. Foi empregado o método de palavras-chave para analisar seus efeitos no processo de recuperação léxica. As análises mostraram a relação existente entre o uso desta técnica e uma aprendizagem significativa do vocabulário da língua inglesa. Isto resalta o efeito positivo da mnemotécnica no aprendizado de um segundo idioma.

Palavras-chave: memória, idiomas, mnemotecnica, técnica de palavras-chave, aprendizagem.

Correspondencia: \*silviardgz@hotmail.com  
 Correspondencia: \*\*nieves.barahona@eumfrayluis.com  
 Correspondencia: \*\*\*jdurchagali@upsa.es  
 Correspondencia: \*\*\*\*asanchezca@upsa.es

La necesidad de garantizar el dominio de más de un idioma es, sin duda, una de las más apremiantes preocupaciones del ámbito educativo europeo que nos envuelve. Así, el bilingüismo ha pasado a ser uno de los fenómenos sociales más extendidos y supone actualmente una garantía de desarrollo social, laboral y personal en los alumnos.

En este ámbito de competencia en idiomas, nuestra capacidad de evocar desde la memoria los recursos necesarios para poder utilizar una lengua se convierte en la principal herramienta para llegar a la comprensión y expresión natural de mensajes. No obstante, a pesar de la gran variedad de elementos que componen un idioma, el dominio de un vocabulario amplio es uno de los elementos más importantes a la hora de adquirir una segunda lengua pues no solo permite llevar a cabo conversaciones espontáneas sino que también favorece pasar ya al mundo bilingüe (Pousada, 1996).

Por esta razón, el presente artículo tiene como objetivo principal evaluar en qué medida son efectivas las técnicas de memoria utilizados en el aprendizaje del léxico de una segunda lengua en alumnos de E.P., con la finalidad de conseguir la mejora en la adecuada planificación y programación de este tipo de enseñanza.

En este sentido, la relación entre aprendizaje de idiomas y memoria ha estado marcado por los constantes cambios con respecto a la desigual valoración que la memoria ha recibido en los distintos métodos de adquisición de las lenguas. La controversia respecto a este ámbito mantenida desde el siglo XIX ha abierto el camino a las recientes propuestas metodológicas que, lejos de estar establecidas en firme, son objeto de revisión constante. Así, es dentro de la enseñanza del léxico donde encontramos la aplicación de las conocidas técnicas de memoria como forma de aprendizaje pero también como herramienta para combatir el olvido del vocabulario.

Derivado del antiguo vocablo griego "Mnemosina", el término mnemotecnia se define como aquella técnica mediante la cual se refuerza la memoria (Mastropieri y Scruggs, 1991) y

permite almacenar información en ella con la finalidad de poder obtenerla cuando se necesite (Higbee, 1998) sin por ello reemplazar a los principios básicos del aprendizaje si no utilizándolos para otorgar sentido al material a aprender.

Así, la inmensa mayoría de las técnicas utilizadas inciden sobre la etapa de recuperación, basándose en la idea de que cuantas más asociaciones se establezcan entre el vocabulario aprendido y otras que el sujeto ya posee en su memoria a largo plazo, mayores serán las posibilidades de recuperar exitosamente la misma (Higbee, 1991).

Por ello, son muchas las técnicas de memoria existentes que presentan asociaciones de muy diverso tipo como semánticas (contraste, similitud, etc.), fonéticas (similitudes fonéticas entre ítems a aprender), visuales, etc. para favorecer el recuerdo. A pesar de la gran variedad de formas de presentación de los métodos mnemotécnicos, podemos mencionar el sistema de palabra clave (Atkinson, 1975) como uno de los métodos más extensamente utilizados para aprender y recordar vocabulario en idiomas extranjeros.

El sistema de palabra clave describe la clase de mnemotecnia cuya finalidad era mejorar el aprendizaje del léxico de un segundo idioma. Basada en el principio "de asociación de palabras o conceptos nuevos con palabras o imágenes clave que tienen un sonido similar" (Woolfolk, 2006, p. 262), la conexión entre una palabra no familiar con otra que lo sea y entre las cuales existe semejanza acústica divide el estudio de cada palabra nueva a aprender en dos pasos consecutivos: verbal y visual.

En el primero, el sujeto asocia la palabra extranjera objeto de aprendizaje con otra de su propio idioma (palabra clave) que guarda con aquella cierta similitud fonética. El segundo de los pasos, implica la elaboración de una imagen mental en la que la traducción del vocablo extranjero y la palabra clave interactúan. Con ello, establecemos dos asociaciones diferentes de manera sucesiva: una fonética que enlaza ambas palabras, y una asociación visual que conecta la palabra clave y la traducción. Durante el recuerdo,

“la pronunciación de la palabra [inglesa] provocará, por similitud fonética, la evocación del vocablo clave y este, a su vez, el recuerdo de la imagen que contiene el significado que el sujeto busca” (Pousada, 1996, p. 357). Utilizamos con esta técnica, por tanto, combinación de vocablos con asociaciones acústicas, semánticas y visuales.

La *recuperación* de la información almacenada nos lleva a la *memoria a largo plazo* y, concretamente, a la *memoria semántica*, cuya presencia en esta técnica de la palabra clave es muy relevante pues se encuentra en la base de prácticamente la totalidad de los procedimientos usados en la mnemotecnia al proporcionar al alumno el elemento básico para el aprendizaje de idiomas: el significado y relación entre conceptos.

Son numerosas las investigaciones que han tenido como objetivo principal conocer, analizar y profundizar en el conocimiento del papel que posee la técnica de la palabra en el aprendizaje de una segunda lengua (Campos, Gómez-Juncal y Pérez-Fabello, 2008; Campos, Camino y Pérez-Fabello, 2010; Baleghzadeh y Ashoori, 2010; Campos y Ameijide, 2011; Ameijide, 2012; Soleimani, Saeedi y Mohajernia, 2012; Campos, Rodríguez-Pinal y Pérez-Fabello, 2013) donde la evidencia sugiere que la relación entre ambos se extiende por todos los procesos de la capacidad de memoria (desde la codificación a la evocación; desde la memoria sensorial a la de largo plazo) que participan en diferentes grados del desarrollo del lenguaje.

Viendo la línea de estas investigaciones, el presente trabajo es especialmente relevante en cuanto que profundiza en la previamente documentada relación entre aprendizaje de segundas lenguas y mnemotecnia. Sin embargo, esta investigación busca constatar empíricamente el grado de importancia que tienen las técnicas utilizadas para optimizar estos mecanismos memorísticos en los estudiantes.

Como se ha venido apuntando, las técnicas de memoria son un elemento de innegable relevancia para la adquisición de otros idiomas. Por lo que se planteó escrutar el siguiente problema de investigación: ¿Es efectivo el uso de técnicas de memoria durante el aprendizaje del vocabulario de una segunda lengua?

Para dar respuesta a esta cuestión, se planteó un objetivo general y dos objetivos específicos. El objetivo general trata de comprobar la efectividad de la asociación como uno de los principios básicos utilizados por las técnicas de memoria a través de una de estas técnicas—las de las palabras clave—, para constatar sus efectos en la adquisición de vocabulario extranjero en alumnos pertenecientes a Educación Primaria. Y este objetivo general se concreta en dos objetivos de carácter más específico:

- Analizar la relación entre el uso de estas técnicas de memoria basadas en la asociación o de ningún método y el número de palabras recordadas.
- Comparar el recuerdo inmediato y la huella de memoria con el recuerdo demorado entre los dos grupos.

Para ello, las hipótesis propuestas están en relación directa con los objetivos citados. Así, y como primera hipótesis, se espera que la utilización de la técnica mnemotécnica sea estable a lo largo del tiempo (recuerdo demorado). En otras palabras, se espera que a medida que avanzamos en la utilización de esta técnica para el aprendizaje de un idioma extranjero, más efectivo será la recuperación del léxico por parte de los estudiantes, ya que en la adquisición de una segunda lengua comprendemos y expresamos mensajes gracias a la capacidad de reconocer y entender con rapidez las palabras registradas con anterioridad (Jiménez, 1997). Por tanto, las técnicas de memoria deberían tener un papel relevante en este proceso.

De manera más concreta y como segunda hipótesis, se espera encontrar evidencias acerca de la relación entre el uso de una técnica de memoria basada en asociaciones y el aprendizaje de vocabulario en lengua inglesa (recuerdo inmediato).

En el caso de confirmar estos puntos de los que partimos, el diseño de intervención para la mejora de este aprendizaje profundizará en los mismos para su desarrollo.

### *Método*

El presente estudio analiza los resultados de dos grupos de estudiantes pertenecientes a una misma etapa de escolarización obligatoria (E.P.) en la variable de recuperación de léxico extranjero, medida a través del uso de una técnica de memoria—mnemotecnia de la palabra clave. El diseño de esta investigación es experimental ya que existe manipulación de una de las variables (la variable independiente: empleo o ausencia del método de memoria). Se cuenta con un grupo de control y los sujetos han sido asignados al azar entre los grupos. Del mismo modo, esta investigación se define como de relación (memoria-recuperación del léxico de una segunda lengua) y de diferencia (comparación entre los resultados de los dos grupos: los que utilizan la técnica de asociación y los que no).

Las variables de este diseño se incluyen en dos grupos diferentes de acuerdo a su rol en la investigación:

- *Variable independiente*: tipo de método empleado en el aprendizaje: método de las palabras clave o ninguna indicación sobre el método.
- *Variables dependientes*: estas a su vez se dividen en dos. Por un lado, el número de palabras correctamente traducidas en un primer momento (recuerdo inmediato) y por otro, la estabilización de la huella de memoria en la medida del recuerdo demorado.

### *Participantes*

Para la realización de este estudio se ha seleccionado un total de 30 alumnos, formado por 20 chicos y 10 chicas, escolarizados en E.P., utilizando un procedimiento no probabilístico en el que la selección a partir de una población más amplia ha seguido unos criterios específicos (acceso y la disponibilidad) y no ha dependido del azar. Concretamente, se han escogido dos grupos de 15 alumnos con edades comprendidas entre los 6 y 10 años, uno será el grupo experimental y el otro el grupo control.

La elección de esta franja de edad responde al afán por profundizar en el papel

jugado por las técnicas de memoria en el aprendizaje de una segunda lengua en el ámbito escolar para poder así aportar más datos a la enseñanza de idioma en la enseñanza obligatoria

En cuanto a la población general de la que se ha obtenido la muestra estudiada, debemos indicar que los alumnos pertenecen a diversas clases de carácter extraescolar y todos acuden a diferentes colegios de enseñanza reglada obligatoria de carácter público o concertado.

Cada uno de los dos grupos citados tendrá unas pautas diferenciadas. Por un lado, el grupo experimental está formado por sujetos a los que se explicará la técnica de las palabras clave y que realizará el aprendizaje según los planteamientos ya explicados. Por otro lado, el segundo grupo de 15 sujetos o grupo control desconocen la técnica y a los cuales no se les dará ninguna indicación sobre cómo realizar el aprendizaje.

### *Instrumentos*

El instrumento aplicado para esta investigación está relacionado sobre todo con el último de los tres procesos principales de memoria (la fase de recuperación), aunque como ya hemos visto para llegar a ella de manera exitosa se necesita, de igual modo, una buena coordinación con los dos procesos anteriores (registro y almacenamiento) que también están presentes en este tipo de técnica. Concretamente, se ha empleado la técnica mnemotécnica de palabra clave (Atkinson, 1975), utilizando para su puesta en práctica el siguiente material: lista de 15 palabras en inglés (ver Anexo I), hojas de registro de respuestas (ver Anexo II), 15 tarjetas en las que figura la traducción de cada una de las 15 palabras inglesas (ver Anexo III), 15 tarjetas en las que figura la palabra clave a utilizar y la traducción de cada una de las 15 palabras en inglés (ver Anexo IV), cronómetro, hojas de instrucciones y ordenador portátil.

Se realizó una pequeña modificación de estos materiales, pues las tarjetas de palabras se presentaron a los sujetos en formato digital de PowerPoint para poder con ello tener un mejor y más riguroso control del tiempo empleado (intervalos de \_\_\_\_ segundos).

### Procedimiento

Para la realización del estudio, se dividió la muestra en dos grupos de 15 sujetos, llevando a cabo la evaluación en la propia aula donde reciben clases. Para la valoración total, fue necesario acudir 2 días a cada grupo (con una diferencia de 7 días entre los dos).

Después de explicar las instrucciones a cada grupo, ambos realizaron dos ensayos de prueba y solo se inició la fase de aprendizaje tras comprobar que se habían comprendido correctamente las instrucciones.

Durante la fase de aprendizaje, se colocó el ordenador en una zona de máxima visibilidad para todos los sujetos del grupo en cuestión. Al iniciar la pronunciación de cada palabra, esta aparecía en la pantalla. Tras su lectura se daba paso automáticamente a la traducción (grupo control) o a la palabra clave a utilizar con cada una y la traducción (grupo experimental) y se concedía 10 segundos al sujeto para realizar el aprendizaje. Transcurridos estos 10 segundos, se iniciaría automáticamente la lectura de la siguiente palabra.

Este procedimiento se siguió con las 15 palabras y una vez finalizada, se inició entonces la fase de test. En ella, se pronunció de nuevo cada palabra inglesa y se dio al sujeto otros 10 segundos

para anotar su traducción en la hoja de respuestas repartida.

Pasados 10 días, se realizó una nueva fase de test a ambos grupos con el fin de obtener también el recuerdo demorado y analizar las diferencias con respecto al recuerdo inmediato.

Para el análisis de los datos, se utilizó el programa Excel realizándose los siguientes análisis:

Para la comprobación de la primera hipótesis, se realizó un primer análisis contrastando el recuerdo inmediato y recuerdo demorado entre ambos grupos con la prueba T y otro con la misma prueba para comprobar la igualdad de medias entre el grupo control y el experimental. Con respecto a la segunda hipótesis planteada, se realizó un análisis comparativo de las diferencias entre ambas pruebas por separado para ambos grupos. Posteriormente, se calculó el índice de correlación lineal de Pearson.

## RESULTADOS

Inicialmente, en relación a la primera hipótesis, se realizó un primer análisis de contraste entre la variable recuerdo inmediato y recuerdo demorado entre el grupo control y el experimental (Tabla 1).

Tabla 1.

*Estadísticos de grupo.*

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Inmediata	Control	15	8,60	1,957	,505
	Experimental	15	8,87	1,995	,515
Demorada	Control	15	5,73	1,792	,463
	Experimental	15	7,53	2,326	,601

La prueba t para la igualdad de medias (Tabla 2 y Figura 1) muestra diferencias significativas ( $p < 0,05$ ) para la variable recuerdo demorado, pero no para el inmediato ( $p: 0,714$ ).

En el recuerdo demorado, el grupo experimental tiene un mayor recuerdo medio de

palabras (media: 7,53) que el grupo control (media: 5,73). La diferencia es de 1,8 palabras, que es muy alta teniendo en cuenta que el error típico de la diferencia es de 0,758, por lo que el tamaño del efecto es importante.

Tabla 2.  
Prueba T para la igualdad de medias.

	T	GI	Sig. (bilateral)	Error típ. de la diferencia
Inmediata	-,370	28	,714	,722
Demorada	-2,375	28	,025	,758

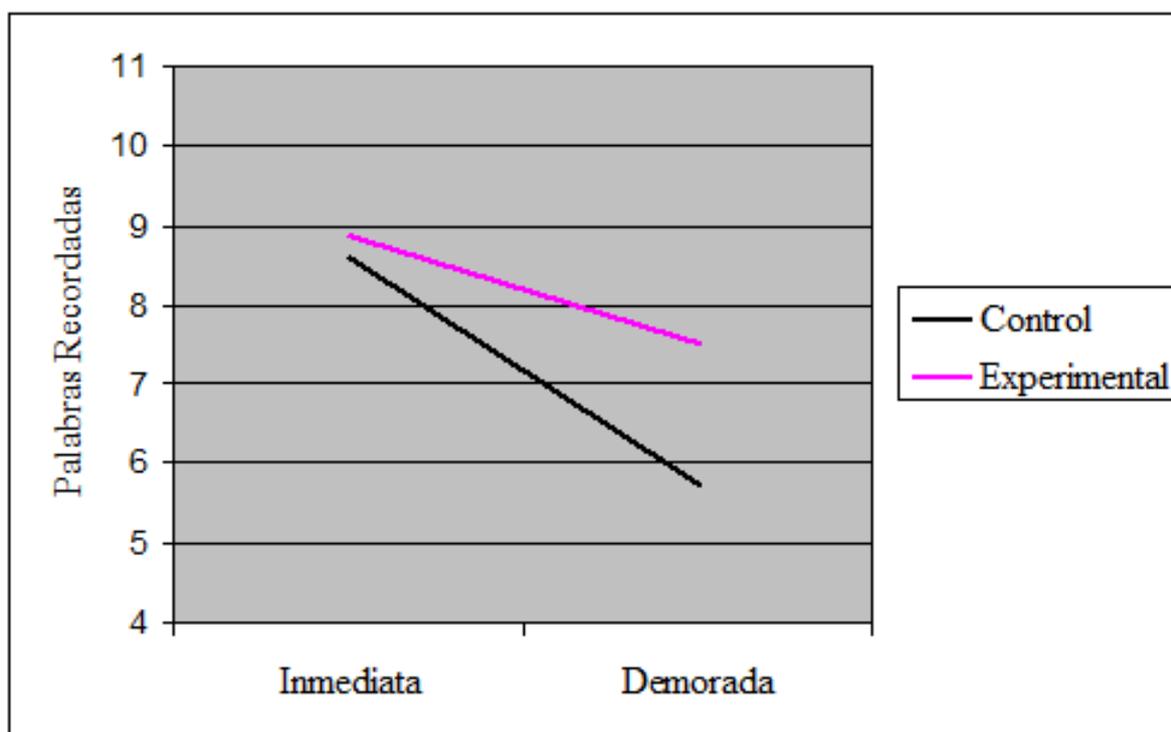


Figura 1. Resultados de la Prueba T para la igualdad de medias.

En segundo lugar, para la contrastación de la segunda hipótesis, se comparó las diferencias entre ambas pruebas, realizando el análisis por separado para ambos grupos (Tabla 3).

En ambos casos, se encuentran diferencias muy significativas ( $p < 0,0001$ ). En el grupo control, el resultado en la memoria inmediata alcanzó una media (8,60) que es muy superior a la demorada (5,73), hay una diferencia

de 2,87 puntos (el tamaño del efecto es muy grande teniendo en cuenta que el error típico de las diferencias de medias es de ,192).

En el grupo experimental, la memoria inmediata (media: 8,87) es también superior a la demorada (7,53), pero el tamaño del efecto es menor, ya que la diferencia en las medias es de 1,33 puntos, siendo el error típico de la media 0,232.

Tabla 3.  
Prueba de muestras relacionadas.

Grupo			Diferencias		t	gl	Sig. (bilateral)
			Media	Error típ. de la media			
Control	Par 1	Inmediata – Demorada	2,87	,192	14,938	14	,000
Experimental	Par 1	Inmediata – Demorada	1,33	,232	5,739	14	,000

Ya que, como observamos, se cumple la segunda hipótesis—que las hay una relación directa entre ambas pruebas—se realizó

un estudio gráfico (diagrama de dispersión—Figura 2) donde se observa dicha relación entre dichas variables.

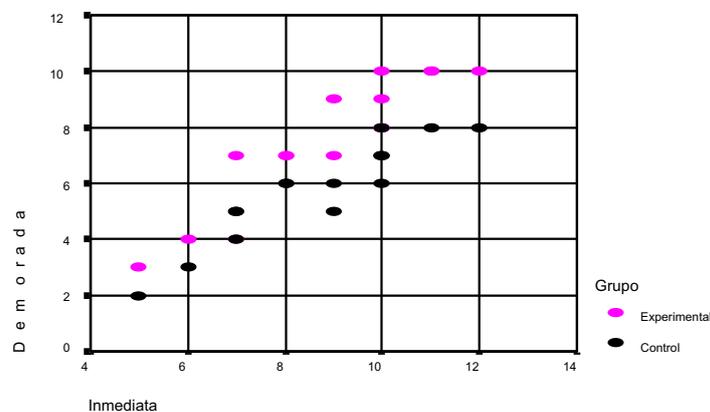


Figura 2. Diagrama de dispersión para la relación entre variables.

Posteriormente, se calculó el índice de correlación lineal de Pearson obteniéndose un valor de 0,876, el cual es muy alto, por lo que nos indica que existe una muy fuerte relación entre ambas variables (la relación es altamente significativa:  $p < 0,00001$ ).

En la Figura 2, se puede observar cómo en el grupo experimental, en general, las puntuaciones en el recuerdo demorado son superiores que en el grupo control.

Tal y como se ha demostrado en la hipótesis uno, hay un efecto de la intervención en el grupo experimental, por lo que las puntuaciones han quedado afectadas. Por ello, se recalcularon

las correlaciones para ambos grupos (control y experimental) por separado, obteniéndose en ambos casos una correlación de Pearson muy similar y próxima a ,925. Así pues, la correlación se ha incrementado (Tabla 5).

Una nueva prueba confirma estos datos, ya que el cálculo de la correlación parcial eliminando el factor grupo (control: 0; experimental: 1) nos arroja una correlación de Pearson de 0,918. Este dato unifica ambas hipótesis, ya que comprueba que existe una fuerte relación entre ambas variables y que la intervención ha tenido efecto.

Tabla 5.  
*Correlaciones de muestras relacionadas.*

Grupo			N	Correlación	Sig.
Control	Par 1	Inmediata y Demorada	15	,9251	,000
Experimental	Par 1	Inmediata y Demorada	15	,9246	,000

## DISCUSIÓN

En cuanto a la primera hipótesis, ha quedado comprobado que realmente existe un efecto positivo en el uso de la mnemotecnia en el aprendizaje de una segunda lengua. Como muestra el análisis de contraste entre los resultados del recuerdo inmediato y el recuerdo demorado entre el grupo control y el experimental, las diferencias son muy significativas en el caso del recuerdo demorado. Así, a medida que avanzamos en la utilización de esta técnica de aprendizaje, más efectiva es la recuperación del léxico por parte de los alumnos, esto es, más palabras son recordadas.

No obstante, los resultados del primer análisis sobre el recuerdo inmediato revelan que a pesar de que el número de palabras recordadas es ligeramente mayor en el grupo entrenado en la técnica, la diferencia no es significativa. Esto puede deberse a la dificultad de algunas de las palabras propuestas que han podido influir en las respuestas ante la prueba llevada a cabo, así como al número reducido de sesiones realizadas, razón por la cual el efecto que ocasiona en la memoria la repetición no ha podido producirse. Estos efectos, en dichas condiciones, sí muestran como es el caso de los resultados del estudio de Ameijide (2012).

En torno a la segunda hipótesis, se ha comprobado la relación existente entre el uso de la técnica de memoria y el aprendizaje significativo de vocabulario en lengua inglesa en la etapa de Primaria. Así, vemos un fuerte efecto entre la variable de recuerdo y la intervención en el grupo experimental, que afecta a los resultados.

Esto lo corroboran estudios previos centrados en la relación entre memoria semántica

y memoria visual como los de Campos, Gómez-Juncal y Pérez-Fabello (2008) y Campos, Camino y Pérez-Fabello (2010) que muestran que la utilización de imágenes influye en el recuerdo, en la cantidad del mismo, en el reconocimiento y en el acceso al contenido.

Por todo ello, tras analizar los datos obtenidos y a modo de conclusión general de este estudio, podemos realmente corroborar la efectividad de la asociación como uno de los principios básicos utilizados por las técnicas de memoria a través de la técnica de la palabra clave en la adquisición de vocabulario de lenguas extranjeras. Como ya demostraron los estudios de Campos, Rodríguez-Pinal y Pérez-Fabello (2013) y Soleimani, Saeedi y Mohajernia (2012).

Así, las técnicas de asociación deben ser tenidas muy en cuenta como elemento metodológico necesario en la enseñanza de idiomas en el contexto escolar. Basadas en el complejo sistema que es la memoria, su uso en este ámbito consigue no solo que nuestros estudiantes trabajen el funcionamiento de su memoria y de los mecanismos estrechamente relacionados con ella (sensorial, a corto y largo plazo) en el momento mismo del aprendizaje, sino que esta se desarrolle para asegurar su futuro éxito.

Como se ha comprobado, la utilización de las técnicas mnemotécnicas significa saber aprovechar los recursos de los que disponen nuestros alumnos para facilitar la tarea de la enseñanza de idiomas. Con ello, este estudio abre nuevos caminos para que estas técnicas y este proceso memorístico sean considerados por los docentes durante la enseñanza de un idioma extranjero y facilitar así una efectiva adquisición.

Como señala Mayer (2010), es

imprescindible facilitar al máximo el aprendizaje con las aplicaciones instruccionales que cada materia requiere o con los diferentes procesos implicados en cada tarea específica de aprendizaje. Aunque el cuestionamiento de la técnica mnemotécnica para el aprendizaje significativo es evidente, pensamos que su utilidad para adquirir y consolidar vocabulario (memoria semántica) puede ser eficaz.

### REFERENCIAS

- Ameijide, L. (2012). *Eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave en la metamemoria de las personas mayores*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1980). Definitions for communicative disorders or differences. *ASHA*, 22(4), 317-318.
- Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in Second-Language Learning. *American Psychologist*, 39, 821-828.
- Baleghizadeh, S. y Ashoori, A. (2010). The effect of keyword and Word list methods on immediate vocabulary retention of EFL learners. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 30, 251-261.
- Campos, A. y Ameijide, L. (2011). Exactitud de los juicios de aprendizaje (JOLs) y mnemotecnia de la palabra clave en adultos y ancianos. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 64-71.
- Campos, A., Camino, E. y Pérez-Fabello, M. P. (2010). Aprendizaje de vocabulario con alta y baja viveza de imagen mediante la mnemotecnia de la palabra clave. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(2), 67-77.
- Campos, A., Gómez-Juncal, R. y Pérez-Fabello, M. P. (2008). Experiencia en la mnemotecnia y aprendizaje incidental con imágenes normales y raras. *Estudios de Psicología*, 25(3), 321-331.
- Campos, A., Rodríguez-Pinal, M. y Pérez-Fabello, M. J. (2013). Aprendizaje del idioma gallego mediante la mnemotecnia de la palabra clave, en personas bilingües, altas y bajas en control de imagen. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 50-59.
- Higbee, K. L. (1991). *Su memoria. Cómo dominarla para recordarlo todo*. Barcelona: Paidós.
- Higbee, K. L. (1998). *Su memoria: Cómo funciona y cómo mejorarla*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, J. M. (1997). La memoria y aprendizaje del inglés en el aula. *Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 797-811.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006
- Mastropieri, M. A. y Scruggs, T. E. (1991). *Teaching Students Ways to Remember: Strategies for learning mnemonically*. Cambridge: Brookline Books.
- Mayer, R.E. (2010). *Aprendizaje e instrucción*. Madrid: Alianza.
- Pousada, M. (1996). Los desarrollos recientes del Arte de la Memoria: la técnica de las palabras clave. En J. Baqués, M. Sáiz y D. Sáiz (Eds.), *Psicología de la memoria. Manual de prácticas* (pp. 353-362). Barcelona: Avesta.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado 293, de 8 de diciembre de 2006
- Ruiz-Vargas, J. M. (2004). Claves de la memoria autobiográfica. En C. Fernández y M. A. Hermsilla (Eds.), *Autobiografía en España: un balance* (pp. 183-220). Madrid: Visor Libros.
- Soleimani, H., Saeedi, M. y Mohajernia, R. (2012). The effect of keyword and context methods on vocabulary retention of Iranian EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(2), 49-55.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*.  
México, D.F.: Pearson Educación.

**Recibido:** 28 de julio del 2014

**Aceptado:** 10 de setiembre del 2014



# ARTÍCULOS DE REVISIÓN



## PEDOFILIA, UNA MIRADA PSICOLÓGICA DESDE EL CINE

Manuel Arboccó de los Heros \*  
Psicólogo. Profesor Universitario. Psicoterapeuta Humanista

### RESUMEN

El siguiente artículo es un intento por presentar el análisis psicológico de una película de Nicole Kassell, director de cine de los Estados Unidos, titulada "The Woodsman" o "El leñador", película que trata la historia de Walter, un exreco que pasa doce años en prisión por delitos sexuales cometidos a niñas y luego de cumplir su pena, sale de la cárcel para ingresar en una sociedad en la que no se ubica, a la que no siente pertenecer y que le recordará continuamente lo patológico de su ser. Revisaremos, a partir de lo mostrado en la película, las particularidades en la experiencia del protagonista, el diagnóstico de pedofilia, posibilidades de su desarrollo psicosexual infantil, su vínculo con una compañera de trabajo y el papel de la sociedad en casos similares a este.

Palabras clave: Trastorno, pedofilia, sexualidad infantil, psicoterapia.

## PEDOPHILIA, A VIEW FROM THE FILM PSYCHOLOGICAL

### ABSTRACT

The following article is an attempt to present the psychological analysis of a film by Nicole Kassell, director of cinema of the United States, entitled "The Woodsman" or "The lumberjack", a movie that is the story of Walter, a former inmate who spends twelve years in prison for sexual crimes committed to girls and after completing his sentence, released from prison to enter in a society which is not located which does not feel belong and which remind continuously the pathological of his being. It is reviewed from the film, the particularities in the experience of the protagonist, the diagnosis of pedophilia, the possibilities of his childhood psychosexual development, its link with a colleague and the role of the society in similar cases.

Keywords: disorder, pedophilia, child sexuality, psychotherapy

## PEDOFILIA, UMA VISÃO DO PSICOLÓGICO FILM

### RESUMO

O artigo a seguir é uma tentativa de apresentar a análise psicológica de um filme de Nicole Kassell, cineasta dos Estados Unidos, intitulado "O Lenhador" e "O Lenhador", um filme que conta a história de Walter, um ex-presidiário que passa 12 anos de prisão por crimes sexuais com as meninas e depois de cumprir sua pena, deixa prisão para entrar em uma sociedade que não está localizado, que não se sente pertencer e para lembrar continuamente patologia de seu ser. Vamos rever, a partir do que é mostrado no filme, as peculiaridades na experiência do protagonista, o diagnóstico de pedofilia, as chances psicosexuais de seu filho em desenvolvimento seu relacionamento com um colega de trabalho e do papel da sociedade em casos semelhantes a este.

Palavras-chave: doença, a pedofilia, a sexualidade infantil, psicoterapia.

Correspondencia: \* manoloarbocco@gmail.com

Este artículo propone una serie de reflexiones a partir de la observación de la película “The Woodsman” (El leñador). La película relata la historia de Walter, un excondenado a prisión por delitos sexuales a menores de edad. La película se inicia en el momento que Walter sale de prisión. Doce años de cárcel por abusar sexualmente de niñas entre los 10 y los 12 años. Sale con libertad supervisada y nuevamente debe continuar con una vida de libertad y de responsabilidades, esto último también lo perdió, al menos parcialmente, en esos largos doce años de prisión. La primera tarea es la reinserción laboral, para eso ingresa a trabajar en una maderera en tareas ciertamente conocidas por él.

En cuanto a su familia, solo se menciona en la película una hermana, dos años menor, la cual no quiere saber nada de él y solo hay un vínculo con su cuñado Carlos, esposo de esta hermana, que lo visita una vez que Walter sale de prisión. Curiosamente, Walter al salir se aloja en un departamento que se ubica frente a una escuela primaria.

Ocurre una rápida identificación entre Walter y Vickie, una compañera de trabajo, poco femenina, directa e independiente. Analizaremos las causas de esa unión.

Paralelamente a su vida laboral, Walter debe asistir a terapia psicológica. Muestra hostilidad, mucho miedo y resistencia a esta labor. Desde el inicio de la película, el rostro de Walter refleja cansancio, incredulidad, desasosiego y fastidio. Invitamos a la observación de esta película.

### Salir para volver a entrar: compulsión a la repetición

¿Por qué ir a vivir al frente de una escuela primaria? Es porque como dice el protagonista *¿es el único lugar donde aceptan mi dinero?* Quizá eso más la tan mencionada “compulsión a la repetición” freudiana. Un fantasma del cual el protagonista no puede desprenderse. Al ir en círculos, como en un tiovivo (1) (como dice

Walter en un momento de asociaciones libres con su psicólogo) volvemos a confrontar las cosas que vivimos por primera vez. Puede ser una suerte de prueba que se hace a sí mismo o una trampa inconsciente.

En cuanto a Vickie, ¿por qué una mujer aceptaría un trabajo típicamente masculino como el de una maderera? Y es que Vickie tiene su propia historia, ella tuvo que hacerse fuerte, luego de sobrevivir a tres hermanos que la empleaban para satisfacer sus deseos sexuales genitales mientras era una niña.

Vickie se acerca a Walter y busca iniciar una relación con él. Al conseguirlo, pasan a tener inmediatamente relaciones sexuales con lo que nos preguntamos ¿Es Walter realmente un pedófilo?

Veamos. La gente que presenta pedofilia declara sentirse atraída por los niños dentro de un margen de edad particular. (DSM IV, p. 540). La literatura indica que la frecuencia del comportamiento pedófilo fluctúa a menudo con el estrés psicosocial y esto se muestra en la película.

La pedofilia (o pederastia para hablar con propiedad) es considerada una parafilia y una parafilia se define como un trastorno psicosexual que se caracteriza por fantasías, urgencias o conductas sexuales intensas, recurrentes, que incluyen un contenido sexual atípico o inaceptable.

- **Criterios para diagnosticar pedofilia según el DSM IV (2):**

A. Durante un período de al menos 6 meses, fantasías sexuales recurrentes y altamente excitantes, impulsos sexuales o comportamientos que implican actividad sexual con niños prepúberes o niños algo mayores (generalmente de 13 años o menos).

B. Las fantasías, los impulsos sexuales o los comportamientos provocan malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo.

C. La persona tiene al menos 16 años y es por

(1) Tiovivo: Recreo de feria que consiste en varios asientos colocados en un círculo giratorio (DRAE).

(2) DSM- IV: Manual Diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales de la asociación Psiquiátrica Americana, Cuarta revisión.

lo menos 5 años mayor que el niño o los niños del Criterio A.

Nota: No debe incluirse a individuos en las últimas etapas de la adolescencia que se relacionan con personas de 12 o 13 años.

- **Criterios para diagnosticar pedofilia según el CIE 10 (3):**

El CIE 10 habla de paidofilia y dice: Se trata de una preferencia sexual por los niños, normalmente de edad prepuberal o de la pubertad temprana. Algunos de los afectados sienten atracción únicamente por las chicas, otros únicamente por los chicos y otros están interesados por ambos sexos

Luego de revisar estos criterios, aceptamos que Walter es un pedófilo de tipo heterosexual aunque no exclusivo a niñas, ya que tiene intimidad sexual con Vickie.

Walter inicia una relación con Vickie, pasa el tiempo con ella, beben unas cervezas, ríen juntos; sin embargo, sus recuerdos lo persiguen y no puede entregarse completamente a la tranquilidad y posibilidades de su presente. Es un tipo atormentado por sus recuerdos y sus culpas. Y es en momentos de estrés donde aparecen con más fuerza sus deseos pedófilos.

Walter le cuenta a ella el motivo de su encarcelamiento y ella pareciera sentir curiosidad y compasión o lástima por él, más no temor ni rechazo, respuestas que bien pueden ser consideradas comunes en casos como estos. Recordemos que de todas las conductas sexualmente prohibidas -junto con el incesto- la pedofilia ocupa un lugar importante *dentro de lo inaceptable* en sociedades actuales como las de Walter, es algo abominable, un tabú, una transgresión mayor.

Regresemos a Vickie, ¿tiene esto que ver con su propio pasado? Conocido es por los psicólogos que la elección de amigos y, más aún, de parejas no es casual. No es un asunto de suerte sino de guiones que se entrelazan al más puro estilo de la propuesta de Eric Berne y su Análisis

Transaccional (4). Un guion, para el Dr. Berne, es un programa en curso, desarrollado en la primera infancia bajo la influencia parental, que dirige la conducta del individuo en los aspectos más importantes de su vida. Los guiones generalmente están basados en ilusiones infantiles que pueden persistir toda una vida (Berne, 1988. p. 41).

Es como el guion de un actor, se ciñe a él para representar un papel, un rol. Al establecerlo en una edad muy temprana -niñez- suele no ser muy consciente del mismo y repite acciones y decisiones equivocadas llegando a establecer posiciones existenciales dañinas para sí y para los demás (Berne, 1985).

Por su parte, Walter sigue sintiéndose malo o enfermo, se pregunta *¿cuándo seré normal?* Pareciera que no puede aceptar que su castigo acabó, que ya pagó su error o delito. Sigue dudando de sí y por ende de los demás, hay una actitud paranoica, de desconfianza y recelo ante los demás, inclusive de los que parecen amistosos.

Su psicólogo le propone escribir lo que piensa o siente, pero él no puede expresarlo por escrito, está bloqueado, atascado en lo ocurrido, pareciera que sigue encarcelado aún.

La presencia de su cuñado Carlos es curiosa, ¿será que Walter proyecta sus temores o deseos en él? Recordemos esa escena cuando Walter le pregunta si siente algo por su propia hija, desatando una respuesta violenta en Carlos; ¿o Carlos -pareciera también que- lo provoca, lo estimula, lo confronta?; por ejemplo, al hablarle de lo sexys que se visten las jóvenes adolescentes hoy día. Pensamos en la posibilidad de que esta escena toque un tabú paterno: el mirar en algún momento a las hijas ya no como niñas sino como mujeres. Esta situación suele ser reprimida en personas sanas y adaptadas, más no en aquellos hombres con deficiencias y perturbaciones ocurridas en su desarrollo psicosexual. Este tópico ha sido ya trabajado extensamente por las propuestas psicodinámicas.

Llegado este punto (el deseo por el objeto

(3) CIE 10: Clasificación Estadística Internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud, décima revisión de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

(4) Análisis Transaccional: (AT) es una escuela de psicología enfocada al mejoramiento personal y social, fundada por el psiquiatra Eric Berne (1910-1970).

prohibido) cabe mencionar los límites entre lo consciente y lo inconsciente, entre lo permitido y lo no aceptado. La necesaria represión de los deseos más oscuros y perversos en aras de poder convivir medianamente en paz con los otros, como bien diría Freud.

La tentación del disfrute sexual con un(a) joven para el adulto que, de haber pasado un proceso psicosexual sin sobresaltos, puede luego ser reprimido o sublimado en alguna de sus manifestaciones, pero que en el caso de Walter no ocurre viendo crecer en su interior una curiosidad que llegó al punto de satisfacer la pulsión en la realidad, con el consiguiente castigo moral y real. ¿Ha visto usted amable lector, esas prendas que reproducen un vestuario escolar, siendo vendidas como herramientas de seducción y de juegos sexuales para las parejas? Si las escolares (adolescentes o púberes) no son vistas como objetos sexuales, entonces ¿cuál sería la motivación de involucrar ese estímulo asociado (la faldita, la blusita de colegiala) al pasatiempo amoroso adulto? Aparecen también canciones populares sobre amores con jovencitas, con colegialas. Pero no se sanciona el pensamiento sino la acción, el hecho. No la fantasía -de la cual no siempre somos conscientes y manejamos a voluntad- sino la conducta, la acción externa y observable.

Es así que llegamos a la escena donde Walter le responde a su psicólogo a lo que podría ser un test de asociación de palabras, al escuchar los estímulos: *niña, bonita, placer*, y piensa en su hermana menor, en su hermanita de la infancia y la siguiente escena que aparece en su mente es ella durmiendo en la cama de él, ella tiene 4 años en ese momento y Walter 6 años. ¿*Qué están haciendo?* le pregunta astutamente el psicólogo. La respuesta toscamente dada es “*una siesta*” y Walter se altera y no quiere seguir hablando de eso, ¿por qué? ¿Qué fue lo que ocurrió? Eran solamente niños acariciándose pero ahora Walter lo ve mal, y se siente culpable por tomar cierta ventaja sobre su hermana. En esta escena, estamos hablando de dos niños preescolares que hacen una siesta juntos en la misma cama. Se tocan, se rozan, se huelen, se sienten. La consideración freudiana del niño como sujeto a una “*disposición perversa*

*polimórfica*” (Freud, 1905/1976 p. 173), si bien es algo dura, es contundente para entender la potencialidad de los niños para satisfacer sus curiosidades y necesidades. Se miran, huelen, tocan, sienten, rozan, y se sienten bien. ¿Era ya por entonces Walter un niño enfermo? ¿O era simplemente un niño que se sentía muy bien de estar cerca de su querida hermana? Los psicoterapeutas sabemos que si bien el pasado influye en el presente, pues el presente también influye en el pasado. Esto debido a que los seres humanos revisamos y revaloramos nuestros recuerdos, y nuestras vivencias son reconsideradas, son retocadas en cada presente. Walter (y posiblemente su hermana) asumen como un acto de abuso este tipo de experiencias comunes. Ciertamente es que Walter no nos cuenta si con su hermana pasó algo más. Hoy, su hermana sigue enojada con él y no va a su encuentro terminada su larga condena. ¿Por qué? ¿Pasó algo más penoso para ella?

Un detalle a considerar es cuando Walter abre los ojos y ve al terapeuta sentado a sus espaldas, “*no me gusta que nadie esté sentado a mis espaldas*” dice alterado, podemos encontrar nuevamente un mecanismo de proyección acá, pues era Walter quien se colocaba detrás de su hermana para olerla y sobarse con ella ¿o ya antes de esos recuerdos con su hermana alguien se sentó detrás de él? El psicólogo insiste “¿*qué pasaba cuando estabas con ella?*” La respuesta es “*solo olía su cabello, nada más*”. Vemos acá a Walter embargado con una fuerte emoción, con expresión de llanto que intenta reprimir. El recuerdo de un olor, una sensación olfativa que posiblemente viene cargada de asociaciones que Walter reprime. ¿Qué ocurre con ese olor?, ¿qué hay detrás de ese olor?, ¿A qué –o a quién- te recuerda ese olor? Serían preguntas que haríamos. Curiosamente, luego de esta sesión llega a casa y repite la escena con su pareja, con Vickie, le pide que se siente sobre sus piernas, estando en la cama ambos en ropa interior, él la sujeta por detrás, se soba con ella y le huele el cabello, pero esta vez el goce va acompañado de la culpa, la angustia moral.

En la película, un policía tiene el encargo de supervisar que todo ande tranquilo con Walter ahora que está en libertad, es el Sargento Lucas,

quien en la primera visita le recuerda que Walter es solo un *pedazo de mierda*, una *aberración*, inclusive le menciona que su vida no vale nada pudiendo matarlo con total impunidad. Esto merece ser comentado. Una situación de confrontación a este nivel entre el rudo policía y el exreio lo que consigue es llevarlo a Walter nuevamente y ferozmente al pasado, confirmándole que es un enfermo que no va a mejorar nunca, su condición es esa, enfermo, mierda, basura, de ahí que su pregunta *¿cuándo seré normal?* se responde con un *nunca*. Pensamos en cuanto duran realmente algunas condenas, la de Walter está claro que mucho más de doce años. Walter sigue preso. Y esto lo podríamos considerar en muchos otros tipos de reos que al salir de prisión, siguen siendo considerados unos parias por toda la sociedad. Así es muy complicado readaptarse al grupo.

Mientras todo esto pasa, un nuevo acosador aparece en escena en las calles del vecindario de Walter, un pedófilo seductor de niños denunciado en otro estado por abuso a un menor, inicia una insana conquista infantil. Esta situación perturba al aparente indiferente Walter, posiblemente se siente identificado con él o proyecta en este sujeto lo que no acepta de su propia conducta. Recordemos que en una escena el protagonista cae al suelo destruyendo unos papeles y repitiéndose eso de *“yo no soy como ellos”*, *“yo no soy como ellos”* en referencia a los criminales sexuales de los cuáles le acaba de hablar el sargento Lucas.

Una escena nos muestra a Walter en un centro comercial siguiendo a dos jóvenes adolescentes sin saber muy bien por qué y para qué. Nada ocurrió y luego lo comentó en su sesión de psicoterapia. ¿Estaría probándose a sí mismo? Nunca sabremos si de haberse dado algunas condiciones él hubiera ido más allá.

### El debate entre lo conductual y lo mental

El comportamiento y el pensamiento/deseo/fantasia. ¿Qué hace que una persona sea lo que es? ¿La conducta o el pensamiento? ¿Por qué Walter ya no lo hace ya no es abusador de menores? ¿O porque ya no lo desea? ¿Somos lo que hacemos o somos lo que pensamos? ¿O ambos? ¿Terapia conductual o psicoterapia profunda? ¿Nuevos hábitos y otros estímulos o una revisión de lo más profundo de sus recuerdos infantiles y de su mente inconsciente? A nosotros nos enjuician y nos encarcelan por lo que hacemos, ¿qué pasaría si lo hicieran por nuestros pensamientos? Las cárceles y sanatorios estarían llenas. Otro tema para el debate, ¿cura la cárcel el desorden psicológico?, ¿cuál es la utilidad de las cárceles? ¿Están las cárceles preparadas no solo para tener retenidos a sus involuntarios huéspedes sino para readaptarlos a la vida extramuros?

Walter es una paradoja. Lo encarcelan doce años por su conducta impropia, sale y ahora se le sigue considerando un pedófilo ya no por su conducta presente sino por su pasado. En cuanto a su experiencia subjetiva, hay una disonancia pues pareciera que sus deseos sexuales infantiles persisten aún y eso sumado a sus remordimientos y recuerdos lo mantienen en un estado de malestar continuo. Podría llegar Walter a desear volver a prisión pues sería *“el lugar al que pertenece”*, en cambio ahora está sin estar, sin pertenecer, sin ser totalmente recibido.

Vickie, la coprotagonista, se vuelve una suerte de salvadora de Walter. Ella le permite experimentar algo de intimidad, le brinda y le permite dar caricias (5) (en el sentido de Eric Berne), le permite sentirse acompañado, lo acepta, no lo juzga, (en el sentido de Carl Rogers) y eso siempre será sanador.

Eric Berne nos recuerda que los seres humanos tenemos necesidades de reconocimiento y estas se atienden con estímulos táctiles o sociales, que en Análisis Transaccional (A.T.) se

(5) Algo que Berne puntualiza con mucha razón es que las más de las personas pueden llegar a preferir recibir caricias negativas a estar sin estimulación y reconocimiento. Como en aquél vals peruano “Ódiame” del compositor Rafael Otero López, que inspirado en un soneto titulado “Último ruego” de Federico Barreto, nos dice en la primera parte de la canción: *“Ódiame por piedad yo te lo pido, ódiame sin medida ni clemencia; odio quiero más que indiferencia, porque el rencor hiere menos que el olvido”*

llaman las caricias (Berne, 1988). La caricia es aquí la **unidad de reconocimiento**, ejemplo un saludo, una palabra gentil, un obsequio, un beso. Las caricias tienen en común que logran hacer que la persona que las recibe se siente viva y que los demás reconozcan su existencia, sea porque la elogian sinceramente (caricias positivas), la adulan, por ejemplo para manipularla, (falsas caricias positivas), o la rechazan, insultan o hasta le pegan (caricias negativas).

Por su parte, Carl Rogers nos enseñó en psicoterapia que la relación entre el paciente o *cliente* y el psicoterapeuta es el elemento primordial para que se desarrolle la mejora del paciente. Mediante el uso de la escucha empática, la disposición a acompañarlo y no juzgarlo y la aceptación incondicional, se intenta promover un ambiente cálido y libre de amenazas donde el cliente pueda expresarse libremente (Rogers, 1997).

#### **Walter pierde la confianza:**

El protagonista recuerda que la estadística menciona que la mayoría de gente con trastorno pedófilo regresa a prisión. ¿A qué se debe esto? ¿Profecía autocumplida (6) al mismo estrilo del experimento de las escuelas del psicólogo Robert Rosenthal?; ¿desesperanza aprendida? (7) O tal vez la elaboración de un constructo personal sumado a esas representaciones sociales de los enfermos sexuales que el también estaría considerando correctas.

#### **La psicología de Vickie**

Dentro de la psicología de Vickie, su actual pareja, debemos indicar que ella sobrevivió en una familia de tres varones. Ella misma cuenta que fue penetrada reiteradamente por sus tres hermanos, siendo niña.

Esto es interesante, ella puede ver en Walter a alguno de sus hermanos, se identifica con

sus agresores por medio de él. Inconscientemente, ella podría sentirse que fue cómplice de la conducta abusiva y egoísta de sus hermanos llegando a apoyarlos como defensa desesperada. ¿Cuál pudo ser la causa? Es un tema delicado de tratar, ¿le gustó este tipo de relación con ellos? Era la forma de sentirse querida, apreciada, tomada en cuenta, quizá. Era lo “menos malo” dentro de lo malo. De ellos dice que “*son hombres fuertes y gentiles con sus familias*” ¿y ella? De pronto, ella es la oveja negra, la mentirosa, el chivo expiatorio de esa familia disfuncional. Al contarle su historia a Walter, jamás menciona a sus padres. ¿Dónde estaban ellos cuando todo esto sucedía entre los hermanos? Quizá no estaban o no le dieron ninguna importancia, dejándola a merced de los impulsos y carencias de control sexual de sus hermanos. Probablemente para que los tres la abusaran era porque, inconscientemente, esa era la indicación (también inconsciente) de sus padres. Ante esta soledad y desamparo, el comercio sexual pudo ser percibido como una forma de cariño. ¿El primero en abusar de ella fue su padre? Surge la inquietud de investigarlo.

#### **¿Elige un pedófilo ser pedófilo?, ¿Elige siempre uno lo que es?**

Incumpliendo el reglamento, Walter se acerca a una niña en la calle y entabla conversación. Podemos ver una conversación de niños. Con preguntas y respuestas, simples, juguetonas. Pareciera que Walter se quedó atascado en su niñez. Parece cómodo con esta niña, pareciera que puede manejar esta situación. No ocurre nada pues la niña decide irse a casa.

Mientras tanto, al publicarse en el trabajo su expediente criminal y viendo que ahora el acoso laboral permanente (*mobbing*) del cual iba a ser, decide dejar el trabajo y lo primero que hace es ir a un parque encontrando a esa niña solitaria que había conocido en una anterior oportunidad. Esta

(6) Una profecía autocumplida es una expectativa que convertida en acciones, incita a las personas a actuar en formas que hacen que la expectativa previa se vuelva cierta.

(7) Desesperanza aprendida es un estado en que un organismo ya no emite respuestas para escapar de estímulos aversivos debido a experiencias pasadas de escape o confrontación que resultaron reiteradamente defectuosos o ineficaces. El sujeto sencillamente ya no hace nada. Es la percepción de una imposibilidad de lograr cualquier cosa, la idea de que ya no hay nada que hacer, ni ahora ni nunca. Se verá entonces lo peligroso de este estado.

vez inicia un diálogo que terminará con su pedido directo de ir a un lugar más tranquilo para que se siente ella en sus piernas, reconociendo que lo disfrutaría ¿Por qué Walter hace esto? ¿Es un fuerte deseo, que ahora en situación de estrés ya no puede controlar o una forma de ser finalmente arrestado y terminar encerrado posiblemente de por vida? “*Cumplir la profecía, el monstruo debe ser castigado, nunca voy a cambiar, es lo que merezco ¿acaso diría su mente si pudiera hablar?, además la estadística dice que gente como yo suele regresar a prisión*”. Nos damos cuenta que esta niña del parque es víctima de un padre que la manosea y la acaricia. ¿Notan amigos lectores como los guiones de vida se buscan? ¿Cómo detrás de mucha fortuna o “mala suerte” existen poderosas causas inconscientes que empujan a que ciertos hechos ocurran? Piensen por un momento en muchos “accidentes” o “destinos” de los cuáles hablan las personas sin mayor reflexión. Un análisis psicológico exhaustivo nos da otras explicaciones para ciertos eventos.

Al ver mortificada a la niña, esto fastidia a Walter y lo pone frente a un espejo, lo hace tomar consciencia del daño que está por realizar, despertar de su trance sexual infantil y fijarse en el dolor que conductas como la suya pueden generar, y de hecho generaron. Desiste de seguir avanzando con la niña y regresa a casa.

Fastidiado por esto y de regreso a su departamento, encuentra al adulto acosador de niños bajando de su auto a una de sus víctimas, habiendo consumado ya la perversa necesidad. Walter lo confronta y lo agrede físicamente, dañándolo seriamente, viéndose reflejado en él mientras lo hace, por medio de unas rápidas imágenes a la manera de alucinaciones visuales autoscópicas (8).

Al finalizar la película, vemos que Walter se va a vivir con Vickie, saliendo del vecindario donde está la escuela primaria para comenzar otra vez. Consigue una primera reunión con su hermana, reunión que no fue muy exitosa pues se

sigue sintiendo lastimada y furiosa. Tomará tiempo, se dice Walter.

Pero no solo tomará tiempo que su hermana quiera perdonarlo, sino que tomará tiempo que Walter sane sus heridas y tomará tiempo que la sociedad crea en una segunda oportunidad para las personas que, como Walter, desean ser tratados alguna vez como *normales*.

## CONCLUSIONES

1. Cuando hemos pasado ciertas experiencias que no hemos entendido, procesado y digerido existe una tendencia a volver sobre el punto, una inquietud por volver a hacer lo mismo o comprometernos en situaciones parecidas. Como el protagonista Walter que regresa de prisión y va a vivir al frente de una escuela primaria.
2. La pedofilia es una parafilia que conlleva durante un período de al menos 6 meses, fantasías sexuales recurrentes y altamente excitantes, impulsos sexuales o comportamientos que implican actividad sexual con niños prepúberes o niños algo mayores (generalmente de 13 años o menos). Las fantasías, los impulsos sexuales o los comportamientos provocan malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo.
3. No existe una sola causa para la pedofilia. Muchos pedófilos fueron en su infancia sujetos abusados sexualmente. En otros, existe un bloqueo en el desarrollo psicosexual normal que lleva a que se les haga muy complicado relacionarse con personas de su propia edad, también podemos encontrar en ellos una identificación infantil muy fuerte, una personalidad inmadura y una baja seguridad en sí mismos. Igualmente, se aduce la posibilidad de la existencia de trastornos de

(8) La alucinación de uno mismo, o autoscopia, se define como aquella alteración de la percepción, consistente en verse a sí mismo como a un doble. La pueden experimentar personas sanas que se encuentren en un estado de fatiga excesiva, intoxicadas por algún tipo de droga, o que sufran de patologías como la epilepsia o tumores cerebrales (Fuente: [http://www.medicinaycultura.org.ar/24/Articulo\\_05.htm](http://www.medicinaycultura.org.ar/24/Articulo_05.htm)).

personalidad como factores importantes: deficiencias en el control de los impulsos y en la imagen personal, tanto por una educación sexual negativa y culpabilizadora como por unos modelos familiares no adecuados.

4. Si bien el pasado influye en el presente, pues el presente también influye en el pasado. Esto debido a que los seres humanos revisamos y revaloramos nuestros recuerdos, nuestras vivencias son reconsideradas, son retocadas en cada presente. Y esta es una valiosa oportunidad en el campo psicoterapéutico. No estamos necesariamente esclavos de nuestro pasado. No siempre al menos.
5. Según algunos estudiosos en este tema, no se pueden cambiar las preferencias sexuales ni la orientación hacia un sexo determinado, ni la predilección por determinadas prácticas sexuales. Lo que deben hacer los pedófilos es aprender a controlar sus apetencias sexuales con el fin de no perjudicar ni a otros ni a sí mismos. El pedófilo puede excitarse ante la visión de un niño, pero debe aprender a controlar el impulso de abusar de él. Otras propuestas psicoterapéuticas buscan que el sujeto logre encontrar las causas que estarían detrás de su preferencia sexual, enfrentarlas, ser conscientes de ellas y con ayuda psicológica profesional alcanzar madurez sexual así como mejorar sus habilidades sociales lo que les permitirá relacionarse con iguales y tener mejores estrategias de seducción y enamoramiento para poder buscar parejas adecuadas y satisfacer sus necesidades afectivas sexuales con ellas.
6. Finalmente, hoy el cine es cada vez más sofisticado en el trabajo de los personajes y con razón es considerado uno de los grandes artes de la humanidad. Pero ¿qué ha retratado el cine –con sus directores, guionistas,

actores y técnicos- si no ha sido el quehacer humano? La conducta, las acciones humanas, las dinámicas intra e interpersonales, como diríamos “nuestros ángeles y nuestros demonios”, en una palabra, la psique humana. Consideramos –como profesor además de psicoterapeuta- que a través de las películas encontramos un pretexto para prolongar la docencia y practicar la observación, el análisis, el diagnóstico y el pronóstico psíquico y social. Cada película se mueve dentro de una temática y el análisis de esta película en particular *The Woodsman* (o El leñador) nos ha permitido continuar trabajando psicológicamente con uno de los problemas más difíciles en material sexual.

## REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR: Breviario: Criterios diagnósticos*. Barcelona: Masson.
- Berne, E. (1985). *Juegos que juega la gente*. México: Diana
- Berne, E. (1988). *¿Qué dice usted después de decir hola?* Caracas: Grijalbo.
- Freud, S. (1976). *Tres ensayos de una teoría sexual. Punto II: La sexualidad infantil*. En *Obras Completas, Volumen VII*. 6ta. Reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kassell, N. (Director), Kassell, N. y Fechter, S. (Guionistas). (2004). *The Woodsman* (El leñador) [Película]. EEUU: Universal Pictures.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *CIE-10. Trastornos Mentales y del Comportamiento. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones Clínicas y pautas para el diagnóstico*. Ginebra: Autor.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. (22ª ed.). Versión virtual disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>
- Rogers, C. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós Ibérica.

**Recibido:** 13 de julio del 2014

**Aceptado:** 04 de setiembre del 2014

**Anexo****Ficha técnica de la película**

Nombre: The Woodsman (El leñador)

Dirección: Nicole Kassell

Guion: Nicole Kassell, Steven Fechter

Protagonistas: Kevin Bacon, Benjamin Bratt, Kyra, Sedgwick, Michael Shannon, Mos Def, Kevin Rice, Hannah Pilkes

País: EEUU

Año: 2004

Género: Drama

Imágenes: Póster de la película y algunas escenas de la misma.

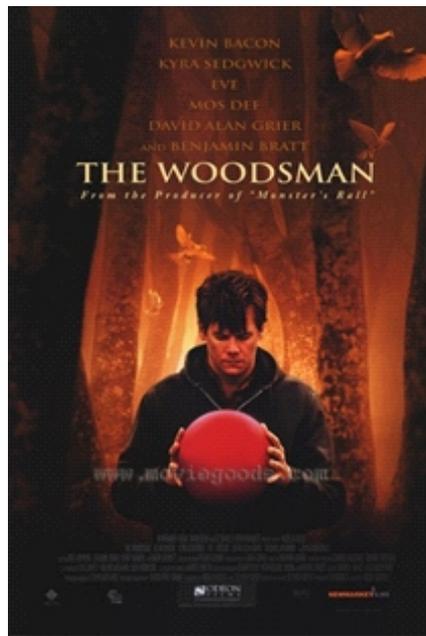


Imagen tomada de: [http://1.bp.blogspot.com/\\_dO1b0t9D-WU/STGhiUw4gbI/AAAAAAAAApk/8FEkRKOzVcQ/s1600-h/The+Woodsman+Poster.jpg](http://1.bp.blogspot.com/_dO1b0t9D-WU/STGhiUw4gbI/AAAAAAAAApk/8FEkRKOzVcQ/s1600-h/The+Woodsman+Poster.jpg)



Imagen tomada de: <http://www.cinencuentro.com/wp-content/uploads/2009/06/woodsman.jpg>

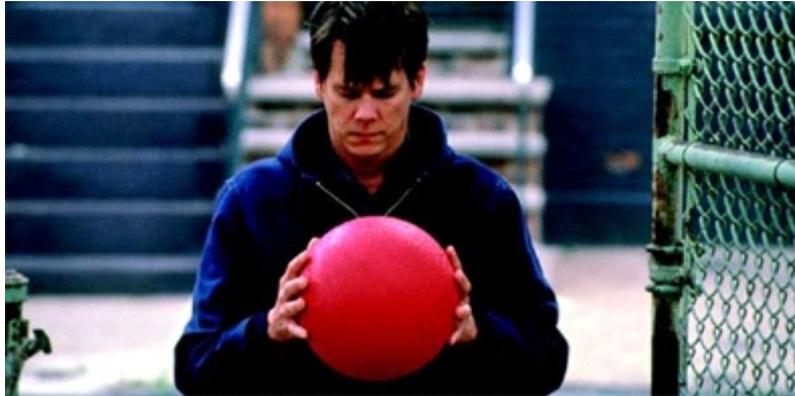


Imagen tomada de: [http://www.cinemablend.com/images/news/16012/\\_1260172151.jpg](http://www.cinemablend.com/images/news/16012/_1260172151.jpg)



Imagen tomada de:  
[http://i285.photobucket.com/albums/l177/alex-solaris\\_photos/solaris2/Solaris20/Sintitulo11-8.jpg](http://i285.photobucket.com/albums/l177/alex-solaris_photos/solaris2/Solaris20/Sintitulo11-8.jpg)

## LA PSICOLOGÍA COMO LA VE RIBES: I. LA TAXONOMÍA FUNCIONAL DE LA CONDUCTA

Roberto Bueno\*  
Universidad Nacional Federico Villarreal  
Universidad San Martín de Porres

### RESUMEN

Se realiza una breve presentación de la taxonomía funcional de la conducta de Ribes y López (1985), como alternativa a la teoría del condicionamiento en la teoría de la conducta y se discute su estatus como un genuino desarrollo de psicología conductista.

Palabras clave: conductismo, interconductismo, teoría de la conducta, teoría del condicionamiento.

## PSYCHOLOGY AS RIBES VIEWS IT: I. THE FUNCTIONAL TAXONOMY OF BEHAVIOR

### ABSTRACT

It is presented a brief review of the functional taxonomy of behavior of Ribes and López (1985), as an alternative framework to the theory of conditioning in behavior theory. Also, it is discussed the status of this taxonomy as a representative behavioral theory.

Key words: behaviorism, interbehaviorism, behavior theory, theory of conditioning.

## PSICOLOGIA COMO VE RIBES: I. TAXONOMIA FUNCIONAL DE CONDUTA

### RESUMO

Uma breve apresentação da taxonomia funcional do comportamento Ribes e Lopez (1985) é realizada como uma alternativa para a teoria do condicionamento na teoria do comportamento e discutir o seu estatuto como um verdadeiro desenvolvimento da psicologia comportamental.

Palavras-chave: o behaviorismo, interbehaviorism, teoria do comportamento, teoria do condicionamento

Correspondencia: \*robuenoc@hotmail.com

La psicología de Emilio Ribes puede ser visualizada como el producto e integración de múltiples influencias, entre las que cabe destacar la psicología interconductual de Kantor; la filosofía de Aristóteles, Ryle, Wittgenstein, Austin y Malcolm y ciertos aspectos de la tradición metodológica del análisis experimental del comportamiento, y dentro de este último, el enfoque paramétrico de Schoenfeld, más bien relativamente ignorado en el seno de la *mainstream* del análisis conductual. Con base en tales antecedentes, el trabajo de Ribes puede caracterizarse como un intento de reconstrucción de la psicología, a partir de un modelo naturalista y propio de los eventos psicológicos. En esa perspectiva, su trabajo se inscribe en la tradición conductista, al promover el desarrollo de una psicología monista, en contraste directo con las psicologías que asumen como objeto de estudio estructuras, procesos o mecanismos no conductuales. Por otro lado, tal psicología monista requiere el desarrollo de un modelo teórico que reconozca la especificidad de los eventos psicológicos, como distintos de los eventos estudiados por las ciencias fisicoquímicas, biológicas y sociales. Ese reconocimiento conlleva también, por tanto, la crítica del reduccionismo biologicista y aun de las teorías particulares construidas durante la hegemonía del denominado Conductismo Histórico (de Watson a Skinner). Se trata de una labor múltiple que incluye, entre otros aspectos:

- a. La crítica de los fundamentos históricoconceptuales de la psicología, por ejemplo, la crítica de lo mental como equivalente a lo psicológico, crítica que debe llevarse a cabo con base en argumentos tanto históricos como estrictamente lógicos;
- b. El planteamiento de un marco conceptual alternativo –o su revisión y ampliación– que represente adecuadamente los eventos psicológicos y los distinga con claridad de aquellos investigados por otras disciplinas;
- c. La elaboración de un sistema teórico, o teoría de procesos generales, construido a partir del marco conceptual señalado en (b), que permita la integración de los datos, así como la interpretación de los eventos psicológicos tal como son experimentados en la vida cotidiana;
- d. La creación de métodos y preparaciones experimentales que permitan un examen empírico de los procesos generales;
- e. La aplicación de la teoría de procesos y de los hallazgos empíricos asociados en el análisis de tipos o clases de eventos psicológicos concretos y contextualizados;
- f. La generación del marco conceptual que defina y oriente la aplicación de los aportes anteriormente mencionados en diferentes contextos sociales, como son la salud o la educación.

En esta oportunidad, nos limitaremos aquí básicamente al tercer punto de la lista anterior. El sistema teórico de Ribes está constituido por la taxonomía funcional de la conducta, expuesta sistemáticamente por vez primera por Ribes y López (1985). La taxonomía funcional de la conducta es una realización y concretización, a nivel teórico, o sistemático, como dice Kantor (1959), de la propuesta metateórica o metasistemática de este último autor, conocida como psicología interconductual. De ahí que es necesario, así sea brevemente, considerar estos fundamentos conceptuales, antes de revisar el sistema en sí, la propuesta teórica original de Ribes.

### PSICOLOGÍA INTERCONDUCTUAL

Los eventos psicológicos son conceptualizados por Kantor como *interconductas*. Una interconducta no es un acto o movimiento, sino un *episodio*, que se desarrolla como acciones mutuas entre un individuo, actuando por medio de ciertas respuestas, y los objetos-estímulo. El término interconducta pone énfasis en este carácter interactivo, dadas las ambigüedades que habitualmente rodean al término “conducta”, el cual designa tanto la actividad física del organismo, usualmente descrita en términos moleculares, como la actividad dirigida a metas, más bien enfocada en

términos molares. En el esquema de Kantor (1924-1926, 1959), el *análisis* de un evento psicológico requiere la especificación de un organismo y los objetos-estímulo con los que interactúa, siendo estos, en primer lugar, los que delimitan dicho evento. El análisis propiamente dicho se plantea teóricamente con base en el concepto de *campo interconductual*, el cual constituye la herramienta conceptual para representar un evento psicológico. En resumen, el campo interconductual comprende la interacción mutua entre tres grandes conjuntos de factores, cada uno de los cuales es definido de acuerdo con el papel funcional que cumplen en el evento. Estos factores son:

- a. La función estímulo-respuesta, la cual consta de los elementos de estímulo y de respuesta que identifican un episodio interconductual específico.
- b. Los factores disposicionales, es decir, los objetos y condiciones que *probabilizan* o alteran cuantitativamente la interconducta. Estos factores de dos clases. Por un lado, existe la historia interconductual, o funciones de los estímulos y respuestas que entran en contacto y, por el otro, encontramos los factores contextuales, los cuales son objetos o condiciones tanto ambientales como internas que probabilizan las interconductas.
- c. Los medios de contacto, o sea aquellas dimensiones funcionales que pueden abstraerse de objetos o condiciones particulares y que *posibilitan* (hacen posible) una interconducta. Ribes y sus colegas (Ribes, 2007; Ribes & López, 1985; Ribes & Pérez-Almonacid, 2012) enfatizaron que los medios de contacto no son los objetos o condiciones en sí, sino determinadas dimensiones *funcionales* de estos, de modo que un mismo objeto o situación puede involucrar más de un distinto medio de contacto. Dichos medios son el físico, el ecológico y el convencional.

Para Kantor, la explicación psicológica se agota mediante la descripción del campo interconductual correspondiente, lo que implica determinar cómo estos factores interactúan entre sí. Por tanto, la explicación psicológica no consiste en buscar las causas (internas o externas) de las acciones observadas, sino en describir el campo interconductual.

Aunque la propuesta de Kantor es decididamente naturalista, no adhiere a la manera particular en que los conductistas entendían la naturaleza y la investigación de los eventos psicológicos. Como sabemos, a partir de Watson (1916), la teoría del condicionamiento se convirtió en el esquema conceptual y metodológico fundamental de todos los conductismos históricos (Watson, Hull, Tolman, Guthrie, Skinner, etc.). Tal esquema asumía, entre otros, los siguientes postulados (Ribes & López, 1985; Bueno, 2002). En primer lugar, el *postulado atomista*, según el cual la descripción completa de un evento conductual requiere determinar las relaciones de contingencia entre eventos discretos de estímulo y de respuesta, aislados en la situación experimental. Este postulado ignora que dichos eventos discretos son sólo momentos de un *flujo conductual* continuo, cuyos componentes no manipulados ni registrados influyen en los eventos bajo estudio. En segundo lugar, el *postulado de la causalidad lineal y unidireccional*, que sostiene que los eventos de respuesta dependen unidireccionalmente de la acción de los estímulos, o del hecho de que un estímulo sea contingente sobre dicha respuesta; es decir, que las respuestas son “controladas” por los estímulos o por las contingencias. Y tercero, el *postulado de horizontalidad de los procesos*, de acuerdo con el cual, todos los eventos psicológicos pueden reducirse a uno o dos procesos fundamentales (como los procesos de condicionamiento clásico y operante). De acuerdo con Ribes, es debido a estas limitaciones que la teoría del condicionamiento no logra proporcionar una interpretación adecuada del comportamiento humano, en particular cuando se considera el caso del lenguaje (Peña, 1999; Ribes, 1990b, 2008). Esas limitaciones alcanzan incluso al análisis del propio comportamiento animal

estudiado en el laboratorio, dada la existencia de datos experimentales que, interpretados a la luz de la teoría del condicionamiento, resultan paradójicos o “anómalos”. Desde este punto de vista, la propuesta conceptual de Kantor parece la opción adecuada para el desarrollo de una teoría de la conducta.

El aporte de Kantor se ubica, sin embargo, en el nivel metateórico: Kantor no nos dejó un sistema teórico mediante el cual organizar los datos, sino una teoría acerca de cómo debía ser aquél sistema (Bueno, 1996; Carpio, 1994; Martínez & Moreno, 1994; Ribes, 1994). Tal sistema más específico es la teoría propiamente dicha y esta es precisamente la taxonomía funcional de la conducta. Como hemos dicho, en la propuesta de Ribes destaca también como influencia la tradición metodológica del análisis experimental del comportamiento, lo que conlleva la asimilación de sus hallazgos empíricos, aunque ahora interpretados en función de un sistema conceptual muy distinto del condicionamiento.

### LA TAXONOMÍA FUNCIONAL DE LA CONDUCTA

Como se indicó, la taxonomía funcional de la conducta es el sistema teórico que Ribes y López crearon con el fin de integrar en un único marco conceptual los diversos tipos de eventos psicológicos, incluyendo los hechos experimentales procedentes de las diversas tradiciones de investigación psicológica (Ribes, 1998). El objetivo final de tal teoría es mostrar esos distintos hechos como casos particulares de un único sistema teórico. La taxonomía funcional de la conducta consiste esencialmente en una delimitación de cinco formas básicas de funciones estímulo-respuesta. Por consiguiente, dado un evento psicológico cualquiera, este puede ser conceptualizado como ejemplo o caso de alguna de las cinco formas de función estímulo-respuesta; es decir, como un caso particular de alguna de las formas generales de interconducta. Cada una de estas formas de función estímulo-respuesta se distingue de y a la vez relaciona con las restantes con base en las siguientes dimensiones fundamentales: a. La estructura y

forma de mediación de las relaciones de contingencia estímulo-respuesta; b. Las propiedades morfológicas de los eventos de estímulo y de respuesta; c. Su posición relativa dentro de la organización jerárquica de las funciones estímulo-respuesta y d. El desligamiento funcional implicado en cada una de ellas. Analicemos primero, brevemente, estos aspectos antes de describir las cinco formas de función estímulo-respuesta.

En la taxonomía funcional de la conducta, el concepto de contingencia su asume en su integralidad, como referido a una relación de dependencia o de condicionalidad y no de simple contigüidad, como fue asumido por Skinner (1948). Por tanto, la función estímulo-respuesta puede ser descrita como un sistema de contingencias entre los eventos de estímulo y de respuesta que participan en una interconducta. De este modo, la ocurrencia, o la funcionalidad de un estímulo o de una respuesta, son contingentes a, o dependientes de, la ocurrencia o propiedades funcionales de algún otro estímulo o respuesta. Parcialmente, un tipo de función estímulo-respuesta se distingue por una *estructura* característica de relaciones de contingencia; es decir, la manera específica en que los estímulos y respuestas son contingentes entre sí. Además, en cada tipo de función estímulo-respuesta, alguno de sus componentes (un estímulo o una respuesta) opera como el evento mediador, de manera que, al ocurrir, permite *actualizar* el sistema completo de contingencias. Así, por ejemplo, cuando la paloma picotea el disco en la cámara de condicionamiento produce la entrega de la comida, lo que permite, a su vez, que el disco adquiera propiedades discriminativas para la respuesta de picotear, que la respuesta de consumo de la comida y la de picotear sean interdependientes, que la presencia del disco y la entrega de la comida sean también interdependientes, etc.

Por otro lado, los estímulos y respuestas que componen las funciones estímulo-respuesta pueden distinguirse con base en tres clases de propiedades morfológicas: físicas; organísmicas y convencionales. Por *propiedad morfológica* se entiende la naturaleza de la capacidad de afectar al

organismo, en caso de ser estímulos, o de afectar a los objetos-estímulo, en caso de ser respuestas. Así, por ejemplo, un objeto-estímulo puede afectar la conducta con base únicamente en sus propiedades físicas, o si el objeto-estímulo es otro individuo, su actividad puede constituirse en estimulación a la que es sensible el organismo que responde, con base en predisposiciones biológicas, o, finalmente, el objeto-estímulo puede ser un objeto inanimado u otro individuo y provee estímulos que afectan la conducta con base en reglas estipuladas socialmente.

En tercer lugar, y superando el postulado de los procesos horizontales de la teoría del condicionamiento, la taxonomía funcional de la conducta reconoce la existencia de diversos niveles cualitativos de complejidad de la conducta. Estas diferencias de complejidad radican en las propias estructuras de contingencia y en la presencia o no de eventos convencionales en ellas. Las funciones estímulo-respuesta están relacionadas entre sí, en el sentido de que una función estímulo-respuesta incluye siempre a alguna otra del nivel inmediatamente inferior de complejidad. De hecho, una función estímulo-respuesta es concebida como un sistema de mediación de una función estímulo-respuesta menos complejo. Por consiguiente, cuando ocurre una interconducta necesariamente también ocurren, como elementos constituyentes de esta, ciertas actividades que por sí mismas constituyen interconductas correspondientes a un nivel de menor complejidad.

Finalmente, las diferentes formas de función estímulo-respuesta se diferencian entre sí por el grado de *desligamiento funcional* implicado en su ocurrencia. Al comienzo del desarrollo individual, sólo existen en la conducta relaciones estímulo-respuesta dependientes de determinantes biológicos, correspondiendo de este modo a la conducta biológica (ejemplo: reflejos innatos). El concepto de desligamiento funcional hace referencia a la posibilidad del organismo de desvincular progresivamente su actividad de las propiedades físicas de los eventos de estímulo. Por ejemplo, inicialmente, las respuestas ya no dependerán solamente de los estímulos con los que biológicamente estaban

invariable conectadas, aunque la respuesta puede estar todavía vinculada a determinados patrones de ocurrencia de dichos nuevos estímulos. Posteriormente, la propia actividad del organismo puede modificar dichos patrones de ocurrencia, lo que indica un mayor grado aún de independencia del organismo frente a las condiciones físicas. A este logro seguirán luego otros procesos más, incluyendo, ya en el caso de los humanos, la independencia de la conducta respecto de la presencia física de los objetos con los que se interactúa. Se puede decir que el desarrollo psicológico consiste en el desenvolvimiento progresivo de procesos de desligamiento funcional. Cada tipo fundamental de función estímulo-respuesta requiere, para su ejercicio, de un determinado nivel de desligamiento funcional. Por tanto, cada forma de función estímulo-respuesta consiste en un sistema de contingencias que solo puede existir y operar si el individuo ejercita la forma de desligamiento funcional correspondiente. En sus escritos relacionados con la evaluación del comportamiento inteligente, Ribes utiliza también el término *aptitud funcional* mediante el cual se designa el nivel máximo de desligamiento posible para el sujeto en relación con determinados desempeños y circunstancias.

Las cinco formas generales de función estímulo-respuesta se pueden caracterizar y distinguir entre sí de la siguiente manera.

La *función contextual* consiste en la mediación de una relación estímulo-respuesta por parte de otro estímulo, llamado contextualizador. Comportarse contextualmente significa responder a relaciones temporales y/o espaciales *invariantes* entre ciertas propiedades de los estímulos (por ejemplo, responder a una señal que siempre anuncia la proximidad de determinado evento). El desligamiento funcional requerido consiste en la posibilidad de ajustar la conducta a dichas relaciones invariantes, por consiguiente, esta forma de interconducta se manifiesta como reacciones de orientación y preparación que el organismo realiza para entrar en contacto con determinados eventos de estímulo. Específicamente, se trata de reacciones de preparación evocadas por los estímulos contextualizados, las cuales permiten el contacto

con los estímulos contextualizadores. La superstición experimental (Skinner, 1948); la improntación; algunas ilusiones visuales y otros efectos perceptuales y los procesos de condicionamiento clásico son ejemplos de interconductas contextuales (Ribes & López, 1985, cap. 5).

La *función suplementaria* consiste en la mediación de una relación contextual –una relación entre dos estímulos- a través de una respuesta, llamada la respuesta suplementaria. De ese modo, la relación contextual resulta incluida, con la respuesta mediadora, en la relación suplementaria. La ocurrencia de la respuesta suplementaria permite que entren en contacto espaciotemporal los estímulos de la relación contextual y, en términos generales, la respuesta suplementaria regula tal relación. El desligamiento funcional suplementario consiste en que la respuesta del individuo no depende ya de las relaciones constantes espaciotemporales entre los estímulos, sino que, precisamente, sirve más bien para producir o modular esas relaciones. En suma, la interconducta suplementaria es aquella que, dadas ciertas condiciones de estímulo, permite introducir, retirar o alterar la presencia de algún otro estímulo. La interconducta suplementaria se identifica con lo que Skinner (1938) llamó como conducta operante (Ribes & López, 1985, cap. 6).

La *función selectora* corresponde a la mediación de una relación suplementaria por un estímulo -a veces también una respuesta asociada a dicho estímulo. En este caso, la posibilidad de que la respuesta suplementaria permita el contacto de los dos estímulos de la relación contextual, depende de las *propiedades físicas momentáneas* del estímulo mediador, o selector. Por ello, el desligamiento funcional selector se da como un desligamiento de la respuesta respecto de las propiedades físicas invariantes de los estímulos a los cuales está relacionada. Por ejemplo, en vez de responder siempre del mismo modo a una luz de un determinado color, la respuesta momentánea a ese color dependerá de las características que en ese momento exhiba el estímulo selector. Por consiguiente, la respuesta se da más bien a una *relación* entre ciertas características del estímulo

selector y del estímulo al que se responde instrumentalmente. Se trata de formas de interconducta que podemos apreciar en muchas de la comunicación animal y otras formas de relaciones ecológicas (Ribes & López, 1985, cap. 7).

Las *funciones sustitutivas* son exclusivamente humanas. Las interacciones sustitutivas implican necesariamente la participación de respuestas con morfología convencional y las respuestas son a las propiedades convencionales de los objetos-estímulo. En el caso particular de la *sustitución referencial*, la mediación de contingencias consiste en la mediación de una relación selectora por la respuesta convencional del individuo. De hecho, lo que se sustituye en la sustitución referencial son contingencias. Responder sustitutivamente significa responder al objeto-estímulo, mas no a las propiedades físicas o ecológicas de este, sino a las convencionales; es decir, como está socialmente estipulado. Las contingencias en las que se enmarca la acción del individuo no son las que dependen de las propiedades físicas o ecológicas de los eventos de estímulo y respuesta, sino que son contingencias socialmente prescritas y que son introducidas a la situación por la respuesta mediadora. El desligamiento funcional en esta forma de interacción es *extrasituacional*. Esto significa que el individuo responde a un evento u objeto concreto y específico, pero dado que su respuesta no es a sus propiedades físicas ni ecológicas, sino a las convencionales, la respuesta al objeto puede darse en ausencia de este o, si está presente, a alguna propiedad no presente como propiedad física. Las interconductas sustitutivas referenciales corresponden a todo lo que ordinariamente conocemos como comunicación lingüística, y en suma, a toda clase de ajustes, verbales o no, a propiedades no presentes en el momento de la respuesta (Ribes & López, 1985, cap. 8).

Finalmente, la *función sustitutiva no referencial* consiste en la mediación de contingencias puramente convencionales; es decir, la respuesta mediadora modifica las relaciones entre otras acciones lingüísticas, o sus productos, propias o ajenas. Los objetos-estímulo

en interacciones de esta clase no son ya objetos o eventos particulares, como en la sustitución referencial, sino más bien acciones y eventos lingüísticos. Ahora bien, las respuestas convencionales mediadas pueden tener tanto función referencial como no referencial. Dado que cualquier interacción no referencial incluye interacciones referenciales, es posible para un individuo interactuar con situaciones u objetos concretos en términos no referenciales. Por ejemplo, un individuo puede solucionar varios diferentes problemas mediante una descripción distinta para cada uno de ellos. En este caso, dicho individuo interactúa con cada uno de esos problemas en forma sustitutiva referencial. Esto significa, llanamente, crear una solución nueva para cada distinto problema. Pero puede interactuar con dichos problemas también de manera sustitutiva no referencial, lo que significa desarrollar o utilizar una única descripción que subsume todos esos distintos problemas. Esa descripción única “subsume” las descripciones elaboradas para cada uno de los problemas. Por esta razón, Ribes y López (1985) señalan que en la sustitución no referencial el desligamiento funcional puede caracterizarse como *transituacional*. El individuo ya no interactúa con algún evento u objeto particular, como sucede aun en las interacciones referenciales, sino con productos lingüísticos y sus propiedades convencionales y, al hacerlo, interactúa con varias situaciones distintas como equivalentes (Ribes & López, 1985, cap. 9). De este modo, la sustitución no referencial abarca los campos del pensamiento, la solución de problemas y la creación intelectual en general (Ribes & López, 1985, cap. 9). El siempre intrigante problema de los “eventos privados” queda comprendido en el campo de la sustitución referencial y no referencial (Bueno, 2011; Ribes, 1982).

Por supuesto, Ribes y sus colegas han planteado refinamientos posteriores al sistema. Un aspecto a resaltar es la delimitación de los criterios de ajuste propios de cada tipo de interacción psicológica (Ribes, Moreno & Padilla, 1996); es decir, las condiciones que permiten determinar un desempeño como correspondiendo a alguno de los tipos de interacción. Retomando,

además, el legado aristotélico, Ribes (2004) esquematizó las características fundamentales de las funciones estímulo-respuesta como realizaciones de cada una de las formas de causalidad descritas por Aristóteles. Así, el elemento mediador de la función constituye la causa material; la estructura de las relaciones de contingencia se identifica con la causa formal; el tipo de desligamiento funcional implicado se representa como la causa eficiente y, por último, el criterio de ajuste equivale a la causa final.

### ¿ES CONDUCTISTA LA TAXONOMÍA FUNCIONAL DE LA CONDUCTA?

Aunque Ribes se declara conductista, el suyo es un conductismo poco convencional y, evidentemente, suscita la cuestión de si su psicología es aún conductista. La respuesta requeriría, como es obvio, contar en primer lugar con una imagen precisa de lo que constituye lo esencial del pensamiento conductista. El conductismo puede entenderse como la filosofía de la psicología en cuanto rama de la ciencia (Bueno, 1993; Ribes, 1990<sup>a</sup>; Skinner, 1974). Sin embargo, hay muchos conductismos (O'Donohue & Kitchener, 1999). En este escrito estamos interesados fundamentalmente en lo que Schoenfeld denominaba Conductismo, con “c” mayúscula, el cual es equivalente a lo que, en algún momento, denominé conductismo duro, mas no necesariamente a lo que se acostumbra describir como conductismo radical, en la medida que este último se identifica fundamentalmente solo con la postura particular de Skinner (e. g. Day, 1983; Moore, 2001). El conductismo “duro” representa la intersección de los puntos compartidos por Skinner y por Kantor; es decir, su crítica del dualismo mente-cuerpo en todas sus manifestaciones: a. el rechazo de la existencia de otras “realidades”, además de la conducta, como realidad relevante a lo psicológico; b. el rechazo de la causalidad mental de la conducta y c. el rechazo del carácter mental (y por tanto, excusable de investigación objetiva) de los denominados eventos privados. La diferencia entre ambos autores radica en el tratamiento particular que realizan de estas tres cuestiones y las alternativas propuestas en remplazo de los

concepciones rechazadas. En mi opinión, son estas tres cuestiones las que definen la postura esencial del Conductismo (es decir, conductismo con “c” mayúscula o conductismo “duro”). Concesiones al mentalismo en cualquiera de ellas definirían las diversas formas de conductismo metodológico.

Desde la visión del Conductismo que se acaba de exponer, la psicología de Ribes debe considerarse enteramente conductista, mientras que algunas psicologías autodenominadas conductistas estarían incumpliendo este programa mínimo en parte o en todo. Sin embargo, Ribes introduce conceptos desconocidos, y en verdad, imprevisibles, desde la visión paradigmática tradicional de la psicología conductista, la cual, como ya hemos señalado, corresponde a la teoría del condicionamiento. A partir del marco conceptual y metodológico alternativo propuesto por Kantor y de algunas reflexiones de Schoenfeld, Ribes avanza un paso más allá y describe procesos de mediaciones de contingencias y desligamientos funcionales, distingue entre propiedades morfológicas de estímulos y respuestas, propone diferentes niveles cualitativos de conducta y hace explícitos planteamientos ontológicos y metodológicos impensables (relativamente) desde la óptica del condicionamiento, como las idea de un flujo interconductual y la causalidad interactiva. Estas desviaciones del pensamiento conductista usual podrían fácilmente conducir a la conclusión de que la psicología de Ribes ha abandonado ya el ideario conductista, acercándose a posturas que algunos podrían considerar francamente cognitivistas.

Considérese, por ejemplo, los conceptos de desligamiento funcional y aptitud funcional. En la literatura conductista no existe nada equivalente a ellos. Por el contrario, podría afirmarse que, “para Ribes, el *desligamiento...* implica que las condiciones necesarias y suficientes del ambiente pueden ser producidas por el propio organismo... lo cual lo acerca más a una perspectiva cognoscitivista que conductista” (Ballesteros & Sandoval, 2000, p. 87, énfasis en el original). Sin embargo, la teoría conductista estándar (teoría del condicionamiento en

cualquiera de sus variantes) asume implícitamente que existen en el organismo precondiciones que hacen posibles los procesos de condicionamiento. La impresión de que la psicología de Ribes es más cognoscitivista que conductista surge, a mi entender, del hecho de que afirme que estas precondiciones son más variadas y complejas de lo que la teoría conductista estándar supone, afirmación que, como es claro, equivale a reconocer que la propia conducta es más diversa en cuanto a niveles de complejidad que lo supuesto en la teoría conductista estándar. La existencia de diferentes niveles jerárquicos de estas capacidades se admite en aras de la precisión y de una mejor representación de los hechos, y en mi opinión, tal concepción no vulnera ninguno de los tres preceptos conductistas fundamentales señalados anteriormente, pues no estamos hablando de procesos invisibles causantes del comportamiento, sino solamente de una mayor variedad y complejidad de lo que la propia teoría estándar asume tácitamente: la existencia de precondiciones del organismo que hacen posible la conducta. Otros aspectos de la propuesta de Ribes son aún menos problemáticos. Así, por ejemplo, la causalidad interactiva es ampliamente reconocida en la ciencia contemporánea (y de hecho, en la propia práctica de la terapia conductual, véase por ejemplo, Haynes, Godoy & Gavino, 2011). En suma, la psicología de Ribes –y no solamente sus planteamientos conceptuales y metateóricos- es conductista.

## COMENTARIOS FINALES

Yo no creo que la capacidad para generar investigaciones, o para guiarlas, sea el principal mérito de una teoría: malas teorías pueden generar mucha investigación inútil. Más bien, la función principal de una teoría es proporcionarnos una comprensión del mundo en que vivimos y su valor radica fundamentalmente en el éxito con que consiga dicho objetivo. La posibilidad de alcanzar tal comprensión comienza con una representación adecuada del objeto de estudio y, en psicología, la taxonomía funcional de la conducta es un paso fundamental en esa dirección y ese es su primer gran mérito. Por otro lado, solo en un sentido la capacidad de generar o guiar investigación es un

mérito de una teoría, y es cuando dicha capacidad es en realidad capacidad de llamar nuestra atención hacia hechos de otro modo ignorados o no percibidos como relacionados entre sí. La taxonomía funcional de la conducta es meritoria también en este sentido. Finalmente, su propio principal gestor también merece un reconocimiento: Emilio Ribes nos ha mostrado lo que se puede lograr, desde Latinoamérica, en un competitivo mundo en que la posibilidad de hacer investigación científica y crear teorías parece un privilegio de sólo algunas sociedades. Al margen de los méritos propios de la teoría, su sola existencia y el ejemplo de su principal autor son una fuente de estímulo para la psicología de nuestra región.

## REFERENCIAS

- Ballesteros, B. P. & Sandoval, M. (2000). Comentarios y precisiones sobre el artículo de Telmo Peña: "Algunas insuficiencias del análisis experimental del comportamiento en la explicación del comportamiento humano". *Suma Psicológica*, 7, 67-96.
- Bueno, R. (1993). El conductismo a los ochenta: un análisis tridimensional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 19, 97-119.
- Bueno, R. (1996). La contribución de Kantor a la psicología. *Revista Peruana de Psicología*, 1, 329-342.
- Bueno, R. (2002). Algunos aspectos críticos de la teoría del condicionamiento: Un análisis interconductual. *Cultura*, 16, 285-303.
- Bueno, R. (2011). Los eventos privados: del conductismo metodológico al interconductismo. *Universitas Psychologica*, 10, 889-902.
- Carpio, C. (1994). Una valoración de la obra de J. R. Kantor. En: L. Hayes; E. Ribes y F. López Valadez, *Psicología interconductual: Contribuciones en honor a J. R. Kantor*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Day, W. (1983). On the difference between radical and methodological behaviorism. *Behaviorism*, 11, 89-102.
- Haynes, S. N.; Godoy, A. & Gavino, A. (2011). *Cómo elegir el mejor tratamiento psicológico. Formulación de casos clínicos en terapia del comportamiento*. Madrid: Pirámide.
- Kantor, J. R. (1924-1926). *Principles of psychology*. Nueva York: Alfred Knopf.
- Kantor, J. R. (1959). *Interbehavioral psychology*. Chicago: The Principia Press.
- Martínez, R. J. & Moreno, R. (1994). Conceptos y estructura de la teoría interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 206-226.
- Moore, J. (2001). On distinguishing methodological from radical behaviorism. *European Journal of Behavior Analysis*, 2, 221-144.
- O'Donohue, W. & Kitchener, R. (1999). Introduction. En: W. O'Donohue & R. Kitchener (eds.), *Handbook of behaviorism* (pp. 1-14). San Diego, CA: Academic Press.
- Peña, T. E. (1999). Algunas insuficiencias del análisis experimental del comportamiento en la explicación del comportamiento humano. *Suma Psicológica*, 6, 21-74.
- Ribes, E. (1982). Los eventos privados: ¿un problema para la teoría de la conducta? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 8, 11-29.
- Ribes, E. (1990a). El conductismo: Su significado como filosofía y práctica científicas. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 8, 207-233.
- Ribes, E. (1990b). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1994). ¿Qué significa ser interconductista? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 227-239.
- Ribes, E. (1998). Teoría de la conducta: Logros, avances y tareas pendientes. *Acta Comportamentalia*, 6, 127-147.
- Ribes, E. (2004). Acerca de las funciones psicológicas: Un *post scriptum*. *Acta Comportamentalia*, 12, 117-127.
- Ribes, E. (2007). Estado y límites del campo, medios de contacto y análisis molar del comportamiento: Reflexiones teóricas. *Acta Comportamentalia*, 15, 229-245.
- Ribes, E. (2008). Conducta verbal de Skinner: un análisis retrospectivo. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 323-334.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E., Moreno, R. & Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia*, 4, 205-235.

- Ribes, E. & Pérez-Almonacid, R. (2012). La función lógica del concepto de medio de contacto. *Acta Comportamentalia*, 20, 235-249.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1948). Superstition in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 168-172.

- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Nueva York: Knopf.
- Watson, J. B. (1916). The place of conditioned reflex in psychology. *Psychological Review*, 23, 89-117.

**Recibido:** 01 de setiembre del 2014

**Aceptado:** 20 de setiembre del 2014

# NORMAS PARA AUTORES



## 1. DEFINICIÓN DE LA REVISTA

La Revista de Psicología ISSN 1990-6757 es una publicación semestral de la Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo. Su propósito es ofrecer visibilidad a los nuevos conocimientos en las diversas especialidades de la Psicología, que permita la consolidación de la comunidad académica. Está dirigida a psicólogos, estudiantes, investigadores y profesionales de las ciencias sociales y de la salud.

## 2. PRESENTACIÓN

El trabajo para ser presentado debe ser novedoso e inédito; es decir, no habrá sido presentado (ni total ni parcialmente) para publicación ni para evaluación en otra revista o medio de difusión. Puede tratarse de: investigaciones originales (empíricas) y artículos de revisión.

En su contenido y estructura deberá adecuarse a las normas de la American Psychological Association (APA), en su sexta edición del inglés y tercera en español. Visitar: <http://www.apastyle.org/>

Los artículos deben de presentarse en procesador de textos Word, en fuente tipo Times New Roman y a 12 puntos de tamaño, a doble espacio y con 3x3 cm de márgenes, con alineación izquierda.

El trabajo puede ser remitido al correo electrónico [revistadepsicologia@ucv.edu.pe](mailto:revistadepsicologia@ucv.edu.pe) o ser enviado en un Cd a la Secretaría de la Facultad de Humanidades – Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo (Av. Larco 1770. Distrito de Víctor Larco. Trujillo, Perú).

Se recibirán trabajos en español, inglés y portugués.

## 3. SISTEMA DE ARBITRAJE

La recepción del trabajo será comunicada por el editor quien se encargará de realizar la primera revisión para examinar la pertinencia como el cumplimiento de las pautas de presentación y comprobar que no haya errores gruesos que originen rechazo inmediato de los revisores. Se considerará la originalidad, consistencia temática, aporte al desarrollo o conocimiento del tema y al avance del área de la Psicología a la que pertenece. La calidad de los artículos en general será evaluada de manera anónima por dos árbitros. En caso de desacuerdo entre los evaluadores, se asignará un tercer árbitro para la revisión y dictamen. De ser necesario, se recurrirá a evaluadores externos.

El Comité Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los ajustes que considere necesarios para mejorar la presentación del trabajo sin que el contenido se vea afectado.

El proceso de arbitraje se realizará bajo la modalidad del doble ciego; es decir, los autores desconocen la identidad de los árbitros y los árbitros desconocen la identidad de los autores.

El resultado del proceso de evaluación podrá ser:

- a) Que se publique sin cambios.
- b) Que se publique con los cambios sugeridos.
- c) Que se realicen cambios sustanciales y luego sea sometido a nueva evaluación.
- d) Que no se publique.

El dictamen de los artículos será informado, vía correo electrónico, a los autores quienes recibirán el artículo con las observaciones indicadas y el formato de evaluación con el dictamen. Los trabajos aceptados, luego de recibir la revisión del corrector idiomático y ser editados, se remiten a sus autores para que expresen su conformidad para la publicación.

## 4. RESPONSABILIDAD DE LA REVISTA

La dirección no se hace responsable de las ideas y opiniones expresadas por los autores en los artículos de la revista.

Aceptado el trabajo para su publicación, se asume que todos los autores del mismo han dado su conformidad y corresponde a la Revista de Psicología los derechos de impresión, de reproducción y distribución por cualquier forma e inclusión en índices nacionales e internacionales. Para ello, todos los

autores deben transferir, necesariamente, dichos derechos a la Revista con el Modelo de Carta de Presentación de Trabajos y Cesión de Derechos de Publicación que luego de cumplimentado y firmado por todos sus autores deberá ser enviado por fax, correo postal o correo electrónico. La Revista de Psicología se compromete a mencionar al autor o autores y darle el crédito de la autoría del trabajo siempre que sea publicado.

Una vez publicado, el autor recibirá su artículo en dos ejemplares de la revista impresos. Los árbitros mantendrán la confidencialidad de los documentos en revisión y del proceso de arbitraje. No están autorizados a hacer uso de los documentos sin consentimiento del autor.

## 5. CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LOS TRABAJOS

Si el autor incluye en su trabajo figuras pertenecientes a otros, deberá adjuntar los comprobantes de los permisos para su presentación. La información de otros autores deberá ser citada y la información de la fuente debe estar incluida en las referencias.

El trabajo debe de haber contado con la aprobación de la institución para su realización, el consentimiento informado y deberá velar por la protección a los participantes, quienes podrán disponer de la información relativa a los hallazgos del estudio. (<http://www.apa.org/journals>).

## 6. ESTRUCTURA DE LOS TRABAJOS PARA SER PUBLICADOS:

### INVESTIGACIONES ORIGINALES

Se trata de estudios empíricos que presentan análisis secundarios que comprueban hipótesis e incluyen análisis de datos no realizados en estudios previos.

La estructura de las investigaciones originales debe contener las siguientes partes: Título, autoría, resumen, palabras clave, introducción, método, resultados, discusión, referencias, notas acerca del autor. No deben exceder las 25 páginas.

*Título.* Debe ser claro y no exceder las doce palabras.

*Autoría.* Indicar el nombre del autor o autores, correo electrónico y afiliación institucional de todos los autores.

*Resumen.* Contiene el planteamiento del problema, objetivos del estudio, método, principales resultados y conclusiones, redactado en un máximo de 120 palabras. Su expresión debe ser clara e inteligible.

*Palabras clave.* Se recomienda que no sean menos de tres ni más de cinco. Se extraen del artículo.

El resumen y las palabras clave deberán presentarse además en el idioma inglés y portugués.

*Introducción.* Permite describir el problema en estudio y abarca el primer contacto teórico con la investigación. De manera secuencial y breve, se presentan el planteamiento del problema, una revisión histórica - teórica (si procede) y el estado actual del tema, la formulación del problema, los objetivos y/o hipótesis. La redacción debe denotar adecuada organización, de tal modo que se aprecie la continuidad lógica de los trabajos anteriores y/o previos con el actual.

*Método.* Incluye las subsecciones: *participantes*, *instrumento* y *procedimiento*. Se empieza refiriéndose al diseño y luego en la primera sección de *participantes*, se describen las características de la muestra, técnica de muestreo, tamaño y precisión de la muestra. La segunda sección describe la ficha técnica así como las propiedades psicométricas del instrumento o instrumentos empleados, detallando el ámbito de aplicación, así como el contexto en el que se validaron y estandarizaron. En la última sección *procedimiento* se describen: las manipulaciones experimentales (de ser el caso), el proceso de recogida de datos, el consentimiento informado y los estadísticos que se usaron.

*Resultados.* Se describen narrativamente los hallazgos del estudio como el análisis de datos y como complemento a lo descrito, se presentan las tablas y/o figuras. Cada tabla deberá ser numerada consecutivamente con números arábigos en la parte superior de la misma y las figuras tienen numeración independiente de las tablas y su título se coloca en la parte inferior de las mismas.

*Discusión.* Evalúa e interpreta las implicancias de los resultados, especialmente considerando la hipótesis. Se debe relacionar y comparar los hechos observados con la hipótesis u objetivos, marco teórico y antecedentes referidos en la introducción, aclarando excepciones, contradicciones o modificaciones. La interpretación debe considerar las amenazas a la validez interna, la imprecisión de mediciones, cantidad de pruebas, tamaño de efecto observados y otras limitaciones del estudio. Señalar la validez externa de la investigación y concluir señalando la importancia de los hallazgos. Este rubro finaliza con la presentación de las conclusiones.

*Referencias.* La uniformidad de las referencias bibliográficas tendrá como patrón las normas de la APA. *Apéndice (Anexos).* Se incluye sólo si éste ayuda a los lectores a comprender, evaluar o replicar el estudio. Puede ser, una prueba no publicada y su validación, una descripción detallada de una pieza completa de equipo o un programa psicológico propuesto.

*Notas acerca del autor (es)* Incluye: (a) La afiliación institucional; (b) Fuente de apoyo económico de la investigación (3) Referencias profesionales; (4) Direcciones postales y electrónicas.

## ARTÍCULOS DE REVISIÓN

Son artículos teóricos para promover avances en la teoría. Su esquema incluye: título, resumen y abstract, introducción, cuerpo de la revisión y referencias. Tendrá una extensión máxima de doce páginas y se aceptará tablas y/o figuras, según sea el caso.

## CITAS EN EL TEXTO Y REFERENCIAS

### CITAS

El estilo APA requiere que el (la) autor(a) del trabajo documente su estudio a través del texto, identificando autor(a) y año de los recursos investigados. A continuación se presentan algunos ejemplos:

#### *Cita textual*

La información transcrita de menos de 40 palabras se coloca entre comillas y entre paréntesis el autor, año y el número de página de donde se extrae la información.

Citas con 40 palabras o más, se escribirán en un párrafo separado, con sangría de cinco al margen izquierdo, sin comillas y transcritas a un espacio entre líneas.

*Cita indirecta (hace referencia a una idea no textualmente).*

a) Obras de un autor(a):

Méndez (2005) investigó la relación entre...

Los factores protectores de la salud mental en la adolescencia... (Méndez, 2005)

En el año 2005, Méndez identificó...

b) Obras con múltiples autores (as):

- Cuando un trabajo tiene dos autores(as), siempre se citan los dos apellidos.
- Cuando un trabajo tiene tres a cinco autores(as), se citan todos los autores(as) la primera vez que se menciona en el texto. En las citas subsiguientes del mismo trabajo, se escribe solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido de la frase "et al." y el año de publicación.
- Cuando una obra se compone de seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase "et al." y el año de publicación.

c) En el caso que se citen dos o más obras por diferentes autores(as) en una misma referencia, se escriben

los apellidos y respectivos años de publicación separados por un punto y coma dentro de un mismo paréntesis y ordenados alfabéticamente.

d) Cuando se citen trabajos del mismo autor (es) y de la misma fecha, se añadirán al año las letras a, b, c.

## REFERENCIAS

La lista debe tener un orden alfabético por apellido del autor(a), en minúsculas, incluyendo las iniciales de sus nombres. Todos los trabajos que han sido citados deben figurar en referencias. A partir de la segunda línea de cada entrada, se debe sangrar en la lista a cinco espacios.

### Libro completo

- Un autor:  
Apellido, Inicial del autor o editor. (Año de la publicación). *Título del libro en letra itálica* (edición). Lugar de publicación: Editorial
- Más de un autor:  
Apellido, Inicial del autor., Apellido, Inicial del autor., Apellido, Inicial del autor & Apellido, Inicial del autor. (Año de la publicación). *Título del libro en letra itálica* (edición). Lugar de publicación: Editorial

### Capítulo de libro

Apellido, Inicial del autor o editor. (Año de publicación). Título del capítulo o sección. En Editor (con su nombre en el orden normal) (Abreviatura de Editor), *Título del libro en letra itálica* (páginas). Lugar de publicación: Editorial

### Artículo de Revista

- Artículo con un autor:  
Apellido, Inicial de nombre. (Año de publicación). Título del artículo. *Título de la revista, volumen* (número de la edición), número de las páginas.
- Artículo con dos autores:  
Apellido, Inicial de nombre. & Apellido, Inicial de nombre. (Año de publicación). Título del artículo. *Título de la revista, volumen* (número de la edición), número de las páginas.
- Artículo de Revista digital:  
Apellido, Inicial de nombre. (Año de publicación). Título del artículo. *Título de la revista, volumen* (#), pp.doi: #
- Artículo en línea:  
Apellido, Inicial de nombre. (Año de publicación). Título del artículo. *Título de la revista, volumen* (#), pp. Recuperado de URL
- Artículo en prensa:  
Apellido, Inicial de nombre. (en prensa). Título del artículo. *Título de la revista*.

### Tesis

Apellido, Inicial de nombre. (Año de publicación). *Título de la tesis en letra itálica*. (Tesis doctoral o tesis de maestría inédita). Nombre de la institución, lugar.

(MODELO DE) CARTA DE PRESENTACIÓN DE ARTÍCULO Y  
CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN

Lugar y fecha

Sr.

Director de la Revista de Psicología ISSN 1990-6757

Universidad César Vallejo, Trujillo – Perú.

El(los) autor(es), abajo firmante(s), presenta(n) el artículo titulado (a):

---

para que sea evaluado por los árbitros y dictaminen su posible publicación en la Revista de Psicología ISSN 1990-6757 de la Universidad César Vallejo.

Declaro (amos) que el artículo es original e inédito y, por tanto, no ha sido sometido a revisión de ninguna otra revista (nacional o internacional) ni de ningún medio impreso y/o electrónico para su publicación. Garantizo (amos) que el artículo ha sido elaborado por mí (nosotros) mismo(s) y que en ningún caso es propiedad de otra persona física o jurídica ni es copia, total ni parcial, de ningún material existente y, si así fuera, asumo (asumimos) cualquier responsabilidad que del hecho de la copia de este material pudiera derivarse, quedando la Revista de Psicología eximida de cualquier responsabilidad.

Acepto (aceptamos) transferir los derechos de publicación de *modo exclusivo* a la Revista de Psicología de la Universidad César Vallejo, la misma que se responsabilizará de la impresión, reproducción, distribución e inclusión en repositorios y bases de datos nacionales e internacionales.

La Revista de Psicología publicará el artículo en el idioma en que el autor lo remitió y el título y resúmenes en inglés y portugués.

La Revista se compromete a mencionar al autor o autores y darle el crédito de la autoría del trabajo siempre que sea publicado. También se compromete a reflejar los contenidos que el autor desea expresar. Para ello, el editor de la revista remitirá al autor su artículo editado y mejorado por el corrector idiomático a fin de que indique la conformidad para su publicación.

El autor podrá incorporar algún cambio a su obra antes de su publicación o luego de ella. En este último caso, el autor asumirá los gastos que impliquen una nueva publicación de la revista y su difusión. El autor también podría optar por retirar la obra de la publicación, asumiendo los gastos que ello represente.

Un mes después de publicada la Revista, los autores recibirán dos ejemplares por cada uno en versión impresa más la resolución de facultad en donde se reconoce su contribución.

El contrato podrá darse por anulado bajo dos circunstancias: - si no se publica la revista en el plazo fijado o en un lapso de seis meses después, o – cuando el autor no remitiera la obra al editor dentro de las fechas acordadas.

Los datos personales se consignan, según lo solicitado, exclusivamente para fines de identificación del autor o autores, en el siguiente formato:

Nombre:	
Nacionalidad:	
Dirección de residencia:	
Cód. postal:	
Ciudad y país:	
Documento de identidad:	
DNI, tarjeta de residente, pasaporte y número:	
Teléfono(s):	

*(Presentar una tabla por cada autor)*

El autor(los autores) indica(n) si desea (n) la identificación de autoría, utilización de algún pseudónimo o anonimato.

Finalmente, el autor que se mantendrá en contacto con el editor es

---

Atentamente,

Nombre (s) y apellidos de todos los autores y firma (s)

## Revista de Psicología

Rev. Psicol. Año 16, vol. 2. Julio a diciembre 2014

Publicación de la Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología. Universidad César Vallejo S.A.C. Trujillo Perú

Av. Larco 1770. Distrito Víctor Larco. Trujillo – Perú  
Telf. 485000 anexos 7146 -7145-7203

Periodicidad: Semestral

Suscripción: Anual S/. 40.00 (No incluye gastos de envío). Por número S/. 25.00

### SOLICITUD DE SUSCRIPCIÓN A LA REVISTA DE PSICOLOGÍA

Estoy adjuntando S/. \_\_\_\_\_ Cheque: \_\_\_\_\_ Giro: \_\_\_\_\_

Período 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

Fondo Editorial

Av. Larco 1770. Distrito Víctor Larco. Trujillo – Perú

Teléfono (51)(44) 485000 Anexos 7203 -7145

Fax: (51)(44) 485019

Correo electrónico: [revistadepsicologia@ucv.edu.pe](mailto:revistadepsicologia@ucv.edu.pe)

Impreso en los Talleres Gráficos de  
Editorial Vallejana  
Av. Larco 1770. Distrito Víctor Larco. Trujillo – Perú  
Telf. 485000 anexos 7203 -7145-7150

Esta edición consta de 1000 ejemplares  
© Todos los derechos reservados

Trujillo, diciembre del 2014





# CONTENIDO

---

## INVESTIGACIONES ORIGINALES

Cuestionario de personalidad situacional: estudio psicométrico y comparativo en adolescentes de Lima

*Elizabeth Dany Araujo Robles*

Universidad Autónoma del Perú - Universidad Peruana Cayetano Heredia

Actitud terapéutica en psicólogos de la ciudad de Tarapoto

*Sara del Carmen García Arce, Estéfani Milagros Loza Amacifuentes*

Universidad César Vallejo – Tarapoto

Estados emocionales de ansiedad y depresión en los traumatismos craneoencefálico en Huambo

*MSc. António Mendes Sambalundo, Dra. C. Lucía Del C. Alba Pérez, Lic. Héctor Luis Gil Alba, Doc. Serafín Ruiz De Zárate Ruiz.*

Universidad José Eduardo Santos. República de Angola. Universidad de las Ciencias Médicas. Provincia de Villa Clara. Cuba. Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte. Provincia de Villa Clara. Cuba.

Medición psicométrica de la expresión de la ira y hostilidad

*Manolete S. Moscoso*

University of South Florida

Propiedades psicométricas del cuestionario de madurez psicológica en adolescentes del distrito de Casagrande

*Diana Carolina Arana Jara*

Universidad César Vallejo - Trujillo

Memoria y enseñanza de una segunda lengua: mnemotecnía de la palabra clave

*Silvia Rodríguez Méndez, María Nieves Barahona, Esteban Nieves, José David Urchaga Litago, Antonio Sánchez Cabaco.*

Universidad Pontificia de Salamanca (España), Escuela Universitaria de Magisterio Fray Luis de León (España).

## ARTÍCULOS DE REVISIÓN

Pedofilia, una mirada psicológica desde el cine

*Manuel Arboccó de los Heros*

Psicólogo. Profesor Universitario. Psicoterapeuta Humanista

La psicología como la ve Ribes: i. La taxonomía funcional de la conducta

*Roberto Bueno*

Universidad Nacional Federico Villarreal - Universidad de San Martín de Porres

---