

REVISTA DE PSICOLOGÍA



FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Rev. Psicol. Vol. 16 N° 1 - Enero-junio 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 ejecutado 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:

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

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

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

Gino Reyes Baca. Universidad Señor de Sipan. Perú.

Hugo Martín Noé Grijalva. Universidad César Vallejo. Perú.

Marvin Moreno Medina. Universidad César Vallejo. Perú.

Eduardo Viera. Universidad de la República Oriental del Uruguay.

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

Esta revista se encuentra indizada en:



Revista de Psicología

Rev. Psicol. Año 16, vol. 1. Enero a junio 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.
María 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 Angel Calviño Valdés-Faulu. Universidad La Habana. Cuba.
Mario Jose 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 Ramirez 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

Correctores de estilo
Javier 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 Marquez

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

ÍNDICE

Rev. Psicol. Trujillo (Perú). Año 16, vol. 1, 2014.

ÍNDICE

EDITORIAL	6
INVESTIGACIONES ORIGINALES	
Teoría de la mente, apego y función ejecutiva en niños de distinto nivel socioeconómico. <i>Jonathan Zegarra Valdivia, Ximena Romero Ortega, Gabriela Cáceres Luna, Marcio Soto Añari.</i> Instituto para el Matrimonio y la Familia, Universidad Católica San Pablo.	9
Traumatismos craneoencefálicos, repercusión epidemiológica y de salud en adolescentes y jóvenes Hambuanense. <i>Antonio Mnedes Sambalundo, Lucía del Alba Pérez, Héctor Gil Alba.</i> Universidad Jose Eduardo Santos, Universidad de las Ciencias Médicas, Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.	17
Maltrato psicológico en las relaciones de pareja de estudiantes universitarios de Trujillo. <i>Carlos Esteban Borrego Rosas, Nadia Luz Campos Burgos, Lorena Villanueva Flores.</i> Colegio de Psicólogos del Perú, Consejo Directivo Regional VII.	29
Adaptación del inventario de maltrato psicológico hacia mujeres, en mujeres de Puerto Malabrigo. <i>Melissa Palacios La Madrid.</i> Universidad César Vallejo.	47
El modelo demanda control de Karasek y su relación con la creatividad docente en profesores de nivel primario de Arequipa. <i>Walter Lizandro Arias Gallegos.</i> Universidad Católica San Pablo.	64
Adaptación psicométrica del cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) en estudiantes de secundaria. <i>Noé Grijalva Hugo Martín.</i> Universidad César Vallejo.	78
ARTÍCULOS DE REVISIÓN	
Orígenes de la psicología experimental en Trujillo. <i>Arturo Orbegoso Galarza.</i> Universidad Privada del Norte-Lima.	99
Funcionamiento Ejecutivo: Modelos conceptuales. <i>Jonathan Adrian Zegarra Valdivia.</i> Universidad Nacional de San Agustín.	108
NORMAS PARA LOS AUTORES	123
FORMATO DE SUSCRIPCIÓN	129

INDEX

Rev. Psicol. Trujillo (Perú). Año 16, vol. 1, 2014.

INDEX

EDITORIAL	6
ORIGINAL RESEARCH	
Theory of mind, attachment and executive function in children from different socioeconomic status <i>Jonathan Zegarra Valdivia, Ximena Romero Ortega, Gabriela Cáceres Luna, Marcio Soto Añari.</i> Instituto para el Matrimonio y la Familia, Universidad Católica San Pablo.	9
Injuries cranioencephalic, epidemiological and health impact on adolescents huambuense. <i>Antonio Mnedes Sambalundo, Lucía del Alba Pérez, Héctor Gil Alba.</i> Universidad Jose Eduardo Santos, Universidad de las Ciencias Médicas, Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.	17
Psychological abuse in couples of college students Trujillo. <i>Carlos Esteban Borrego Rosas, Nadia Luz Campos Burgos, Lorena Villanueva Flores.</i> Colegio de Psicólogos del Perú, Consejo Directivo Regional VII.	29
Adaptation psychological abuse inventory to women , women in Puerto Malabrigo. <i>Melissa Palacios La Madrid.</i> Universidad César Vallejo.	47
Karasek's control demand model and its relation with creativity from elementary school teachers in Arequipa. <i>Walter Lizandro Arias Gallegos.</i> Universidad Católica San Pablo.	64
Multimodal psychometric adaptation of interaction school (CMIE-IV) secondary student questionnaire. <i>Noé Grijalva Hugo Martín.</i> Universidad César Vallejo.	78
REVISION ARTICLES	
Origins of the experimental psychology in Trujillo. <i>Arturo Orbegoso Galarza.</i> Universidad Privada del Norte-Lima.	99
Operation executive: conceptual models. <i>Jonathan Adrian Zegarra Valdivia.</i> Universidad Nacional de San Agustín.	108
INSTRUCTIONS FOR AUTHORS	123
SUBSCRIPTION FORM	129

ÍNDICE

Rev. Psicol. Trujillo (Perú). Año 16, vol. 1, 2014.

ÍNDICE

EDITORIAL	6
ORIGINAL DE PESQUISA	
O reconhecimento da empatia em jovens de diferentes contextos sociais. Teoria da mente, o vício ea função executiva em crianças de nível socioeconômico diferente. <i>Jonathan Zegarra Valdivia, Ximena Romero Ortega, Gabriela Cáceres Luna, Marcio Soto Añari.</i> Instituto para el Matrimonio y la Familia, Universidad Católica San Pablo.	9
Lesões crânio – encefálicas, epidemiológicos e impacto na saúde sobre os adolescentes Hambuense. <i>Antonio Mnedes Sambalundo, Lucía del Alba Pérez, Héctor Gil Alba.</i> Universidad Jose Eduardo Santos, Universidad de las Ciencias Médicas, Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.	17
Abuso psicológico em casais de estudantes universitários Trujillo. <i>Carlos Esteban Borrego Rosas, Nadia Luz Campos Burgos, Lorena Villanueva Flores.</i> Colegio de Psicólogos del Perú, Consejo Directivo Regional VII.	29
Adaptaçã abuso psicológico inventário para mulheres em puerto malabrigo. <i>Melissa Palacios La Madrid.</i> Universidad César Vallejo.	47
O modelo de demanda karasek controle e sua relação com os professores de ensino criativo no nível primário Arequipa. <i>Walter Lizandro Arias Gallegos.</i> Universidad Católica San Pablo.	64
Adaptação psicométricas interação multimodal quiz da escola (CMIE-IV) alunos do ensino secundário. <i>Noé Grijalva Hugo Martín.</i> Universidad César Vallejo.	78
ARTIGOS DE REVISÃO	
Origens da psicologia experimental em Trujillo. <i>Arturo Orbegoso Galarza.</i> Universidad Privada del Norte-Lima.	99
Operação executive: Conceptual models. <i>Jonathan Adrian Zegarra Valdivia.</i> Universidad Nacional de San Agustín.	108
ORIENTAÇÕES PARA OS AUTORES	123
FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO	129

EDITORIAL

EDITORIAL

La calidad en la formación académica, entendida como mejora continua implica fundamentalmente un cambio de actitudes en la comunidad universitaria. Cambio que es resultado a su vez de un conjunto de acciones donde autoridades, docentes, alumnos, egresados, administrativos y grupos de interés participan en un proceso gradual de involucramiento en procura de la mejora de la unidad académica.

El resultado final es que los miembros de la comunidad universitaria encuentran nuevas formas de relacionarse, de realizar las actividades de investigación, enseñanza-aprendizaje, proyección social y extensión universitaria.

En el Perú la acreditación de universidades se inicia formalmente el año 2008; y a la fecha existen 14 carreras profesionales acreditadas y entre ellas la carrera de Psicología de la Universidad César Vallejo.

La escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo; inició dos procesos paralelos, pero complementarios: la certificación del sistema de gestión de calidad y la acreditación de la carrera en el año 2012.

Hoy, concluidos estos procesos, contamos con la certificación ISO 9001:2008 a la gestión de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social y extensión universitaria realizada por estudiantes; por lo que como es lógico en un proceso de mejora continua, hoy nos encontramos trabajando en procura de la recertificación.

Implementar un sistema de gestión de calidad implica un conjunto de actividades que requieren del concurso de la comunidad universitaria, porque implica el aprender, mejor dicho reaprender a realizar actividades que antes las realizábamos; pero, la forma de ejecutarlas, ahora obedecen a un conjunto de procesos, procedimientos que se establecen previamente, y que permiten evaluarlos y mejorarlos

Paralelo a este proceso, como se menciona líneas arriba, la Escuela de Psicología trabajo el proceso de autoevaluación de la carrera con fines de acreditación; es así que el año 2014 el SINEACE, entidad que acredita en el Perú las carreras universitarias, acredita la carrera de psicología de la Universidad César Vallejo - Trujillo

En ambas certificaciones de calidad, la Escuela de Psicología se convierte en el Perú, en la primera Escuela de Psicología con una certificación ISO 9001:2008 a la gestión de calidad y la primera escuela de psicología acreditada; y a tono con la cultura de nuestra institución hoy nos encontramos trabajando en procura de la segunda acreditación.

Palmares que exigen a nuestra institución, mejora continua en todos sus procesos; siendo uno de ellos la producción intelectual, en la que se halla inmersa nuestra revista de Psicología.

Desde ya reconocemos el trabajo realizado por nuestro comité editorial, nuestro editor, nuestros árbitros y fundamentalmente la calidad de los artículos presentados por nuestros colaboradores científicos reconocidos en su área de investigación.

EL DIRECTOR.

INVESTIGACIONES ORIGINALES

TEORÍA DE LA MENTE, APEGO Y FUNCIÓN EJECUTIVA EN NIÑOS DE DISTINTO NIVEL SOCIOECONÓMICO

Jonathan Zegarra Valdivia*, Ximena Romero Ortega**, Gabriela Cáceres Luna*** & Marcio Soto-Añari****

Instituto para el Matrimonio y la Familia, Universidad Católica San Pablo.

RESUMEN

Nos propusimos comparar el rendimiento en pruebas de funcionamiento ejecutivo, apego y teoría de la mente en niños con diferentes niveles socioeconómicos. Se evaluó a 37 niños sanos de instituciones educativas de gestión privada y pública con el Camir (apego), las tareas de falsa creencia de primer y segundo orden (teoría de la mente) y el Stroop, TMT A y B y dígitos directo e inverso (función ejecutiva). Nuestros resultados muestran diferencias significativas entre los grupos en función ejecutiva, sobre todo en control inhibitorio, siendo los sujetos del colegio privado quienes puntúan mejor. Estas diferencias son analizadas en el contexto de desarrollo de los sujetos y en base al nivel socioeconómico al que pertenecen. Palabras Clave: Nivel socioeconómico, apego, teoría de la mente, función ejecutiva

THEORY OF MIND, ATTACHMENT AND EXECUTIVE FUNCTION IN CHILDREN FROM DIFFERENT SOCIOECONOMIC STATUS

ABSTRACT

Our objective was to compare performance on tests of executive functioning, attachment and theory of mind in children with different socioeconomic status. We evaluated 37 students between 10 to 12 years from private and national educational institutions with the Camir (attachment), the false belief tasks (theory of mind) and the Stroop, TMT A and B and direct and indirect digit (executive function). Our results show significant differences between groups in executive function, particularly in inhibitory control where students from private school have better scores. These differences are discussed in the context of development of students and based on their socioeconomic status.

Key words: socioeconomic status, attachment, theory of mind, executive function

TEORIA DA MENTE, O VÍCIO EA FUNÇÃO EXECUTIVA EM CRIANÇAS DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO DIFERENTE

RESUMO

Propusemo-nos a comparar o desempenho em testes de funcionamento executivo, vício e teoria da mente em crianças com diferentes níveis socioeconômicos. 37 instituições de ensino saudáveis na gestão pública e privada com Camir (anexo), as tarefas de crenças falsas de primeira e segunda ordem (teoria da mente) eo Stroop, TMT A e B e os dígitos para a frente e para trás as crianças foram testadas (executivo). Nossos resultados mostram diferenças significativas entre os grupos em função executiva, especialmente no controle inibitório, sendo o tema da escola particular que marcar melhor. Estas diferenças são discutidos no contexto do desenvolvimento do sujeito e com base no status socioeconômico pertencem.

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

* Correspondencia: adrianzegarra13@gmail.com

**Correspondencia: mariaximenaaromero@gmail.com

***Correspondencia: gcaceres@ucsp.edu.pe

****Correspondencia: msoto@ucsp.edu.pe

En nuestro país se ha observado un crecimiento económico constante en los últimos 20 años, pero que lamentablemente no llega a toda la población; observándose aún brechas muy grandes entre la población con escasos recursos económicos y los de mayor poder adquisitivo. Estas diferencias en las condiciones sociales de existencia se asocian a las diferencias en el acceso a la atención en salud, educación de calidad, alimentación balanceada, entre otras. Se ha demostrado que las condiciones sociales de existencia están fuertemente asociadas a la salud en general (Adler et al., 1994), a sus variaciones en el transcurso de la vida (Poulton et al., 2003) y al desarrollo psicológico y cerebral de los niños (Hackman, Fara & Meaney, 2010; Hackman & Farah, 2008), por lo tanto permitiría explicar las diferencias observadas en el rendimiento cognitivo y afectivo de niños de diferentes niveles socioeconómicos y, en última instancia, estas condiciones sociales de existencia son consideradas como uno de los principales factores de riesgo o protección en salud mental (Jokela & Keltikangas-Jarvinen, 2011).

Ahora bien, dentro de las diferencias observadas en el desarrollo cognitivo entre niños con diferente nivel socioeconómico la evidencia indica diferencias notorias en función ejecutiva y lenguaje (Jednorog et al., 2012), en donde los niños con niveles socioeconómicos más altos muestran rendimiento mayores (Sarsour, Sheridan, Jutte, Nuru-Jeter, Hinshaw & Boyce; 2011). Recordemos que la función ejecutiva es básica para el control de la cognición y regulación de la conducta (Tirapú, García, Rios-Lago & Ardila, 2012). Sarsour et al. (2011) analizaron las funciones ejecutivas de autoregulación, entre ellas el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo; encontrando diferencias significativas y mayores niveles de predicción en las puntuaciones de las pruebas de control inhibitorio y flexibilidad cognitiva en niños con nivel socioeconómico más alto (Sarsour et al., 2011). Las diferencias a nivel lingüístico parecen centrarse en la conciencia fonológica (Hackman & Farah, 2008), mecanismo fundamental para la correcta adquisición de la lecto escritura.

Estas diferencias a nivel cognitivo deben mostrar un correlato a nivel cerebral. Se ha encontrado en niños de nivel socioeconómico bajo menores niveles de maduración e hipoactividad (Jednoróg et al.) en la corteza prefrontal izquierda; inclusive similar a patrones observados en pacientes con lesión cerebral (Kishiyama, Boyce, Jimenez, Perry & Knight; 2008), otros trabajos muestran diferencias en el grosor de la corteza cingulada anterior y giro frontal superior (Lawson, Duda, Avants, Wu & Fahra, 2013). Estas diferencias a nivel del córtex prefrontal son notorias inclusive en niños muy pequeños (Tomalsky, et al. 2013). Queda claro que las condiciones sociales de existencia afectan a nivel estructural y funcional el desarrollo cerebral y psíquico.

Lo que aún no ha recibido la atención necesaria son aquellos aspectos ligados a las emociones, como el apego y la llamada cognición social, sobre todo la teoría de la mente y sus variaciones a partir de las condiciones sociales de existencia; más aún si consideramos que en la infancia, las relaciones afectivas tempranas cobran especial importancia para el desarrollo psicológico, afectivo y neuropsicológico; siendo este periodo básico para el establecimiento de vínculos y la adopción de patrones de conducta que se van a mantener a lo largo de la vida. Este desarrollo afectivo se enmarca dentro de un contexto mayor, las condiciones sociales de existencia, las cuales nos van a permitir explicar tanto la vulnerabilidad como la protección a diferentes dificultades psicológicas (Sarason y Sarason, 2006).

Dentro de las propuestas teóricas que se centran en los aspectos afectivos destaca la teoría del apego (Bowlby, 1969, citado por Ainsworth, 1979). La teoría del apego se basa en el desarrollo de modelos de relación que se van internalizando en el niño y que se extienden en el tiempo como modelos internos de apego (Bowlby, 1995); propiciando en ellos un adecuado desarrollo socioemocional y mental y, que dependiendo de la calidad de los mismos, en esta etapa, será también la calidad que tendrán en la vida adulta (Pinedo y Santelices, 2006). Queda claro que estas

representaciones internas van a estructurar el vínculo del sujeto con el mundo y con los otros significativos (Bowlby, 1979; citado por Barg, 2011).

Por otra parte, la Teoría de la Mente es una capacidad mentalista que nos permite reconocer estados mentales en otros, sirve además para explicar y predecir el comportamiento propio y ajeno (Premack y Woodruff, 1978); este concepto que nace en la etología, es actualmente estudiado y analizado como parte de la neurociencia social (Grande-García, 2009); muestra gran familiaridad con los conceptos de la teoría del apego; al resaltar el concepto de “representaciones mentales” tanto propias como ajenas, y también a aquellas referidas a la interacción social. La evidencia encontrada apunta a que los sujetos con mayor nivel socioeconómico desarrollan más habilidades mentalistas que los niños de condición socioeconómica baja, sobre todo cuando se analiza el nivel de interacción verbal de los niños (Ontai & Thompson, 2008)

A partir de la evidencia presentada queda claro que las condiciones sociales de existencia pueden modificar la expresión del

funcionamiento cerebral y mental, tanto a nivel cognitivo como afectivo y por lo tanto repercutir directamente en las manifestaciones conductuales de los sujetos en desarrollo. Estas repercusiones se concentran sobre todo en aquellas dimensiones cognitivas y afectivas fundamentales para la interacción social y una adecuada adaptación en sociedad; por lo tanto, nos hemos propuesto como objetivo comparar el rendimiento en pruebas de funcionamiento ejecutivo, apego y teoría de la mente en niños con diferentes niveles socioeconómicos.

SUJETOS Y MÉTODO

Muestra

Se evaluó a un total de 37 prepúberes sanos; 20 de los cuales provenían de un sustrato económico alto (colegio de gestión educativa particular) y 17 de un sustrato económico bajo (colegio de gestión educativa estatal). Los sujetos fueron seleccionados de manera intencional y no aleatoria. (Ver Tabla 1)

Tabla 1.
Características de la muestra.

		Tipo de colegio	
		estatal	privado
Sexo	hombre	38,5%	50%
	mujer	61,5%	50%
	nuclear	61,5%	50%
Tipo de familia	extendida	38,5%	15%
	Divorciada	-	10,0%
	Separada	-	25%

Como observamos el colegio estatal muestra mayor cantidad de mujeres respecto al colegio privado, el cual tiene una distribución homogénea por sexo. En cuanto a la configuración familiar, notamos en el colegio privado más casos de divorcio (10%) y de separación (25%), los

cuales no se observan en los colegios estatales; por otra parte en el colegio estatal es más notorio el porcentaje de sujetos que viven en contextos familiares nucleares (61.5%) y extendidos (38.5%).

Instrumentos

Para la evaluación del estilo apego de los participantes se utilizó el cuestionario CAMIR (Cartes: Modèles Individuels de Relation), versión reducida (Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela & Pierrehumbert, 2011), la cual evalúa los prototipos de apego seguro, evitativo y preocupado. El CAMIR-R incluye 7 factores que presentan una consistencia interna con rangos entre 0.60 y 0.85; por lo tanto, muestra ser un instrumento confiable. El cuestionario fue adaptado al uso lingüístico de los sujetos de la muestra para asegurar su comprensión.

Respecto a la evaluación neuropsicológica, se implementó una batería que valore la teoría de la mente y el funcionamiento ejecutivo. Respecto a la primera, se utilizaron las tareas de falsa creencia de primer y segundo orden, de la versión de Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) y de Núñez (1993) respectivamente. Las cuales valoran la capacidad metarepresentacional de los sujetos en dos historias relacionadas, a través de preguntas que miden “la lectura mental” del sujeto frente a las creencias de los personajes de la historia, y sobre las “falsas” creencias que tendrá uno de los personajes sobre las creencias de otro.

Se utilizó además una tarea de teoría de la mente “avanzada”, como es el test de lectura de la mente a través de la mirada (Baron-Cohen, Wheelwright, Spong, Scahill, & Lawson, 2001). En la cual los sujetos deben interpretar o “leer la mente” de personas fotografiadas (área de los ojos) de distintos sujetos, tanto hombres como mujeres, el sujeto debe seleccionar una respuesta entre cuatro posibles que refleja el estado emocional o creencia de los mismos. Este test

utiliza también una medida de control perceptivo, como es la identificación del sexo de los sujetos fotografiados. Es así que estas tareas evalúan la ToM gradualmente en complejidad.

Para la evaluación del funcionamiento ejecutivo, utilizamos como medida de control de interferencia, al Stroop (Golden, 1994), para la evaluación de la memoria de trabajo, los subtest de dígitos directo e inverso de la escala Wechsler para niños (2007) y para la medición de la flexibilidad cognitiva el Trail Making Test, formas A y B (Drake & Torralva, 2007).

Procedimiento

Una vez obtenidos los permisos de las instituciones participantes se recabaron los datos sociodemográficos de los sujetos. Para la distinción entre sujetos con alto y bajo nivel socioeconómico se considero el colegio de procedencia en base al tipo de gestión: pública y privada. Posteriormente se estimó mediante el cuestionario CAMIR-R, el estilo de apego de los sujetos, para posteriormente ser evaluados con los test neuropsicológicos mencionados. Las sesiones de evaluación por individuo tuvieron una duración aproximada de 45 minutos.

Análisis Estadístico

Se utilizó un estadístico de contraste no paramétrico (U de Mann-Whitney) y una medida de correlación no paramétrica (Chi 2). Utilizamos el programa estadístico SPSS v. 20.0.

RESULTADOS

Tabla 2.

Comparación de las medias en teoría de la mente y frecuencias en apego según colegio de procedencia.

		Estatal (n = 17)	Privado (n = 20)	U de Mann Whitney	P valor
		M (Ds)	M (Ds)		
Teoría de la mente	ToM 1	10.95(3.56)	12.33(3.33)	127.00	0.928
	ToM 2	1.50(1.18)	1.80(1.06)	118.00	0.676
	ToM Sexo	1.50(1.18)	1.70(1.02)	130.00	1.000
Apego	ToM imágenes seguro	1.95(1.04)	2.07(1.11)	122.50	0.785
	desentendido	7,7%	30,0%	4.122	0.127
	preocupado	23,1%	35,0%		

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en las mediciones de teoría de la mente entre estudiantes del colegio privado y estatal. Por otra parte nuestros

resultados indican que tampoco existen diferencias significativas en el tipo de apego que muestran los sujetos de acuerdo al colegio de procedencia ($\chi^2 = 4.122$; $p > 0.05$).

Tabla 3.

Comparación de las medias en función ejecutiva según colegio de procedencia

FUNCIÓN EJECUTIVA		Estatal (n = 17)	Privado (n = 20)	U de Mann Whitney	P valor
		M (Ds)	M (Ds)		
Flexibilidad cognitiva	TMT A tiempo	50,50 (19.03)	56,80 (17.13)	100.00	0.281
	TMT A errores	0.38 (0.76)	6.75 (3.91)	8.00	0.000
	TMT B tiempo	126.20 (30.77)	128.55 (61.66)	89.50	0.137
	TMT B errores	2.15 (3.46)	9.95 (3.76)	21.00	0.000
	Control de interferencia	Stroop 1	74.90(11.88)	94.20(10.44)	16.00
	Stroop 2	55.30(8.69)	82.50(16.93)	29.00	0.000
	Stroop 3	30(8.67)	65.70(23.41)	15.00	0.000
MEMORIA DE TRABAJO	Dígitos directo	7.70(1.63)	8.30(1.45)	98.50	0.250
	Dígitos inverso	6.40(2.22)	7.60(1.69)	73.50	0.036

La Tabla 3 muestra diferencias significativas entre los estudiantes de colegios privados y públicos en el factor de errores del TMT A ($p < 0.01$) y del TMT B ($p < 0.01$). Además se observan diferencias muy significativas en el control de interferencia en los tres factores de evaluación ($p < 0.01$). Por último, observamos diferencias significativas en dígitos inverso de la memoria de trabajo ($p < 0.05$)

DISCUSIÓN

Nos propusimos comparar el rendimiento en pruebas de funcionamiento ejecutivo, apego y teoría de la mente en niños con diferentes niveles socioeconómicos. Nuestros resultados muestran diferencias significativas en función ejecutiva pero no en teoría de la mente ni en apego. Estos resultados muestran que los sujetos de nivel socioeconómico alto tienen puntuaciones levemente superiores en las medidas de teoría de la mente y porcentajes mayores de apego seguro que los sujetos de nivel socioeconómico bajo. Si bien es cierto no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, estos datos nos hacen pensar la ventaja que en estas medidas presentan los sujetos de nivel socioeconómico alto y que eventualmente nos llevarían a pensar que estos tendrán, en la adultez, mayor capacidad de enfrentar situaciones independientemente y adaptarse a las mismas, además de desarrollar mayores niveles de empatía. Obviamente estos resultados tienen que tomarse con mucho cuidado dada la muestra analizada, para lo cual necesitaríamos ampliar la misma y realizar modelos de regresión que nos permitan mayores niveles de predicción.

Por otra parte, observamos diferencias muy significativas en las medidas de función ejecutiva entre los sujetos de colegios de gestión pública y privada. Estas diferencias son notorias en el factor de errores del TMT tanto A como B, en donde los sujetos de colegio privado cometen muchos más errores. Estas diferencias podrían asociarse a una mayor impulsividad por parte de estos respecto a los de colegio público, lo cual los llevaría a cometer más errores, a pesar de tener una ejecución más rápida, lo cual podría repercutir

en última instancia en su flexibilidad cognitiva. Esta mayor impulsividad se ha observado en otras investigaciones (Amorim & Tru, 2011), lo que también llevaría a explicar el surgimiento de ciertas conductas problemáticas en el salón de clases e inclusive a mayores conductas de riesgo (Auger, Lo, Cantinotti, & O'loughlin, 2010).

Donde se observa diferencias muy significativas es en las medidas de control de interferencia (Stroop). Los sujetos de colegios privados tiene un mejor rendimiento en esta prueba, lo que puede asociarse a una mayor capacidad para inhibir estímulos irrelevantes y engancharse en la realización de otra tarea, pero también, en casos extremos, no terminar nunca una; lo que los llevaría a tener problemas de rendimiento o de conducta; obviamente este último punto necesitaría un análisis más exhaustivo e investigaciones que profundicen en esta posibilidad, más aún si consideramos que son sujetos en desarrollo. Esos resultados han sido observados en otros estudios (Sarsour et al., 2011) quien encontró una ventaja en el desarrollo de habilidades de autorregulación.

Por último observamos diferencia en memoria de trabajo, los sujetos de colegio privado muestran rendimientos más altos, lo que los llevaría a tener una mayor capacidad para el procesamiento de la información. Estos resultados son similares a los que encontramos en estudios anteriores (Morante & Soto, 2013) en donde sujetos de zonas rurales tenían puntuaciones más bajas en pruebas de función ejecutiva, sobre todo en tareas de regulación y manejo de información.

Estos datos nos permiten concluir que los sujetos de colegios privados parecen tener mejor rendimiento en función ejecutiva lo que les permitiría, en última instancia, un mejor procesamiento de información y una capacidad mayor de control y regulación de su actividad cognitiva y conductual y eventualmente tener menos posibilidades de desarrollar problemas de naturaleza psíquica, sobre todo cognitiva. Esta ventaja de escolares de colegios privados no se vería reflejada en mediciones más de naturaleza afectiva como el apego y la teoría de la mente, lo

cual podría llamar la atención respecto a la necesidad de fortalecer, más que los procesos vinculares, procesos de naturaleza instruccional, además se hace pertinente el análisis de los estilos de crianza, para encontrara mayores elementos de análisis y explicación; en todo caso abre una apasionante línea de investigación. Por otra parte, a la luz de los datos parece haber una independencia entre los procesos evaluados, tanto aquellos de naturaleza cognitiva como afectiva; esta posible independencia tiene que ser analizada, puesto que el apego ha sido utilizado como factor explicativo del control y regulación del funcionamiento ejecutivo humano tanto normal como patológico (Cadavid, 2008), pero poco se ha explorado de su relación, con componentes afectivos de tipo relacional como vendría a ser la teoría de la mente. Ahora bien, la propuesta de que los procesos cognitivos actúan como mediadores necesarios para el desarrollo de las características de apego; es decir, que estos procesos favorecen a las competencias mentalistas (Bowlby, 1995), además de la vinculación entre procesos cognitivos con aquellos más de “naturaleza” afectiva, no solo en el desarrollo normotípico, sino también patológico (Lecannelier, 2004) tendría que ser revisado a la luz de estos resultados.

Estas primeras aproximaciones al estudio de cómo las condiciones sociales de existencia afectan el desarrollo afectivo y cognitivo nos abren puertas interesantes para investigaciones futuras. Es necesario plantear propuestas viables que primero busquen encontrar la relación entre estos procesos afectivos y cognitivos en desarrollo, para luego buscar aquellas medidas de naturaleza afectiva que se muestran más relevantes de cara al entendimiento de la conducta del sujeto en desarrollo, pero además se hace necesaria la evaluación longitudinal de estos sujetos para establecer posibles patrones de conducta que podrían repercutir en su desarrollo normal. Por último, este trabajo rescata la necesidad de analizar las condiciones sociales de existencia, no solo como variables de control sino como factores explicativos del rendimiento normal y patológico de nuestra población.

REFERENCIAS

- Adler, N., Boyce, T., Chesney, M. & Syme, L. (1994). Socioeconomic status and health. *American Psychologist*, 49(1), 15-24.
- Ainsworth, M. (1979). Infant-Mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Amorim, R. & True, M. (2011). The development and treatment of impulsivity. *Psico*, 42(1), 134-141.
- Auger, N., Lo, E., Cantinotti, M. & O’loghlin, J. (2010). Impulsivity and socio-economic status interact to increase the risk of gambling onset among youth. *Addiction*, 105, 2176-2183. Doi: 10.1111/j.1360-0443.2010.03100.x
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A., y Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, 23(3), 486-494.
- Barg, G. (2011). Bases neurobiológicas del apego. Revisión Temática. *Ciencias Psicológicas*, 5(1), 69-81.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Spong, A., Scahill, V., and Lawson, J. (2001). Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 5, 47-48.
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura*. España: Paidós
- Cadavid, N. (2008). *Neuropsicología de la construcción ejecutiva*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de Salamanca.
- Coderre, E. y van Heuven, W. (2013). Modulations of the executive control network by stimulus onset asynchrony in a Stroop task. *BMC Neuroscience*, 14, 79. DOI: 10.1186/1471-2202-14-79
- Drake, M. & Torralva, T. (2007). Evaluación de las funciones ejecutivas. En Burín, D., Drake, M. & Harris, P., eds. *Evaluación neuropsicológica en adultos*. Buenos Aires: Paidós.
- Golden, C. (1994). *Stroop, test de colores y de palabras*. Madrid: TEA Ediciones.
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia Social: el maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción a una nueva disciplina. *Anales de Psicología*, 25(1), 1-20.

- Hackman, D, Farah, M & Meaney, M. (2010). Socioeconomic status and the brain: mechanistic insight from human and animal research. *Nature Reviews Neuroscience*, 11, 651-659. Doi: 10.1038/nm2897.
- Hackman, D. & Farah, M. (2008). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Science*, 13(2), 65-73. Doi: 10.1016/j.tics.2008.11.003.
- Jednoróg, K., Altarelli, I., Monzalvo, C. & Ramus, F. (2012). The influence of socioeconomic status on children's brain structure. *Plos ONE*, 7(8), e42486. Doi: 10.1371/journal.pone.0042486
- Jokela, M. & Keltikangas-Jarvinen, L. (2011). The association between low socioeconomic status and depressive symptoms depends on temperament and personality traits. *Personality and Individual Differences*, 51, 302-308. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.004.
- Kishiyama, M., Boyce, T., Jimenez, A., Perry, L. & Knight, R. (2008). Socioeconomic disparities affect prefrontal function in children. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21(6), 1106-1115.
- Lawson, G., Duda, J., Avants, B., Wu, J. & Farah, M. (2013). Associations between children's socioeconomic status and prefrontal cortical thickness. *Developmental Science*, 16(5), 641-652. Doi: 10.1111/desc.12096
- Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la Teoría de la Mente (ToM) a la psicopatología del desarrollo. *Terapia Psicológica*, 22(1), 61-67.
- Morante, P. & Soto-Añari, M. (2013). Discrepancias en el rendimiento neuropsicológico en niños de zona urbana y rural. *Revista de Psicología de Arequipa*, 3(2), 177-182
- Noble, K., Norman, F. & Farah, M. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74-87
- Núñez, M. (1993). Teoría de la mente: Metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ontai, L. & Thompson, R. (2008). Attachment, parent child discourse and theory of mind development. *Social Development*, 17, 47-60.
- Pineda, J., y Santelices, M. (2006). Apego adulto: los modelos operantes internos y la teoría de la mente. *Terapia Psicológica*, 24(2), 201-209.
- Poulton, R., Caspi, A., Milne, B., & Moffit, T. (2002). Association between children's experience of socioeconomic disadvantage and adult health: a life course study. *The Lancet*, 360, 1640-1645.
- Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Science*, 1(4):515-26.
- Sarason, I., y Sarason, B. (2006). Psicopatología. Psicología Anormal: el problema de la conducta inadaptada. Undécima edición. México: Pearson Educación.
- Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S. & Boyce, T. (2011). Family socioeconomic status and child executive functions: the roles of language, home environment and single parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17, 120-132. doi: 10.1017/S1355617710001315
- Tomalsky, P., Moore, D., Ribeiro, H., & Kushnerenko, E. (2013). Socioeconomic status and functional brain development – associations in early infancy. *Developmental Science*, 16(5), 676-687. Doi: 10.1111/desc.12079
- Trapu, J., Garcia, J., Rios-Lago, M. & Ardila, A. (2012). *Neuropsicología de la corteza prefrontal y de las funciones ejecutivas*. Barcelona: Elsevier.
- Wechsler, D. (1997). *Escala de inteligencia para niños*. Madrid: TEA ediciones.

Recibido: 09 de abril del 2014

Aceptado: 20 de mayo del 2014

TRAUMATISMOS CRANEOENCEFÁLICOS, REPERCUSIÓN EPIDEMIOLÓGICA Y DE SALUD EN ADOLESCENTES Y JÓVENES HUAMBUENSE

António Mendes Sambalundo*, Lucia del C. Alba Pérez**, Héctor Luis Gil Alba***

Universidad José Eduardo Santos
 Universidad de las Ciencias Médicas “Dr. Serafín Ruiz de Zarate Ruiz”
 Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte

RESUMEN

El traumatismo craneoencefálico (TCE) constituye un problema de salud de importancia epidemiológica, asociado a la violencia y a la circulación vial; con insatisfacciones sobre sus informes epidemiológicos y su repercusión en la salud de adolescentes y jóvenes Huambeses, por lo que se propuso como objetivo particularizar estos aspectos; se aplicaron métodos teóricos y empíricos para el estudio de los pacientes del hospital de Huambo, con TCE, por accidentes de tránsito y se observó predominio de varones de primaria y secundaria, con TCE, frontales abiertos, hospitalización breve, e intervenciones quirúrgicas. Se destacó como grupo de riesgo a varones estudiantes y cuentapropistas, de nivel secundario, víctima de agresiones y accidentes del tránsito, con hábitos de consumo de alcohol.

Palabras clave: Traumatismo craneoencefálico, Epidemiológico, Adolescentes, Jóvenes.

INJURIES CRANIOENCEPHALIC, EPIDEMIOLOGICAL AND HEALTH IMPACT ON ADOLESCENTS HUAMBUENSE

ABSTRACT

The crane encephalic traumatism (CET) constitutes a health problem of epidemic importance, associated to the violence and vial circulation; having dissatisfactions in the epidemic reports and repercussion on the health of adolescents and young Huambenses, an objective to particularize these aspects was intended; theoretical and empirical methods were applied for the study in patients from traffic accidents and males' prevalence of Huambo hospital with CET, and primary and secondary levels with CET, open frontals, brief hospitalization, and surgical interventions were observed. A risk factor group having alcohol habits in male students and workers of secondary level, victims of aggressions and traffic accidents were stood out.

Key words: Traumatism, crane encephalic, Epidemic, Adolescents, Young.

*Autor Principal. Msc. António Mendes Sambalundo. E-Mail antoniomendessambalundo@gmail.com

*Universidad José Eduardo Santos. República de Angola.

** Dra. C. Lucia del C. Alba Pérez. E-Mail luciaap@ucm.vcl.sld.cu

** Universidad de las Ciencias Médicas “Dr. Serafín Ruiz de Zarate Ruiz”. Provincia de Villa Clara. Cuba

*** Lic. Héctor Luis Gil Alba. E-Mail luciaap@ucm.vcl.sld.cu

*** Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte. Provincia de Villa Clara. Cuba.

LESÕES CRÂNIO-ENCEFÁLICAS, EPIDEMIOLÓGICAS E IMPACTO NA SAÚDE SOBRE OS ADOLESCENTES HUAMBUENSE

RESUMO

O traumatismo craneoencefálico (TCE), constitui um problema de saúde de grande impacto epidemiológico, associado a violência e circulação rodoviária; devido a insuficiência de informe epidemiológico e maior repercussão na saúde dos adolescentes e Jovens do Huambo-Angola, propõem-se um estudo para particularizar os referidos aspectos; aplicou-se métodos teóricos e empíricos nos pacientes internados no Hospital geral do Huambo com TCE, por acidentes de trânsito e se observou o predomínio do sexo masculino com o nível escolar primário e secundário, encontrou-se percentagem elevada de afectação no lobo frontal, com o tipo de TCE aberto e breve hospitalização. Se destacou como grupo de risco os jovens estudantes de nível secundário, vítima de acidente de trânsito e agressões físicas, com excessivo consumo de álcool.

Palavras chave: Traumatismo, craneoencefálico, Epidemiológico, Adolescentes, Jovens.

Se ha planteado, que en entre los factores relacionados con el origen de las enfermedades, están los psíquicos y sociales, los que ocupan un lugar importante, que se evidencia en el cuadro de morbilidad a nivel mundial, y en el de los países con niveles aceptables de salud, en los que predominan las llamadas Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT), entre las cuales se incluyen las enfermedades Cardiovasculares, Tumores Malignos, Enfermedades Cerebrovasculares, Diabetes Mellitus, etc. Se trata de problemas de salud muy vinculados a los estilos de vida, y en alguna medida a elementos ambientales y genéticos. Hay otras problemáticas, que no se registran como enfermedades (accidentes, suicidio), que se generan en relación con los comportamientos y a su vez tienen consecuencias para la salud, por las múltiples secuelas que dejan estos eventos.

Entre los problemas de salud, que pueden aparecer por accidentes, están los traumatismos craneoencefálicos (TCE), que tienen gran repercusión en las funciones neurológicas, producen alteraciones a este nivel u otra evidencia de afección cerebral, por una fuerza traumática externa que ocasiona un daño físico en el encéfalo (Pérez Lache, 2012). El TCE representa un grave problema de salud y es la causa más común de muerte y discapacidad en personas jóvenes, sin contar las secuelas

económicas relacionadas con ello (F. Murillo; A. Catalán; M. A. Muñoz, 2002). (Bárcena-Orbe, A. y otros, 2006). También puede definirse como la lesión directa de las estructuras craneales, encefálicas y/o meníngeas que se presentan como consecuencia de un agente mecánico externo y puede originar un deterioro funcional del contenido craneal. (Guía de práctica clínica. 2010)

Hay autores consultados (Canto, 2009) que hablan de las referencias de la Sociedad Médica de Discapacidad del Reino Unido (UK Medical Disability Society) (Campbell, 2000) - hoy *British Society of Rehabilitation Medicine* (BSRM, 2008)-, que definen al TCE como una lesión en el cerebro originada por un trauma en la cabeza, incluyendo los efectos en el cerebro y otras posibles complicaciones como la hipotensión y los hematomas intracerebrales. También se dice que -La *National Head Injury Foundation* de los Estados Unidos (NHIF)- (Campbell, 2000) describe el daño traumático como una lesión al cerebro, no de naturaleza congénita o degenerativa, sino causada por una fuerza física externa, que puede provocar una disminución del estado de conciencia y que conlleva a alteraciones de las habilidades cognitivas, del funcionamiento físico, del comportamiento y dirección emocional.

Estas consecuencias, se expone (Canto, 2009), que pueden causar discapacidad y

desajuste psicosocial, de carácter temporal o permanente.

Se plantea que la conducta médica actual ante un TCE, se orienta hacia la minimización del daño secundario, optimizándose la oxigenación cerebral, con vistas a prevenir o tratar la morbilidad no neurológica. Se dice que tiene un buen pronóstico si se usan lineamientos basados en evidencias científicas, Ling, Geoffrey, (2008), aunque se afirma que el tratamiento de esta enfermedad se mantiene como un reto para la medicina, por las controversias que se han generado en torno a este problema de salud. (Murillo; A. Catalán 2002). En la actualidad las cifras de daño cerebral adquirido, especialmente por causas postraumáticas, han registrado un aumento, asociado fundamentalmente al incremento vial.

El desarrollo tecnológico en las distintas esferas de la sociedad actual, han traído como consecuencia un marcado incremento de los riesgos de Traumatismo Craneoencefálico (TCE), porque existe un mayor desarrollo industrial que trae consigo la construcción o el tráfico enorme en las ciudades, a lo que se une el aumento de la violencia y la agresividad a escala mundial.

Los TCE constituyen un problema de salud pública, debido a su carácter epidémico en el mundo contemporáneo. Los estudios epidemiológicos indican que más de las tres cuartas partes de los afectados por un TCE son personas jóvenes, por lo que se considera que la población con edades comprendidas entre los 15 y 25 años tiene mayor riesgo de sufrirlos, de igual modo en cuanto al sexo, los hombres presentan una probabilidad sensiblemente superior que las mujeres de tener un TCE, porque se exponen a los riesgos de accidentes y agresiones físicas, más que las representantes del sexo femenino.

Estas tendencias epidemiológicas observadas en los TCE, y su repercusión en la salud de los afectados, generan la necesidad de estudios de mayor profundidad y conducen a plantear el siguiente problema científico.

¿Qué características epidemiológicas poseen los traumatismos craneoencefálicos y qué

repercusión tienen en la salud de adolescentes y jóvenes de la provincia de Huambo en la República de Angol.

OBJETIVO

Definir las características epidemiológicas de los traumatismos craneoencefálicos (TCE) y su repercusión en la salud de adolescentes y jóvenes.

MÉTODOS

Se realizó un estudio observacional descriptivo con una muestra de 131 sujetos del sexo masculino, distribuidos por grupos de edades, que clasificaron a 64 adolescentes, entre 14 y 19 años de edad y a 67 jóvenes entre 20 y 24 años; otras 25 pertenecían al sexo femenino, distribuidos en 10 del primer grupo de edades y 15 del segundo, lo que resume que se estudiaron, atendidos por TCE en el Hospital de Huambo, durante el periodo de estudio, un total de 156 adolescentes y jóvenes, de ambos sexos, distribuidos por edades entre los 14 y 24 años, por escolaridad, con un registro de 70 con nivel de secundaria básica, 56 de primaria, 26 de pre-universitario, 3 sin escolaridad alguna y 1 de nivel universitario, con ocupación predominante de estudiantes y cuentapropistas, de ellos 83 eran de procedencia suburbana, 50 rural y 23 de origen urbano.

Se aplicaron métodos teóricos (Análisis y Síntesis, Abstracción y Generalización) y empíricos (Encuesta, Entrevista, Revisión de Documentos o de Historia Clínica).

Se cumplieron los principios bioéticos, que exigen el consentimiento informado de los pacientes para participar del estudio.

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

En la Tabla 1 se pudo observar la distribución porcentual de los pacientes con TCE según sexo y grupos de edades. La aplicación del test de proporciones aportó como resultado que los pacientes del sexo masculino se encontraron en porcentajes similares en los dos grupos de edades con relación al total de los mismos, lo cual

se manifestó de forma diferente entre las mujeres, pues un porcentaje significativamente superior de al menos $p < 0.05$ pertenecieron al grupo de edades de 20-24 años. Por otro lado, al comparar la proporción en que se distribuyeron los pacientes dentro de los grupos de edades por sexos con relación a sus respectivos totales no se encontraron diferencias significativas.

Finalmente, se destacó que la proporción de pacientes con TCE sobre la base del total fue significativamente superior $p < 0.001$ en los masculinos con relación a los femeninos, no se encontró asociación significativa entre la distribución de pacientes por grupos de edades y sexos. Esta información confirmó que los varones son más propensos a tener TCE que las muchachas.

Tabla 1.

Pacientes con TCE por edades y sexos. Hospital General de Huambo, Angola 2012.

Edades	Masculinos		Femeninos		P
	N	%	N	%	
14-19	64	48.85	10	40.00	0.208
20-24	67	51.15	15*	60.00	0.208
Total	131	100	25	100	0.001

Fuente: Base de datos del estudio.

$X^2 = 0.353$ $p \leq 0.552$

*.- Representa diferencias significativas ($p \leq 0.05$) entre grupos de edades del mismo sexo.

%.- Se determinan sobre la base del total de pacientes de cada uno de los sexos.

En la Tabla 2 se pudieron observar los porcentajes de pacientes con TCE según el nivel escolar y se observaron porcentajes significativamente superiores ($p < 0.05$) en los de nivel primario (35.90%) y secundario (44.87%) con respecto a los restantes; los porcentajes de pacientes del nivel secundario fueron significativamente más elevados ($p < 0.05$) que los restantes niveles educacionales, lo que se ha correspondido con las edades de 14-24 años, en la

población objeto de estudio, pues un mayor porcentaje de los jóvenes de dicha población en esas edades ha concluido cuando más el nivel secundario o se encuentra cursándolo. La elevada proporción de adolescentes y jóvenes estudiantes accidentados, indican un riesgo importante en esta etapa de la vida, que tanto necesita del establecimiento de medidas de prevención para atenuar el efecto perjudicial de los TCE en pleno periodo productivo.

Tabla 2.
Pacientes con TCE según el nivel escolar.

Nivel Escolar	n	%
Sin estudio	3	1.93
Primaria	56*	35.90
Secundaria básica	70*	44.87
Pre-universitario	26	16.66
Universitario	1	0.64
Total	156	100

Fuente: Base de datos del estudio.

$X^2=0.353$ $p \leq 0.552$

*.- Representa diferencias significativas ($p \leq 0.05$) con respecto a los restantes niveles escolares.

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

La Tabla 3 muestra los porcentajes de pacientes con TCE según tipo de ocupación. Se ha destacado que las categorías ocupacionales de estudiantes (39.74%) y de cuentapropistas (30.76%) se han encontrado en porcentajes significativamente superiores ($p < 0.05$) con respecto a las restantes que no han llegado a alcanzar el (10.00%). A su vez ha prevalecido un

porcentaje significativamente superior ($p < 0.05$) de estudiantes con respecto a los cuentapropistas, lo que evidencia que se afectan a seres humanos en la etapa plenamente productiva de su vida. Este indicador refleja la afectación económica de los TCE, que unido a sensible costo humano por pérdidas y secuelas implica una gran afectación social para el país.

Tabla 3.
Pacientes con TCE según ocupación.

Ocupación	n	%
Estudiantes	62*	39.74
Cuentapropistas	48*	30.76
Enfermeros	3	1.93
Profesores	7	4.49
Campesinos	15	9.62
Choferes	15	9.62
Mecánicos	2	1.28
Construtores	4	2.56
Total	156	100

Fuente: Base de datos del estudio.

*.- Representa diferencias significativas ($p \leq 0.05$) entre distintos tipos de ocupación y entre ellas.

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

En la Tabla 4, se observó la distribución porcentual de los pacientes con TCE según el área de residencia. Se ha podido apreciar que la mayoría de los pacientes con porcentajes significativamente superiores ($p < 0.05$) residen en el área suburbana (53.20%) y otro porcentaje a considerar es en el área rural (32.05%). Dichos resultados se han podido relacionar con

situaciones que viven los jóvenes de las áreas suburbanas, que para asistir a los estudios tienen que trasladarse en motos o utilizar las mismas como taxis a través de grandes distancias, expuestos a la fatigabilidad al conducir, luego de jornadas de estudio y a veces también de trabajo, con exposición a diferentes distractores en las vías, en horarios diurnos y nocturno.

Tabla 4.
Pacientes con TCE según área de residencia.

Área de residencia	N	%
Urbana	23	14.75
Suburbana	83*	53.20
Rural	50	32.05
Total	156	100

Fuente: Base de datos del estudio.

*.- Representa diferencias significativas ($p \leq 0.05$) con respecto a las restantes áreas de residencia.

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

En la Tabla 5, se incluyó la distribución porcentual de pacientes con TCE a causa de accidentes de tránsito según sexos e ingestión de alcohol. Al aplicar el test de proporciones no se encontraron diferencias significativas entre sexos, teniendo en cuenta los totales de cada caso. Esto resulta lógico si se tiene presente que la muestra estuvo constituida por adolescentes y jóvenes de 14 a 24 años de edad y no todos pueden ingerir alcohol por la edad y la educación familiar o

religiosa en muchos casos. Los masculinos con TCE que habían ingerido alcohol se encontraron en una proporción considerable; información esta que puede fundamentar la creación, diseño y realización de acciones de prevención. Las pacientes del sexo femenino que no habían ingerido alcohol se encontraron en una proporción significativamente superior ($p < 0.05$); no obstante, el porcentaje (39.13%) de ellas que habían ingerido es de consideración.

Tabla 5.
Pacientes por accidentes de tránsito según sexo e ingestión de alcohol.

Ingestión de alcohol	Masculino		Femenino		P
	n	%	n	%	
Sí	48	47.06	9	39.13	0.245
No	54	52.94	14	60.87*	0.245
Total	102	100	23	100	0.001

Fuente: Base de datos del estudio. $X^2 = 0.210$ $p \leq 0.647$

*.- Representa diferencias significativas ($p \leq 0.05$) entre la ingestión o no de alcohol según sexo.

%.- Se determina sobre la base del total de pacientes de cada sexo.

La Tabla 6 expresa la distribución porcentual de pacientes con TCE por agresión física según sexo e ingestión de alcohol. La comparación entre sexos según ingestión o no de alcohol no aportó diferencias significativas. Los pacientes con TCE por agresión física del sexo masculino que habían ingerido alcohol se encontraron en una proporción significativamente superior ($p < 0.05$) con respecto a los que no ingirieron. Se destacó que el total de las pacientes del sexo femenino con TCE por agresión física habían ingerido alcohol y que los masculinos con

TCE por agresión física se encontraron en una proporción significativamente superior ($p < 0.001$) que las femeninas. La asociación de estas causas con el TCE se explica porque el sexo masculino, se expone más a múltiples riesgos que socialmente ha diferenciado a los sexos por tendencias de género que la sociedad ha cultivado, pero a la vez refleja que las femeninas afectadas por situaciones de violencia en su totalidad habían ingerido alcohol, lo que expresa que esta droga moviliza también el comportamiento en las féminas.

Tabla 6.

Pacientes por agresión física según sexo e ingestión de alcohol.

Ingestión de alcohol	Masculinos		Femeninos		P
	n	%	n	%	
Sí	18*	75.00	2	100	0.210
No	6	25.00	0	0.00	0.210
Total	24	100	2	100	0.001

Fuente: Base de datos del estudio. $X^2 = 0.005$ $p \leq 0.946$

*.- Representa diferencias significativas ($p \leq 0.05$) entre ingestión o no de alcohol según sexo.

%.- Se determinan sobre la base del total de pacientes de cada sexo.

La distribución de pacientes según causas de TCE y sexo, mostró que al realizarse las comparaciones dentro de cada sexo según causa de TCE, los accidentes de tránsito con respecto a las restantes causas en ambos sexos se encontraron en proporciones significativamente superiores ($p < 0.05$), demostrándose mayor número en el sexo masculino. Se supone que puede influir la organización inadecuada y aumento acelerado del tráfico automotor en el país, la falta de protección de conductores jóvenes como el no uso del casco protector en conductores de motos, el incremento de las agresiones físicas que conllevan a TCE. Por otra parte al aplicar el test de proporciones para realizar las respectivas comparaciones entre masculinos y femeninos según tipo de accidente de tránsito se encontraron diferencias significativas ($p < 0.006$) a favor de los masculinos para los accidentes por motocicletas y para las

femeninas ($p < 0.006$) en los accidentes de vehículos. Con relación al total de pacientes con TCE por accidentes de tránsito los masculinos se encontraron en una proporción significativamente superior ($p < 0.001$), lo que hace pensar que no hay adecuada percepción de riesgo que estimule a la protección, como una medida de carácter inviolable para proteger la vida de los motoristas y el acompañante, pues existen regulaciones de tránsito de carácter internacional, pero el cumplimiento de las mismas es muy irregular.

En la Tabla 7, se observa la distribución porcentual de los pacientes por localización del TCE. Los pacientes con TCE de localización frontal (60.90%) se encontraron en una proporción significativamente superior ($p < 0.001$) a las restantes, las cuales apenas logran alcanzar un porcentaje de 8.97 % de localización parietal, de un 10.26 % para las de localización occipital, y 13.46 % para las de localización temporal,

mientras que las pronto-temporal, fronto-occipital y fronto-parietal presentan porcentajes del 3% o menos.

Tabla 7.
Localización de TCE según el área cortical afectada.

Localización	n	%
Frontal	95*	60.90
Fronto-temporal	3	1.92
Fronto – occipital	2	1.28
Fronto-parietal	5	3.21
Parietal	14	8.97
Occipital	16	10.26
Temporal	21	13.46
Total	156	100

Fuente: Base de datos del estudio.

*.- Representa diferencias significativas ($p \leq 0.05$) con respecto a las restantes localizaciones.

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

En la Tabla 8, se muestran los porcentajes de pacientes con TCE de tipo abierto o cerrado. Los pacientes con TCE abierto se encontraron en un porcentaje (57.05%) significativamente superior ($p < 0.037$) lo cual es indicativo de un alto riesgo para la vida y necesidad de la actividad quirúrgica. La diferencia significativa favorece en alguna medida al pronóstico de los TCE por el significado que tienen los traumatismos cerrados, de peor evolución y los traumatismos abiertos de mejor expectativa por la posibilidad de recuperación que tienen los pacientes; aunque el daño cerebral abierto llega a producir la apertura traumática de la duramadre, con riesgo de aparición de una infección secundaria y de epilepsia postraumática.

El daño que sufre el cerebro de un

paciente con TCE después de un traumatismo se debe, por una parte, a la lesión primaria (contusión) directamente relacionada con el impacto sobre el cráneo o con el movimiento rápido de aceleración/desaceleración, y por otra parte, a la lesión secundaria (edema, hemorragia, aumento de la presión en el cráneo, etc.) que se desarrolla a raíz de la lesión primaria durante los primeros días tras el accidente y puede conllevar graves consecuencias en el pronóstico funcional. La primera consecuencia de la lesión post-traumática suele ser una alteración de la conciencia, el coma; cuya intensidad y duración será variable y, en algunos casos, puede prolongarse durante meses, lo que conlleva a importantes consecuencias a largo plazo. (F. Murillo; A. Catalán; M. A. Muñoz. 2012).

Tabla 8.
Pacientes según las características generales de los TCE.

Tipo de TCC	n	%	p
Abierto	89	57.05	0.037
Cerrado	67	42.95	
Total	156	100	

Fuente: Base de datos del estudio.

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

La Tabla 9 presenta los porcentajes de pacientes con TCE según estadía hospitalaria menor o mayor a una semana. Los pacientes con TCE que tuvieron una hospitalización menor a una semana se encontraron en un porcentaje significativamente más elevado ($p < 0.05$) que el de aquellos con estadía mayor a la semana. La prolongación de la estadía hospitalaria por más de una semana incrementa el costo económico de la afección, por los recursos materiales y humanos que esto implica, que incluyen costos por acciones de prevención y rehabilitación, que deben incidir favorablemente en los pacientes y

sus familiares. Por otra parte, una corta estadía contribuye a que el paciente abandone la institución hospitalaria con un estado de salud vulnerable, que expone a que se incrementen las posibilidades de complicaciones, secuelas y muerte. Esta información permite pensar en la importancia de incluir en los hospitales clínicos quirúrgicos servicios de neuropsicología, que unido a los de neurocirugía, neurología y rehabilitación permitan ofrecer una atención oportuna e integral a los pacientes y a sus familiares, que se vinculan directamente a su recuperación.

Tabla 9.
Estadía hospitalaria de los pacientes con TCE.

Estadía	N	%	P
< una semana	88	56.41	0.050
> una semana	68	43.59	
Total	156	100	

Fuente: Base de datos del estudio.

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

La Tabla 10 presenta los porcentajes de pacientes con TCE, sometidos o no a intervención quirúrgica. Un porcentaje significativamente elevado ($p < 0.001$) de los pacientes, necesitaron intervención quirúrgica, este porcentaje supera en algunas unidades al de los pacientes con TCE abierto. Los datos incluidos en la tabla anterior

muestran la gravedad de los pacientes accidentados, requiriéndose en el 62.82% de ellos la intervención quirúrgica, que favorece a la sobrevivencia, pero muchas veces quedan secuelas neuropsicológicas que demandan atención especializada.

Tabla 10.
Pacientes con TCE intervenidos o no quirúrgicamente.

Intervenidos	N	%	P
Si	98	62.82	0.001
No	58	37.18	
Total	156	100	

Fuente: Base de datos del estudio.

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

DISCUSIÓN

En los pacientes con TCE, se evidencia el predominio de los niveles de escolaridad de Secundaria Básica y Primaria, como prueba de que estos tienen una gran probabilidad de asociarse a conductas irresponsables y de riesgo, no tan solo porque sus niveles de escolaridad son bajos, sino porque esta condición, que se espera se destaque por su presencia en la población, puede ser una consecuencia de factores socio-económicos y de limitaciones inherentes al sujeto, que han determinado en su aprovechamiento académico.

La diferencia entre los sexos para los hábitos de consumo de alcohol y para la producción de accidentes del tránsito, se inclina a favor de un aumento de estos factores causales de la aparición de TCE en el sexo masculino, lo que se explica por razones sociales que distinguen a los comportamientos masculinos de los femeninos y propician que los primeros se expongan más a determinados riesgos, por el enfoque de género, que atribuye diferencias para la aceptación social del consumo de alcohol y para las oportunidades de conducir y fundamentalmente de conducir motos.

Se conoce que las sustancias calificadas como drogas, entre las cuales aparece el alcohol como droga portera tiene la posibilidad de actuar sobre el comportamiento humano y modificar los niveles de conciencia, por lo que representa un peligro para los conductores de vehículos y motos, en los que se afecta el autocontrol por la intervención de una sustancia ajena que altera la

conducta y la personalidad. Los efectos del alcoholismo son diversos en el sistema nervioso central, deteriora capacidades básicas como niveles de atención sostenida y dividida, la percepción visual y movilidad ocular, el procesamiento de la información junto al seguimiento coordinado de rutas, las habilidades psicomotoras, condiciones indispensables para el conductor.

El consumo de alcohol inhibe gradualmente las funciones cerebrales, afectando en primer lugar a las emociones (cambios súbitos de humor), los procesos de pensamiento y el juicio. Si continúa la ingesta de alcohol se altera el control motor, produciendo mala pronunciación al hablar, reacciones más lentas y pérdida del equilibrio. ↑ Gisbert Calabuig Juan Antonio, Villanueva Cañadas. Enrique (2005).

Altera la acción de los neurotransmisores, pues modifica su estructura y función. Ello produce múltiples efectos: disminución de la alerta, retardo de los reflejos, cambios en la visión, pérdida de coordinación muscular, temblores y alucinaciones.

Disminuye el autocontrol, afecta a la memoria, la capacidad de concentración y las funciones motoras.

La combinación de los anteriores efectos es causa de múltiples accidentes laborales y de circulación, que cuestan la vida cada año a millones de personas en todo el mundo.

El alcohol es responsable del 30-50% de los accidentes con víctimas mortales.

El alcohol daña las células cerebrales, así como los nervios periféricos, de forma irreversible. ↑

Stevens Alan, Lowe James, Ed. Harcourt. (2001).

La disminución de B1 vitamina producida por el alcohol puede llevar a la enfermedad de Wernicke-Korsakoff, que provoca alteraciones de los sentimientos, pensamientos y memoria de la persona. Los afectados confunden la realidad con sus invenciones, y en ellos aparecen trastornos del sueño.

Las personas alcohólicas se aíslan de su entorno social, suelen padecer crisis en los ámbitos familiar (discusiones, divorcios, abandonos) y laboral (pérdida del empleo), lo que los conduce a la depresión y, en algunos casos al suicidio. ↑

Sociedad y alcoholismo (79).

La preferencia por las áreas frontales por resultar las más dañadas en la muestra estudiada, hace pensar en la repercusión que esto tiene en las funciones psíquicas vinculadas con la planificación y verificación de acciones, a la vez que en las afectaciones del control emocional, de la memoria operativa y de la toma de decisiones, (TD), sobre la cual hay definiciones, citadas por (Canto, 2009), que hablan del proceso humano de elegir y actuar en un determinado momento, de manera que represente una libre elección razonada. También se puede definir la toma de decisiones en una amplia variedad de situaciones, que van desde la opción de un simple acto, como el movimiento de un dedo de la mano, hasta la elección de acciones complejas, tales como el registrarse en un banco conveniente, o hacer compras en distintos lugares para que el ingreso mensual rinda al máximo. Así coinciden los datos obtenidos con reportes investigativos que indican la presencia de afectaciones en las funciones ejecutivas en pacientes con TCE.

Se sabe que los pacientes con afectación en lóbulos frontales, presentan incapacidad para formular objetivos, planificar, organizar y conseguir un propósito (realizar y controlar) además de presentar problemas para establecer

nuevos repertorios conductuales, para lograr la velocidad del procesamiento de información, a la vez que aparecen errores perseverativos y dificultades en la flexibilidad mental, lo que puede suceder también con implicaciones del área temporal, por la repercusión que esto tiene por su ubicación en la segunda unidad funcional, encargada del análisis, síntesis, codificación y almacenamiento de la información. Se plantea además que la capacidad para resolver problemas (abstracción y generalización) y las funciones ejecutivas (que incluyen la capacidad de planear, secuenciar y organizar información) son términos que se han utilizado para describir las habilidades cognoscitivas más complejas. Las funciones ejecutivas incluyen procesos como anticipación, selección de una meta y la capacidad de secuenciar, planear y organizar la conducta. Estas habilidades son necesarias para poder llevar a cabo conductas socialmente apropiadas y ser un sujeto independiente.

En general, los lóbulos frontales son los que están implicados en la ejecución adecuada de estas conductas. Los lóbulos frontales constituyen aproximadamente un tercio del total de la corteza, es la región más reciente en la adquisición filogenética y es la zona que madura y se mieliniza más tarde en el desarrollo ontogenético. Funcionalmente se divide en subregiones especializadas (órbita-frontal, convexidad frontal y medial frontal). Las lesiones en cada una de estas áreas producen alteraciones cognoscitivas y comportamentales distintivos en el neuropsiquismo.

El alcohol como droga portera tiene la posibilidad de actuar sobre el comportamiento humano y modificar los niveles de conciencia. Se valora déficit para ordenar componentes secuenciales en una cadena de movimientos: premotor, dorsolateral, bilateral (Ardila y Ostrosky, 2012).

REFERENCIAS

Ardila, A. y Ostrosky, F. (2012). *Guía para el diagnóstico neuropsicológico*.

- Bárcena-Orbe, A., Rodríguez-Arias, C.A., Rivero-Martín, B. (2006). Revisión del traumatismo craneoencefálico. *Neurocirugía*, 17, 495-518. PMID 17242838.
- Campbell, 2000- *La National Head Injury Foundation* de los Estados Unidos (NHIF).
- Canto (2009) - Toma de Decisiones en Personas con Traumatismo Craneoencefálico Severo. Tesis Doctoral. Madrid.
- CENETEC (2010) - *Guía de práctica clínica: Manejo del traumatismo craneoencefálico en el adulto en el primer nivel de atención. (Evidencias y recomendaciones)* México, D.F.: Secretaría de Salud - Consejo de salubridad general.
- Murillo, F., Catalán, A. y Muñoz, M. (2002). Capítulo 50: Traumatismo craneoencefálico. En: Luis M. Torres (E-book). *Tratado de cuidados críticos y emergencias*.
- Calabuig, G., Villanueva, J. y Cañadas, E. (2005). *Medicina legal y toxicología*. Barcelona: Masson, 2005.
- Ling, G. & Marshall, S. (2008). Management of Traumatic Brain Injury in the Intensive Unit Care. *Neurol Clin*, 2, 409-426.
- Ostrosky-Solís, F; Ardila, A. & Rosselli, M. (2012). *Neuropsicología Breve en Español Manual e Instructivo*.
- Pérez Lache, N. (2012). *Neuropsicología Clínica*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Stevens, A. y Lowe, J. (2001). *Anatomía patológica*. Madrid: Harcourt.

Recibido: 11 de enero del 2014

Aceptado: 19 de marzo del 2014

MALTRATO PSICOLÓGICO EN LAS RELACIONES DE PAREJAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE TRUJILLO

Carlos Borreo Rosas*, Nadia Campos Burgos**, Lorena Rosario Villanueva Flores***

Colegio del Psicólogos del Perú, Consejo Directivo Regional VII

RESUMEN

La presente investigación recogió la incidencia de maltrato psicológico en las relaciones de parejas de estudiantes universitarios de Trujillo. Se construyó un instrumento con 92 reactivos para este fin, el cual fue aplicado a una muestra de 400 estudiantes de 4 universidades de la ciudad de Trujillo. Los resultados muestran que existe presencia de maltrato en el 15.3% de los estudiantes y en el 74.3% un posible maltrato o indicadores de maltrato.

Se presentan además los resultados obtenidos por niveles de maltrato en función al género, edad, tiempo de relación y factores evaluados.

Palabras Clave: Maltrato psicológico, relación de pareja, estudiantes universitarios.

PSYCHOLOGICAL ABUSE IN COUPLES OF COLLEGE STUDENTS TRUJILLO

ABSTRACT

This research collected the incidence of psychological maltreatment in couple relationships of college students in Trujillo. A 92 item instrument was constructed and it was applied to a sample of 400 students from four universities in the city of Trujillo.

The results show that there are indicators of maltreatment in 15.3% of students and possible indicators of maltreatment in 74.3%.

The results in terms of maltreatment according to gender, age, length of relationship and evaluated factors are also presented.

Keywords: psychological abuse, relationship, university students.

ABUSO PSICOLÓGICO EM CASAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS TRUJILLO

RESUMO

Esta pesquisa coletou a incidência de abuso psicológico nas relações de pares de estudantes universitários Trujillo. Um instrumento com 92 reagentes para este fim, que foi aplicado a uma amostra de 400 estudantes de quatro universidades na cidade de Trujillo foi construído. Os resultados mostram que há abuso na presença de 15,3% dos alunos e 74,3% de possíveis indicadores de abuso ou maus-tratos. Também são apresentados os resultados em termos de abuso de acordo com sexo, idade, tempo de relacionamento e os fatores avaliados.

Palavras-chave: abuso psicológico, relacionamento, estudantes universitários.

*Carlos Esteban Borrego Rosas – carlosbr9448@hotmail.com

**Nadia Luz Campos Burgos – nalu21@hotmail.com

***Lorena Rosario Villanueva Flores – loreviflo@hotmail.com

Empezar a escribir sobre la violencia en la pareja es realmente una osadía y una odisea, pues está ahí, es un tema que lamentablemente sigue siendo actual y que genera mucha zozobra. Aún existe el secreto, por no decir silencio, y quizá por ello siga manteniéndose y hasta ahora nutriéndose.

La situación actual confirma esto que aquí empezamos afirmando, aunado con las estadísticas que presenta una muestra tangible y creciente del cómo es que se ha convertido en un tema de relevancia social y pública. Tal como lo indica el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MIMDES), en los cuatro primeros meses del 2011, se atendió 14 mil 174 denuncias, el 30 por ciento de las cuales en perjuicio de mujeres de 13 a 25 años. Cuatro mil 840 del total de casos registrados fueron denunciados en los 22 Centros de Emergencia Mujer (CEM) habilitados en Lima y Callao.

Recordemos, además, que en la última Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (Endes) se reveló que el 69% de mujeres entre 15 y 19 años sufren “situaciones de control y dominio” por parte de sus enamorados. En lo que va del año se vienen registrando 33 casos de muerte y 25 en modalidad de tentativa de asesinato contra mujeres; mientras que en 2010, la cifra alcanzó 168 casos de tentativa de feminicidio, 57 de los cuales terminaron en muerte de mujeres de 18 a 25 años. (Diario Expreso, Mayo de 2011).

La violencia de pareja está sostenida por los protagonistas de la relación, es por ello que el ejercicio de ésta no es un fenómeno individual sino una manifestación relacional que se explica dentro del contexto de la interacción, “*puesto que es el resultado de un proceso de comunicación particular entre dos o más personas*” (Perrone, 2000). Teniendo en cuenta esta premisa entonces podemos simplificar que se trata, desde una perspectiva moral, de una suerte de corresponsabilidad en donde ambos miembros de la relación contribuyen a que la violencia coexista en medio de ellos.

Ciertamente, es casi imposible negar, que la violencia está presente en varios contextos, por citar alguno, hoy en día vemos mayor presencia y crecimiento también, en las instituciones

educativas tal es el caso del bullying. Quizá esto demuestre que el tema de la violencia sigue vigente, ante el silencio de muchos y el permiso de otros, entonces se enmarca en un contexto en el cual se ha permitido su crecimiento y lo que es más, se ha permitido en más de una oportunidad el cobro de la vida de alguna de las víctimas, esto tiene que llevarnos a reflexionar sobre nuestra posición, no sólo crítica sino también activa.

Es probable que lo gestado a través del tiempo, por la cultura, la resonancia social, los mitos (parte del folklore) y demás, no sea tan sencillo de borrar de un momento a otro, pero también se cree que si existe la responsabilidad social y comunitaria de intentar esbozar cada día espacios en donde se pueda hablar de aquello que no se habla, por tanto de darle voz a quien ha estado enmudecido, de quitar del anonimato a este muy mencionado mundo de la violencia en la pareja, en algo se estará contribuyendo a disminuir esta problemática.

Por lo expresado en las líneas anteriores, se cree conveniente investigar el espacio de los universitarios, pues es en esta etapa –la vida universitaria– en donde se gestan muchas de las relaciones de pareja y en donde se van anidando los espacios y los permisos para la violencia también, tanto de él hacia ella y viceversa. En este espacio, hoy muchas cosas han cambiado en relación a lo que sucedía hace veinte o cuarenta años atrás, desarrollándose así bajo un contexto diferente que al parecer ha acrecentado las manifestaciones de violencia.

Esta etapa de la vida universitaria está enmarcada por un abanico de factores y posibilidades, un mundo en donde la pasión, el estudio, el despertar al proceso de emancipación, las tensiones propias de esta etapa y demás; pueden confabular junto al paquete de aprendizajes previos a generar un caldo de cultivo para que esto que se puede llamar violencia psicológica en las parejas universitarias, se concrete. Teniendo en cuenta características que pueden estar plasmadas por la manipulación, la coacción, el rechazo, el chantaje y una variedad de posibilidades.

Una etapa en donde se van tomando decisiones sobre la marcha y en donde se necesita

de manera más profunda de un marco afectivo, que es lo que soporta o puede ayudar a soportar este “nuevo mundo”, un afecto entonces que se busca por proceso natural fuera de casa, es decir, en mi enamorado o enamorada, mi pareja.

Es oportuno también echar un vistazo al contexto que circunda a esta generación universitaria, un contexto ciertamente con pinceladas de hostilidad, agresividad, banalidad, intolerancia, culto al individualismo, claro está que tiene sus virtudes, pero en todo caso las características antes mencionadas junto a otras, coadyuvan en mantener una actitud y un comportamiento sensible, aunque nos atreveríamos a decir, hipersensible y poco optimista, una combinación un tanto explosiva.

Entonces, véase pues que la situación no es tan sencilla y que esto amerita seguir analizando, profundizando y divulgando, el estudio respetuoso y comprometido sobre la violencia en las parejas, para poder otorgar premisas que colaboren luego a mejorar las estrategias y herramientas para prevenir y/o intervenir en esta realidad problemática.

Finalmente y ante lo expuesto se cree conveniente presentar la siguiente investigación denominada: “Maltrato psicológico en las relaciones de pareja en universitarios de Trujillo” y así poder contribuir de manera oportuna, adecuada y eficaz a la minimización de los efectos, como de la misma violencia en la pareja, tanto en nuestra localidad como en nuestro país.

MÉTODO

Participantes: La investigación incluyó 400 estudiantes universitarios (varones y mujeres) de cuatro instituciones de educación superior de la ciudad de Trujillo (tres privadas y una nacional), con edades de entre 20 y 32 años y mantener actualmente una relación de enamorados. La

muestra fue intencional sobre el total de la población de las cuatro universidades, luego se seleccionó 100 alumnos por cada universidad para homogeneizar el número de participantes, de los que se obtuvo su consentimiento.

Instrumento: La investigación se realizó con el Cuestionario de Maltrato Psicológico en Parejas para el que se construyeron los ítems teniendo como base la estructura teórica del Cuestionario de Maltrato Emocional (CME) elaborado por Blázquez, Moreno & García-Baamonde (2009).

El cuestionario compuesto por 92 reactivos categóricos con formato gradual, el cual permitió estimar el riesgo de presencia de maltrato psicológico en cada uno de los 7 factores evaluados. (Ver tabla 1). Debido a que no se tuvo acceso a los ítems del CME, se procedió a la elaboración de los ítems, los cuales fueron sometidos al criterio de validez de constructo o de jueces, en el que participaron 3 psicólogos. Posteriormente se realizó un estudio piloto con 50 universitarios para establecer la validez y confiabilidad inicial del cuestionario obteniendo valores apropiados para la investigación. La confiabilidad del instrumento fue de 0.97.

Procedimiento: La investigación es no experimental Hernández, Fernández & Baptista (2010) que se caracteriza por recabar información tal como se presenta en la realidad sin manipular las variables. Se aplicó el instrumento y se utilizó la estadística descriptiva para el análisis de los resultados.

RESULTADOS

En la Tabla 1, se evidencia que el 89.6% de la muestra se encuentra entre los niveles de posible maltrato y presencia de maltrato psicológico.

Tabla 1.
Distribución de la muestra por niveles de maltrato.

Niveles	Nº	%
Presencia de Maltrato Psicológico	61	15.3
Posible Maltrato Psicológico	297	74.3
Sin Maltrato	42	10.4
Total	400	100

La Tabla 2 nos muestra que el tiempo de relación entre los estudiantes universitarios varía entre los 6 y los 86 meses. Se observa mayor porcentaje de estudiantes (entre 3.50 y 6.24) con

posible maltrato en los primeros meses de relación (6 a 12 meses) a diferencia de los estudiantes con mayor tiempo de relación (60 a 86 meses) en donde aparece el posible maltrato en el 0 a 2 %.

Tabla 2.
Distribución de la muestra por el tiempo de relación.

Tiempo de Relación	Niveles de Maltrato			Total
	Sin Maltrato	Posible Maltrato Psicológico	Presencia de Maltrato Psicológico	
6 Recuento	5.00	25.00	4.00	34
% de Tiempo de Relación	14.71	73.53	11.76	100
% de Niveles de Maltrato	11.90	8.42	6.56	8.5
% del total	1.25	6.25	1.00	8.5
7 Recuento	3.00	14.00	3.00	20
% de Tiempo de Relación	15.00	70.00	15.00	100
% de Niveles de Maltrato	7.14	4.71	4.92	5
% del total	0.75	3.50	0.75	5
8 Recuento	2.00	19.00	3.00	24
% de Tiempo de Relación	8.33	79.17	12.50	100
% de Niveles de Maltrato	4.76	6.40	4.92	6
% del total	0.50	4.75	0.75	6
9 Recuento	2.00	13.00	0.00	15
% de Tiempo de Relación	13.33	86.67	0.00	100
% de Niveles de Maltrato	4.76	4.38	0.00	3.75
% del total	0.50	3.25	0.00	3.75
10 Recuento	1.00	14.00	1.00	16
% de Tiempo de Relación	6.25	87.50	6.25	100
% de Niveles de Maltrato	2.38	4.71	1.64	4
% del total	0.25	3.50	0.25	4
11 Recuento	3.00	12.00	2.00	17
% de Tiempo de Relación	17.65	70.59	11.76	100
% de Niveles de Maltrato	7.14	4.04	3.28	4.25
% del total	0.75	3.00	0.50	4.25

MALTRATO PSICOLÓGICO EN LAS RELACIONES DE PAREJAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE TRUJILLO

12	Recuento	3.00	21.00	3.00	27
	% de Tiempo de Relación	11.11	77.78	11.11	100
	% de Niveles de Maltrato	7.14	7.07	4.92	6.75
	% del total	0.75	5.25	0.75	6.75
13	Recuento	3.00	11.00	3.00	17
	% de Tiempo de Relación	17.65	64.71	17.65	100
	% de Niveles de Maltrato	7.14	3.70	4.92	4.25
	% del total	0.75	2.75	0.75	4.25
14	Recuento	2.00	10.00	1.00	13
	% de Tiempo de Relación	15.38	76.92	7.69	100
	% de Niveles de Maltrato	4.76	3.37	1.64	3.25
	% del total	0.50	2.50	0.25	3.25
15	Recuento	4.00	16.00	3.00	23
	% de Tiempo de Relación	17.39	69.57	13.04	100
	% de Niveles de Maltrato	9.52	5.39	4.92	5.75
	% del total	1.00	4.00	0.75	5.75
16	Recuento	3.00	5.00	3.00	11
	% de Tiempo de Relación	27.27	45.45	27.27	100
	% de Niveles de Maltrato	7.14	1.68	4.92	2.75
	% del total	0.75	1.25	0.75	2.75
17	Recuento	0.00	2.00	2.00	4
	% de Tiempo de Relación	0.00	50.00	50.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.67	3.28	1
	% del total	0.00	0.50	0.50	1
18	Recuento	1.00	11.00	3.00	15
	% de Tiempo de Relación	6.67	73.33	20.00	100
	% de Niveles de Maltrato	2.38	3.70	4.92	3.75
	% del total	0.25	2.75	0.75	3.75
19	Recuento	1.00	4.00	1.00	6
	% de Tiempo de Relación	16.67	66.67	16.67	100
	% de Niveles de Maltrato	2.38	1.35	1.64	1.5
	% del total	0.25	1.00	0.25	1.5
20	Recuento	2.00	12.00	2.00	16
	% de Tiempo de Relación	12.50	75.00	12.50	100
	% de Niveles de Maltrato	4.76	4.04	3.28	4
	% del total	0.50	3.00	0.50	4
21	Recuento	1.00	7.00	1.00	9
	% de Tiempo de Relación	11.11	77.78	11.11	100
	% de Niveles de Maltrato	2.38	2.36	1.64	2.25
	% del total	0.25	1.75	0.25	2.25
22	Recuento	0.00	3.00	1.00	4
	% de Tiempo de Relación	0.00	75.00	25.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	1.01	1.64	1
	% del total	0.00	0.75	0.25	1

23	Recuento	0.00	9.00	0.00	9
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	3.03	0.00	2.25
	% del total	0.00	2.25	0.00	2.25
24	Recuento	3.00	12.00	4.00	19
	% de Tiempo de Relación	15.79	63.16	21.05	100
	% de Niveles de Maltrato	7.14	4.04	6.56	4.75
	% del total	0.75	3.00	1.00	4.75
25	Recuento	0.00	2.00	1.00	3
	% de Tiempo de Relación	0.00	66.67	33.33	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.67	1.64	0.75
	% del total	0.00	0.50	0.25	0.75
26	Recuento	0.00	6.00	2.00	8
	% de Tiempo de Relación	0.00	75.00	25.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	2.02	3.28	2
	% del total	0.00	1.50	0.50	2
27	Recuento	0.00	3.00	2.00	5
	% de Tiempo de Relación	0.00	60.00	40.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	1.01	3.28	1.25
	% del total	0.00	0.75	0.50	1.25
28	Recuento	0.00	3.00	2.00	5
	% de Tiempo de Relación	0.00	60.00	40.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	1.01	3.28	1.25
	% del total	0.00	0.75	0.50	1.25
29	Recuento	1.00	1.00	0.00	2
	% de Tiempo de Relación	50.00	50.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	2.38	0.34	0.00	0.5
	% del total	0.25	0.25	0.00	0.5
30	Recuento	0.00	5.00	1.00	6
	% de Tiempo de Relación	0.00	83.33	16.67	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	1.68	1.64	1.5
	% del total	0.00	1.25	0.25	1.5
31	Recuento	1.00	2.00	1.00	4
	% de Tiempo de Relación	25.00	50.00	25.00	100
	% de Niveles de Maltrato	2.38	0.67	1.64	1
	% del total	0.25	0.50	0.25	1
32	Recuento	0.00	2.00	0.00	2
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.67	0.00	0.5
	% del total	0.00	0.50	0.00	0.5
33	Recuento	0.00	1.00	0.00	1
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.34	0.00	0.25
	% del total	0.00	0.25	0.00	0.25

MALTRATO PSICOLÓGICO EN LAS RELACIONES DE PAREJAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE TRUJILLO

34	Recuento	0.00	1.00	1.00	2
	% de Tiempo de Relación	0.00	50.00	50.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.34	1.64	0.5
	% del total	0.00	0.25	0.25	0.5
35	Recuento	0.00	2.00	1.00	3
	% de Tiempo de Relación	0.00	66.67	33.33	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.67	1.64	0.75
	% del total	0.00	0.50	0.25	0.75
36	Recuento	1.00	10.00	2.00	13
	% de Tiempo de Relación	7.69	76.92	15.38	100
	% de Niveles de Maltrato	2.38	3.37	3.28	3.25
	% del total	0.25	2.50	0.50	3.25
37	Recuento	0.00	2.00	1.00	3
	% de Tiempo de Relación	0.00	66.67	33.33	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.67	1.64	0.75
	% del total	0.00	0.50	0.25	0.75
38	Recuento	0.00	0.00	1.00	1
	% de Tiempo de Relación	0.00	0.00	100.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.00	1.64	0.25
	% del total	0.00	0.00	0.25	0.25
39	Recuento	0.00	2.00	0.00	2
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.67	0.00	0.5
	% del total	0.00	0.50	0.00	0.5
40	Recuento	0.00	3.00	0.00	3
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	1.01	0.00	0.75
	% del total	0.00	0.75	0.00	0.75
42	Recuento	0.00	5.00	1.00	6
	% de Tiempo de Relación	0.00	83.33	16.67	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	1.68	1.64	1.5
	% del total	0.00	1.25	0.25	1.5
43	Recuento	0.00	1.00	0.00	1
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.34	0.00	0.25
	% del total	0.00	0.25	0.00	0.25
46	Recuento	0.00	0.00	2.00	2
	% de Tiempo de Relación	0.00	0.00	100.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.00	3.28	0.5
	% del total	0.00	0.00	0.50	0.5
48	Recuento	0.00	3.00	1.00	4
	% de Tiempo de Relación	0.00	75.00	25.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	1.01	1.64	1
	% del total	0.00	0.75	0.25	1

50	Recuento	0.00	2.00	0.00	2
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.67	0.00	0.5
	% del total	0.00	0.50	0.00	0.5
51	Recuento	0.00	0.00	1.00	1
	% de Tiempo de Relación	0.00	0.00	100.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.00	1.64	0.25
	% del total	0.00	0.00	0.25	0.25
52	Recuento	0.00	1.00	0.00	1
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.34	0.00	0.25
	% del total	0.00	0.25	0.00	0.25
56	Recuento	0.00	4.00	0.00	4
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	1.35	0.00	1
	% del total	0.00	1.00	0.00	1
58	Recuento	0.00	1.00	0.00	1
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.34	0.00	0.25
	% del total	0.00	0.25	0.00	0.25
60	Recuento	0.00	6.00	0.00	6
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	2.02	0.00	1.5
	% del total	0.00	1.50	0.00	1.5
68	Recuento	0.00	2.00	0.00	2
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.67	0.00	0.5
	% del total	0.00	0.50	0.00	0.5
71	Recuento	0.00	1.00	0.00	1
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.34	0.00	0.25
	% del total	0.00	0.25	0.00	0.25
72	Recuento	0.00	3.00	0.00	3
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	1.01	0.00	0.75
	% del total	0.00	0.75	0.00	0.75
75	Recuento	0.00	1.00	0.00	1
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.34	0.00	0.25
	% del total	0.00	0.25	0.00	0.25
76	Recuento	0.00	0.00	1.00	1
	% de Tiempo de Relación	0.00	0.00	100.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.00	1.64	0.25
	% del total	0.00	0.00	0.25	0.25

MALTRATO PSICOLÓGICO EN LAS RELACIONES DE PAREJAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE TRUJILLO

79	Recuento	0.00	1.00	0.00	1
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.34	0.00	0.25
	% del total	0.00	0.25	0.00	0.25
86	Recuento	0.00	1.00	0.00	1
	% de Tiempo de Relación	0.00	100.00	0.00	100
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.34	0.00	0.25
	% del total	0.00	0.25	0.00	0.25
Total	Recuento	42.00	297.00	61.00	400
	% de Tiempo de Relación	10.50	74.25	15.25	100
	% de Niveles de Maltrato	100.00	100.00	100.00	100
	% del total	10.5	74.25	15.25	100

La Tabla 3 nos indica que del total de personas evaluadas, se evidencia que la mayor incidencia de posible maltrato psicológico recae

principalmente en estudiantes de 21 años (13.25%), 18 años (10%) y 20 años (9.50%).

Tabla 3.

Distribución de la muestra por edad según los niveles de maltrato.

Edad		Niveles de Maltrato			Total
		Sin Maltrato	Posible Maltrato Psicológico	Presencia de Maltrato Psicológico	
16	Recuento	1.00	4.00	0.00	5.00
	% de Edad	20.00	80.00	0.00	100.00
	% de Niveles de Maltrato	2.38	1.35	0.00	1.25
	% del total	0.25	1.00	0.00	1.25
17	Recuento	8.00	30.00	3.00	41.00
	% de Edad	19.51	73.17	7.32	100.00
	% de Niveles de Maltrato	19.05	10.10	4.92	10.25
	% del total	2.00	7.50	0.75	10.25
18	Recuento	6.00	40.00	7.00	53.00
	% de Edad	11.32	75.47	13.21	100.00
	% de Niveles de Maltrato	14.29	13.47	11.48	13.25
	% del total	1.50	10.00	1.75	13.25
19	Recuento	7.00	34.00	13.00	54.00
	% de Edad	12.96	62.96	24.07	100.00
	% de Niveles de Maltrato	16.67	11.45	21.31	13.50
	% del total	1.75	8.50	3.25	13.50
20	Recuento	4.00	38.00	8.00	50.00
	% de Edad	8.00	76.00	16.00	100.00
	% de Niveles de Maltrato	9.52	12.79	13.11	12.50
	% del total	1.00	9.50	2.00	12.50

21	Recuento	5.00	53.00	10.00	68.00
	% de Edad	7.35	77.94	14.71	100.00
	% de Niveles de Maltrato	11.90	17.85	16.39	17.00
	% del total	1.25	13.25	2.50	17.00
22	Recuento	2.00	25.00	9.00	36.00
	% de Edad	5.56	69.44	25.00	100.00
	% de Niveles de Maltrato	4.76	8.42	14.75	9.00
	% del total	0.50	6.25	2.25	9.00
23	Recuento	5.00	34.00	7.00	46.00
	% de Edad	10.87	73.91	15.22	100.00
	% de Niveles de Maltrato	11.90	11.45	11.48	11.50
	% del total	1.25	8.50	1.75	11.50
24	Recuento	2.00	17.00	2.00	21.00
	% de Edad	9.52	80.95	9.52	100.00
	% de Niveles de Maltrato	4.76	5.72	3.28	5.25
	% del total	0.50	4.25	0.50	5.25
25	Recuento	2.00	11.00	1.00	14.00
	% de Edad	14.29	78.57	7.14	100.00
	% de Niveles de Maltrato	4.76	3.70	1.64	3.50
	% del total	0.50	2.75	0.25	3.50
26	Recuento	0.00	3.00	1.00	4.00
	% de Edad	0.00	75.00	25.00	100.00
	% de Niveles de Maltrato	0.00	1.01	1.64	1.00
	% del total	0.00	0.75	0.25	1.00
27	Recuento	0.00	2.00	0.00	2.00
	% de Edad	0.00	100.00	0.00	100.00
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.67	0.00	0.50
	% del total	0.00	0.50	0.00	0.50
28	Recuento	0.00	4.00	0.00	4.00
	% de Edad	0.00	100.00	0.00	100.00
	% de Niveles de Maltrato	0.00	1.35	0.00	1.00
	% del total	0.00	1.00	0.00	1.00
29	Recuento	0.00	1.00	0.00	1.00
	% de Edad	0.00	100.00	0.00	100.00
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.34	0.00	0.25
	% del total	0.00	0.25	0.00	0.25
32	Recuento	0.00	1.00	0.00	1.00
	% de Edad	0.00	100.00	0.00	100.00
	% de Niveles de Maltrato	0.00	0.34	0.00	0.25
	% del total	0.00	0.25	0.00	0.25
Total	Recuento	42.00	297.00	61.00	400.00
	% de Edad	10.50	74.25	15.25	100.00
	% de Niveles de Maltrato	100.00	100.00	100.00	100.00
	% del total	10.50	74.25	15.25	100.00

Tabla 4.
Distribución de la muestra por sexo según los niveles de maltrato.

Sexo		Niveles de Maltrato			Total
		Sin Maltrato	Posible Maltrato Psicológico	Presencia de Maltrato Psicológico	
Femenino	Recuento	30.00	167.00	39.00	236
	% de Sexo	12.71	70.76	16.53	100
	% de Niveles de Maltrato	71.43	56.23	63.93	59
	% del total	7.50	41.75	9.75	59
Masculino	Recuento	12.00	130.00	22.00	164
	% de Sexo	7.32	79.27	13.41	100
	% de Niveles de Maltrato	28.57	43.77	36.07	41
	% del total	3.00	32.50	5.50	41
Total	Recuento	42.00	297.00	61.00	400
	% de Sexo	10.50	74.25	15.25	100
	% de Niveles de Maltrato	100.00	100.00	100.00	100
	% del total	10.50	74.25	15.25	100

En la Tabla 5, se observa la distribución de la muestra según los indicadores evaluados. En cada indicador, se observa la prevalencia según el nivel de maltrato.

Para el nivel “presencia de maltrato”, todos los indicadores oscilan entre 10 y 17.5 %, siendo el de menor porcentaje el indicador

“Amenazas” y el de mayor porcentaje “Monopolización”.

Para el nivel “posible maltrato”, encontramos que el porcentaje oscila entre el 45% y 92%, siendo el indicador con menor porcentaje “Desprecio” y el de mayor porcentaje “Ridiculizaciones”.

Tabla 5.
Distribución de la muestra por indicadores de maltrato psicológico.

Ridiculizaciones			
Niveles	N°	%	
Presencia de Maltrato Psicológico	30	7.5	
Posible Maltrato Psicológico	370	92.5	
Sin Maltrato	0	0.0	
Total	400	100	
Descalificaciones			
Niveles	N°	%	
Presencia de Maltrato Psicológico	42	10.5	
Posible Maltrato Psicológico	247	61.8	
Sin Maltrato	111	27.8	
Total	400	100	

Trivializaciones			
Niveles	N°	%	
Presencia de Maltrato Psicológico	50	12.5	
Possible Maltrato Psicológico	350	87.5	
Sin Maltrato	0	0.0	
Total	400	100	
Oposiciones			
Niveles	N°	%	
Presencia de Maltrato Psicológico	57	14.3	
Possible Maltrato Psicológico	201	50.3	
Sin Maltrato	142	35.5	
Total	400	100	
Desprecios			
Niveles	N°	%	
Presencia de Maltrato Psicológico	40	10.0	
Possible Maltrato Psicológico	180	45.0	
Sin Maltrato	180	45.0	
Total	400	100	
Reproches			
Niveles	N°	%	
Presencia de Maltrato Psicológico	44	11.0	
Possible Maltrato Psicológico	356	89.0	
Sin Maltrato	0	0.0	
Total	400	100	
Insultos			
Niveles	N°	%	
Presencia de Maltrato Psicológico	61	15.3	
Possible Maltrato Psicológico	339	84.8	
Sin Maltrato	0	0.0	
Total	400	100	
Amenazas			
Niveles	N°	%	
Presencia de Maltrato Psicológico	40	10.0	
Possible Maltrato Psicológico	360	90.0	
Sin Maltrato	0	0.0	
Total	400	100	

No empatía, ni apoyo		
Niveles	N°	%
Presencia de Maltrato Psicológico	45	11.3
Possible Maltrato Psicológico	355	88.8
Sin Maltrato	0	0.0
Total	400	100

Monopolización		
Niveles	N°	%
Presencia de Maltrato Psicológico	70	17.5
Possible Maltrato Psicológico	242	60.5
Sin Maltrato	88	22.0
Total	400	100

Juzgar, criticar, corregir		
Niveles	N°	%
Presencia de Maltrato Psicológico	58	14.5
Possible Maltrato Psicológico	342	85.5
Sin Maltrato	0	0.0
Total	400	100

Posturas y gestos amenazantes		
Niveles	N°	%
Presencia de Maltrato Psicológico	56	14.0
Possible Maltrato Psicológico	344	86.0
Sin Maltrato	0	0.0
Total	400	100

Conductas destructivas		
Niveles	N°	%
Presencia de Maltrato Psicológico	58	14.5
Possible Maltrato Psicológico	342	85.5
Sin Maltrato	0	0.0
Total	400	100

Bloqueo social		
Niveles	N°	%
Presencia de Maltrato Psicológico	54	13.5
Possible Maltrato Psicológico	346	86.5
Sin Maltrato	0	0.0
Total	400	100

Órdenes			
	Niveles	N°	%
Presencia de Maltrato Psicológico		65	16.3
Possible Maltrato Psicológico		335	83.8
Sin Maltrato		0	0.0
Total		400	100
Desviaciones			
	Niveles	N°	%
Presencia de Maltrato Psicológico		68	17.0
Possible Maltrato Psicológico		238	59.5
Sin Maltrato		94	23.5
Total		400	100
Insistencias abusivas			
	Niveles	N°	%
Presencia de Maltrato Psicológico		48	12.0
Possible Maltrato Psicológico		352	88.0
Sin Maltrato		0	0.0
Total		400	100
Invasiones en la privacidad			
	Niveles	N°	%
Presencia de Maltrato Psicológico		61	15.3
Possible Maltrato Psicológico		339	84.8
Sin Maltrato		0	0.0
Total		400	100
Sabotajes			
	Niveles	N°	%
Presencia de Maltrato Psicológico		54	13.5
Possible Maltrato Psicológico		346	86.5
Sin Maltrato		0	0.0
Total		400	100
Acusaciones			
	Niveles	N°	%
Presencia de Maltrato Psicológico		45	11.3
Possible Maltrato Psicológico		355	88.8
Sin Maltrato		0	0.0
Total		400	100

Gaslighting (“Luz de gas”)		
Niveles	Nº	%
Presencia de Maltrato Psicológico	52	13.0
Posible Maltrato Psicológico	348	87.0
Sin Maltrato	0	0.0
Total	400	100
Negación / desmentida		
Niveles	Nº	%
Presencia de Maltrato Psicológico	61	15.3
Posible Maltrato Psicológico	339	84.8
Sin Maltrato	0	0.0
Total	400	100
Manipulación de la realidad		
Niveles	Nº	%
Presencia de Maltrato Psicológico	57	14.3
Posible Maltrato Psicológico	343	85.8
Sin Maltrato	0	0.0
Total	400	100

DISCUSIÓN

La Tabla 1 nos muestra que existe “Presencia de maltrato psicológico” en el 15.3% de los estudiantes evaluados, en el 74.3% existen indicadores de “Posible maltrato psicológico” y en el 10.5% no se presenta maltrato psicológico.

Arbach y Alvarez refieren datos publicados por la Organización Mundial de la Salud (1998) donde se informa que aproximadamente el 30% de las estudiantes universitarias indican haber sufrido algún tipo de violencia en sus relaciones de pareja. También hacen mención a una reciente revisión bibliográfica donde Cáceres y Cáceres (2006) citan estudios sobre prevalencia de violencia en parejas de jóvenes estudiantes con rangos que oscilan entre el 9% y el 57%. Ante ello manifiestan que es posible que las tasas variables se deban a diferencias metodológicas: a) la definición de violencia y de violencia de pareja, b) el método empleado para su registro, c) la muestra seleccionada, o d) el período de tiempo considerado. No obstante, aun en sus mínimos

estos índices resultan alarmantes por el pronóstico que representan.

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los encontrados por Matthews (1984, citado por Blázquez M. y col.) quien refiere que 79 de 351 estudiantes encuestados han sufrido al menos un incidente de violencia durante su noviazgo, cifra que representa el 22% aproximadamente de la muestra estudiada. Asimismo Mc Kinney (1986, citado por Blázquez M. y col.) encontró que en el 85% de universitarios de ambos sexos evaluados declararon ser víctimas de abuso de naturaleza psíquica en sus relaciones de noviazgo, cifra que coincide con los grupos con “presencia de maltrato” y con el grupo de “posible maltrato”.

Pinna S. (2005) refiere una investigación realizada a fin de conocer si la violencia se encuentra presente entre las jóvenes parejas y a qué nivel, así como identificar los factores de riesgo relacionados con dicho fenómeno, la

misma que se llevó a cabo una investigación en un campus universitario belga de nivel económico social medio con 179 estudiantes de sexo femenino entre 17 y 26 años de edad. Dicha investigación mostró que un 8.4% de las jóvenes en su última relación de pareja se perciben como víctimas de violencia emocional, 1.7 de violencia física y 3.4% de violencia sexual. Asimismo 10.6% explican ya haber vivido la violencia emocional en otro relación de pareja.

Navarro (2001), en su estudio sobre parejas en situaciones especiales, revela datos de diferentes fuentes donde se encuentra que el 50% de la población que se agrede, el maltrato comienza antes del matrimonio (no obstante lo cual se casaron) y el 23% refiere primera agresión antes del matrimonio.

En Chile, Vizcarra y Poo (2007) encontraron presencia de agresión psicológica en el 50% de estudiantes universitarios evaluados y aproximadamente un cuarto reconoce haber recibido violencia física, al menos una vez a lo largo de la vida.

En México, 39% de los jóvenes de ambos sexos, de entre 15 y 24 años de edad, que tienen una relación de noviazgo, sufren violencia emocional, afirmaron Roberto Castro e Irene Casique, del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM (2010).

Vivanco y Espinoza (2012) citan el estudio de Straus y Savage (2005) realizado con estudiantes universitarios de 17 naciones: 6 Europeas, 2 del Norte de América, 2 Latino Americanas, 5 asiáticas, 1 de Australia y 1 de Nueva Zelanda determinaron un intervalo entre 15% a 45% de jóvenes que agreden a sus parejas ya en el noviazgo.

Serran y Firestone (2004 citado por Vivanco y Espinoza 2012) indican que el uso de la violencia no suele surgir de forma espontánea durante el matrimonio o en la vida de pareja; con frecuencia se inicia durante el noviazgo en

adolescentes y jóvenes, dato corroborado por la presente investigación.

Los resultados mostrados en la tabla N° 2 probablemente contrastan con lo referido por María Pilar Matud quien encuentra que la violencia de parejas se da en todo tipo de parejas, casadas y no casadas e incluso en las relaciones en la adolescencia. Es muy común que el maltrato a la mujer (que es más frecuente que en varones) por su pareja empiece desde el comienzo de la relación, incluso desde el noviazgo, y es bastante frecuente que aumente su frecuencia e intensidad con el tiempo.

Los resultados encontrados en la tabla N° 3 encuentran respaldo según lo expresado por la Encuesta Nacional de Victimización Criminal donde indica que las tasas de violencia íntima aumentan en las mujeres entre los 15 a 19 años alcanzando su máximo entre los 20 y 24 años, siendo la adultez temprana el periodo de la vida con mayor riesgo de violencia (Tolan, Gorman-Smith & Henry, 2006; Lewis & Fremouw, 2000).

En México, 39% de los jóvenes de ambos sexos, de entre 15 y 24 años de edad, que tienen una relación de noviazgo, sufren violencia emocional, afirmaron Roberto Castro e Irene Casique, del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM.

Asimismo la intimidación se incrementa conforme aumentan la edad. Entre los 15 y 19 años, el 32% de los jóvenes en el noviazgo sufre violencia emocional, mientras que de los 20 a los 24, el porcentaje crece a 41%.

Vivanco, R. & Espinoza, S. (2012) en un estudio acerca de "La violencia en las relaciones de pareja. Una situación preocupante en los jóvenes universitarios de Chile" indican que hay una preocupación especial por los jóvenes ya que la información que se obtiene indica que 1 de cada 5 mujeres jóvenes entre 15 y 29 años ha experimentado violencia psicológica.

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Victimización Criminal, las tasas de violencia íntima aumentan en las mujeres entre los 15 a 19 años alcanzando su máximo entre los 20 y 24 años, siendo la adultez temprana el periodo de la

vida con mayor riesgo de violencia (Tolan, Gorman-Smith & Henry, 2006; Lewis & Fremouw, 2000).

En el estudio realizado por Blázquez, M., Moreno J. & García – Baamonde M. denominado “Estudio del maltrato psicológico, en las relaciones de pareja, en jóvenes universitarios” (2009) se determina que los jóvenes universitarios con edades comprendidas entre 17 y 23 años describen patrones de interacción coactiva en sus relaciones de noviazgo; precisando que existen evidencias de un mayor repertorio conductual por parte de jóvenes de 17 – 18 años frente al resto de intervalos de edad, en lo referido al maltrato psicológico en la pareja.

Los resultados de la tabla N° 4 guardan relación con lo manifestado por algunos autores quienes señalan que las conductas de control y celos serían más frecuentes en los varones, dado que para ellos la relación romántica sería el único espacio de expresión y vinculación íntima, a diferencia de las mujeres jóvenes que contarían con pares del mismo sexo como apoyo social y contención afectiva (Hagan & Foster, 2001; Price, Byers, Sears, Whelan & Saint-Pierre, 2000; González & Santana, 2001).

Estos resultados encuentran mayor explicación cuando a nivel familiar, un factor relevante es el aprendizaje de roles de género tradicionales, ya que mediante el proceso de socialización los varones aprenderían estrategias inadecuadas para expresar la rabia e inhibir la pena, restringiéndose la expresión emocional. En el plano conductual se les incentivaría a ser activos, autónomos, a usar la agresividad y la fuerza como forma de resolver los conflictos. Las niñas por el contrario, serían reforzadas a expresar sentimientos de pena e indefensión, inhibiendo sus impulsos agresivos. La rigidización y dicotomía en la expresión de las emociones en los varones facilita a futuro asumir el rol de agresor y en las mujeres el de víctima (Swinford, DeMaris, Cernkovich & Giordano, 2000).

Estudios internacionales (El Nacional Youth Survey (NYS), realizado con parejas jóvenes aportan cifras muy altas para la prevalencia anual: entre el 20% y el 37% para la

violencia del hombre contra la mujer y entre el 28% y el 48% para la violencia de las mujeres hacia sus parejas (Morse, 1995).

El estudio de Violencia en las Relaciones de Pareja entre Jóvenes (2009) del SERNAM en relación a la pregunta ¿Cuántos jóvenes chilenos han experimentado violencia en sus relaciones de pareja?, dio los siguientes resultados en adolescentes y jóvenes en relación a la violencia psicológica:

Hombres	Adolescentes	9.5%
	Jóvenes	14.2%
Mujeres	Adolescentes	7.9%
	Jóvenes	19.2%

Arbach, K. & Alvarez, E. en su investigación denominada “Violencia de pareja en jóvenes universitarios: la magnitud del problema” de la muestra representativa de 544 estudiantes universitarios de ambos sexos de la Universidad de Barcelona de 18 a 29 años, se concluyó que aproximadamente 17% de los jóvenes encuestados informaron haber sido víctima de algún tipo de conducta violenta por parte de una pareja en algún momento de su vida. Este proporción varió significativamente entre hombres y mujeres (9% vs 19,4% respectivamente). En general, las mujeres presentaron tasas más elevadas tanto de victimización como de perpetración de conducta agresiva en general, aunque al considerar las diferentes modalidades de violencia las diferencias entre ambos sexos solo resultaron significativas en el caso de la victimización psicológica y sexual.

Los resultados obtenidos en la tabla N° 5 difieren con lo encontrado en la investigación realizada por Macarena Blázquez y col. con estudiantes universitarios en España, quienes concluyen que todos los componentes del maltrato psicológico se encuentran afectados, destacando la puntuación obtenida por el factor “indiferencia”, donde el porcentaje global de sujetos con adecuación es alto y muy alto es del 37%.

REFERENCIAS

- Blásquez Macarena y Col (2009). Estudio del maltrato psicológico en las relaciones de pareja en jóvenes universitarios. Universidad de Extremadura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.
- Céspedes, S. y Tacure, G. (2005). Clima social familiar y estilos de personalidad en mujeres víctimas de violencia conyugal. *Revista de Psicología de la Universidad César Vallejo*, 7.
- Echeburúa, E. y Redondo, S. (2010). ¿Por qué víctima es femenina y agresor masculino? Madrid: Psicología Pirámide.
- Hirigoyen, M.F. (2006). *Mujeres maltratadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Matud, M. (2009). *Violencia de género*. Publicaciones de la Universitat Jaume.
- Navarro, J. y Pereira, J. (2001). *Parejas en situaciones especiales*. Barcelona: Paidós.
- Perrone, R. y Nanini, M. (2006). *Violencia y abusos sexuales en la familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Pinna, S. (2005). El Dating Violence desde la perspectiva de la mujer. *Revista de Psicología de la Universidad César Vallejo*, 7.
- Vásquez, C. y col. (2005). Mujeres maltratadas por su cónyuge: características demográficas, estilo de vida y de personalidad *Revista de Psicología de la Universidad César Vallejo*. Trujillo, volumen 7.

Recibido: 18 de abril del 2014

Aceptado: 28 de mayo del 2014

ADAPTACIÓN DEL INVENTARIO DE MALTRATO PSICOLÓGICO HACIA MUJERES, EN MUJERES DE PUERTO MALABRIGO

Melissa Madeleine Palacios La Madrid*

Universidad César Vallejo

RESUMEN

En la presente investigación se analizaron las propiedades psicométricas del Inventario de Maltrato Psicológico hacia mujeres (Tolman, 1989) en una muestra de 331 mujeres de Puerto Malabrigo elegidas por muestreo no probabilístico. La validez de constructo se exploró a través del análisis discriminatorio, encontrándose que los componentes del instrumento presentan índices ítem-test corregidos superiores a .34; a excepción del ítem 41 que fue eliminado por haber obtenido índice de correlación inverso y también por razones socioculturales. El segundo método para determinar la validez de constructo fue el análisis factorial confirmatorio de segundo orden, encontrándose que se replica el modelo teórico planteado por el autor para maltrato psicológico. La confiabilidad por consistencia interna arrojó un índice de Alfa Cronbach para la escala total de .972, .953 para la subescala dominación aislamiento y .944, para abuso emocional-verbal. Asimismo, se elaboraron percentiles y normas T por estado civil al encontrarse diferencias significativas entre mujeres casadas y convivientes. De esta forma se concluye que el inventario presenta características psicométricas adecuadas para la población estudiada.

PALABRAS CLAVE: Maltrato psicológico, violencia psicológica, PMWI-F, Tolman.

ADAPTATION PSYCHOLOGICAL ABUSE INVENTORY TO WOMEN, WOMEN IN PUERTO MALABRIGO

ABSTRACT

The psychometric properties of the Psychological Maltreatment Woman Inventory (Tolman, 1989) were analyzed in a sample of 331 women in Puerto Malabrigo which was selected by non-probability sampling. The construct validity was explored through the discriminant analysis, finding that the instrument components have corrected item-test indexes above .34, except for item 41 that was removed due to having obtained an inverse correlation index and due to sociocultural factors. The second method for determining construct validity was the confirmatory factor analysis of second order, finding that the theoretical model proposed by the author of psychological abuse is reproduced. Reliability for internal consistency yielded a Cronbach Alpha index for the total scale of .972, .953 for dominance isolation subscale and .944 for emotional verbal abuse. Also typical T standards were developed by marital status for finding significant differences between married and cohabiting women. Thus we conclude that the inventory shows adequate psychometric characteristics for the studied population.

KEY WORDS: Psychological maltreatment, psychological violence, PMWI-F, Tolman.

* Lic. En Psicología. Correspondencia: mady224@hotmail.com. Universidad César Vallejo.

ADAPTAÇÃO ABUSO PSICOLÓGICO INVENTÁRIO PARA MULHERES, MULHERES EM PUERTO MALABRIGO

RESUMO

No presente estudo foram analisadas as propriedades psicométricas do Inventário de abuso psicológico para mulheres (Tolman, 1989), em uma amostra de 331 mulheres de Puerto Malabrigo seleccionados por amostragem não probabilística. A validade de construto foi explorada por meio da análise discriminante, considerando que os componentes do aparelho têm taxas corrigidas de item-teste acima 0,34; exceto o item 41 foi eliminado por ter obtido índice de correlação inversa e fatores socioculturais. O segundo método para determinar a validade de construto de análise fatorial confirmatória foi a segunda ordem, considerando que o modelo teórico proposto pelo autor para o abuso psicológico é replicado. O índice de confiabilidade da consistência interna apresentou um Alpha de Cronbach para a escala total de 0,972, 0,953-0,944 isolamento e dominação subescala por abuso emocional-verbal. Além disso, percentis e T padrão de estado civil para haver diferenças significativas entre mulheres casadas e coabitantes foram desenvolvidos. Assim, podemos concluir que o inventário tem adequado para as características psicométricas da população estudada.

PALAVRAS-CHAVE: abuso psicológico, violência psicológica, PMWI-F, Tolman.

La importancia de adaptar a la realidad peruana un instrumento que explora maltrato psicológico en mujeres parte de la necesidad de poseer herramientas que contribuyan con el psicólogo en su labor de identificar y abordar la problemática nacional de violencia de género, más aún cuando las políticas de protección a grupos vulnerables apuntan hacia la disminución de toda forma de violencia en el territorio (entre ellas el maltrato psicológico hacia el género femenino).

Respecto al término maltrato psicológico, aun cuando toda persona sabe en qué consiste, dentro de la literatura especializada no existe consenso entre la terminología utilizada por los diferentes autores y se encuentra una serie de construcciones teóricas que son empleadas como sinónimos. Para hacer referencia al constructo maltrato psicológico, existen sinónimos tales como: violencia psicológica (ONU, 1993), abuso no físico, abuso indirecto, abuso emocional, abuso psicológico (Walker, 1984, como se citó en Tolman, 1989), agresión psicológica, tortura mental, abuso verbal, terrorismo invisible y violencia invisible (Asensi, 2008).

Para fines del presente estudio, cuando hace referencia al constructo maltrato psicológico, se toma la concepción de Tolman (1989) quien señala que este es “toda acción u

omisión, intencional y unidireccional, que acarrea daño psicológico a la mujer, como sentimientos de tristeza, ansiedad, inseguridad, invalidez, desamparo, culpabilidad, frustración, miedo, humillación, falta de autonomía y disminución de la autoestima”. Incluso compara este tipo de maltrato como “paralelo al lavado de cerebro intencional que sufren los prisioneros de guerra”, lo que puede conseguir incluso que las víctimas cuestionen su salud mental (Tolman, 1994). Subraya además, que a menudo los riesgos que implica la variable son subestimados dada la naturaleza inmediata, dramática y con peligro de muerte del abuso físico (Tolman, 1994).

En cuanto al desarrollo del Psychological Maltreatment Woman Inventory ([PMWI], 1989), Tolman se basó en la revisión de dieciséis formas de abuso no físico propuestas en el Index of Spouse Abuse (ISA) (Hudson & McIntosh, 1981, como se citó en Tolman, 1989), las mismas que convergen en menospreciar intelectualmente a la mujer, exigir obediencia, desconfianza y celos, criticar la apariencia física, insultos, restringir actividades fuera de casa, restringir comunicación con amistades, entre otros (Morse, 2003).

También, el autor modificó cinco formas de abuso emocional incluidas en el Conflict Tactic Scales (Straus, 1979, como se citó en Tolman, 1989), entre ellas gritar, ignorar a la mujer,

negarse a hablar de algún tema.

Asimismo, el trabajo de Patrick-Hoffman (1982, como se citó en Tolman, 1989) fue de gran influencia para el autor, pues luego de extensas entrevistas a mujeres víctimas de maltrato psicológico la investigación determinó 21 categorías relacionadas con la negación de las percepciones de las mujeres, la agresión abierta, el desprecio por los deseos o sentimientos de las mujeres, la posesividad y el aislamiento, el uso del lenguaje verbal despectivo en los lugares públicos y privados, la negativa a reconocer cualquier responsabilidad de los problemas en la relación, amenazas de homicidio, constantes críticas, pérdida de interés en la mujer inmediatamente o poco después del matrimonio y restricción o excesiva supervisión de los recursos financieros (Morse, 2003).

Se completó la escala de 58 ítems generando reactivos que responden a una concepción teórica que divide al abuso en categorías como socavar la autoestima, conseguir que la mujer cuestione sus percepciones, control de su contacto con el mundo exterior y su red social de apoyo, exigir el cumplimiento de estereotipos socialmente asignados a cada sexo en la familia, restricción del afecto en la relación y amenazas de castigo no físico por el incumplimiento de las peticiones (Tolman, 1989). Estas formas de maltrato psicológico que Tolman (1989) consideró para su estudio convergieron en dos dimensiones del constructo estudiado: dominación-aislamiento y abuso emocional-verbal.

La subescala dominación-aislamiento evalúa ítems referidos a “aislamiento de los recursos, demandas de servilismo y observación rígida de los roles sexuales tradicionales” (Tolman, 1989).

El abuso emocional-verbal evalúa ítems relacionados con “ataques verbales, conducta que degrada a las mujeres y retención de los recursos emocionales (restricción de apoyo o manifestaciones de afecto)” (Tolman, 1989).

Tolman (1999) en su estudio de validación del PMWI propuso una versión reducida del mismo, dividiéndolo también en las dos sub-escalas de la prueba original:

dominación-aislamiento y abuso emocional-verbal, constituidas a su vez por siete ítems respectivamente; e igualmente en las formas femenina (PMWI-F) y masculina (PMWI-M). Para este trabajo fueron necesarias cien personas seleccionadas de los diversos servicios de salud y judiciales que se dedican a la intervención de este tipo de violencia dentro de los Estados Unidos. El análisis factorial tuvo similar comportamiento que la versión larga publicada en 1989. Se encontraron índices de consistencia interna (Alfa de Cronbach) de .88 y .92 para cada escala. La validez discriminante se estableció con grupos de comparación, demostrando además evidencias de validez de constructo mediante análisis Anova en comparación con el ISA (sub-escala abuso no físico $r = .88, .90$; sub-escala abuso físico $r = .80, .86$) y el Conflict Tactic Scale (CTS) ($r = .65, .68$).

Por su parte, Paz & Vielma (2010) examinaron las características psicométricas del PMWI-F (Tolman, 1989) en una muestra de 400 mujeres de los municipios de Maracaibo y La Cañada de Urdaneta, en Venezuela. La validez de contenido se determinó por criterio de jueces quedando eliminados los ítems 15, 29 y 58; el instrumento quedó reducido a 55 ítems. La confiabilidad se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach (.97) y por el método de partición por mitades (.93). A tenor de los resultados obtenidos, las autoras establecieron que el instrumento era válido y confiable para la población venezolana.

Espejo (2012) analizó las propiedades psicométricas del PMWI-F (Tolman, 1989) en una muestra de 56 mujeres violentadas psicológicamente y 56 no violentadas en Lima Metropolitana. La validez de constructo convergente, la validez de criterio y la confiabilidad fueron examinadas correlacionando los puntajes del Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) y el PMWI-F, por diferenciación de grupos y determinando el coeficiente Alpha de Cronbach, respectivamente. Se encontró que el PMWI-F presenta alta correlación con el Beck Depression Inventory (BDI-II); asimismo, se demostró que el instrumento posee alto nivel de discriminación entre grupos; por último, se obtuvo un coeficiente Alpha de Cronbach de .994

para la escala total. Es por ello que en este trabajo se concluyó que el PMWI-F es un instrumento con características psicométricas apropiadas para la población limeña.

Otras investigaciones, de corte correlacional, han analizado las propiedades psicométricas del PMWI para asegurar la validez y confiabilidad de sus resultados. Entre ellos, Aosved y Long (2005) exploraron la relación entre maltrato psicológico en el pasado y abuso o violencia sexual, determinando un índice de consistencia interna $\alpha = .98$ para el PMWI. A su vez, McKenry, Serovich, Mason y Mosack (2006), partiendo de la idea de que los homosexuales pueden ser víctimas de maltrato sexual por sus parejas en tasas similares que las parejas heterosexuales; utilizando en PMWI los autores trataron de determinar algunas de las características de dominación dentro de la relación de pareja. Para ese estudio el PMWI presentó un índice Alfa de Cronbach de .90.

Respecto de maltrato a la mujer se han realizado numerosos estudios enfocados en el tema de la violencia física, así como una copiosa cantidad de instrumentos desarrollados para su identificación, abordaje y posterior tratamiento, sobre todo en el ámbito de la violencia sexual. A raíz de ello, sorprende la insuficiente producción intelectual referida a la otra cara de la violencia, no menos importante y más avasalladora: la violencia psicológica, o dicho en los términos de Tolman (1989) “el maltrato psicológico”, relegándolo a un segundo plano (Blásquez, Moreno, García-Baamonde & Guerrero-Barona, 2012; Muñoz et al., 2007). En este sentido es preocupante que las escasas herramientas de detección y abordaje del maltrato psicológico que se emplean en los organismos dedicados a brindar ayuda y protección a las mujeres llámese Centros de emergencia mujer (CEM) o Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, sean de naturaleza empírica, o se reduzcan a fichas o protocolos de tamizaje que no han sido sometidas a estudios de validez y confiabilidad (Espejo, 2012; Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán [CMPFT], 2008). A modo de paliar esta situación, alrededor del mundo se han generado índices, escalas e inventarios que intentan abordar la violencia en

todos sus aspectos, considerando entre sus reactivos algunos ítems que miden maltrato o violencia psicológica. Uno de ellos es el Index of Spouse Abuse (ISA) (Hudson & McIntosh, 1981, como se citó en Tolman, 1989) conformados por 30 ítems organizados en dos escalas: una referida al abuso físico y otra al abuso no físico. En este último se reflejan situaciones de aislamiento social, control económico y maltrato emocional. Se le suele criticar a causa del reducido espectro comportamientos abusivos no físicos, además, no mide exclusivamente maltrato psicológico por lo que no podría ser aplicable en mujeres que son víctimas únicamente de maltrato psicológico.

En el ámbito de medición de la violencia también se cuenta con el Measure of Wife Abuse (MWA) (Rodenburg & Fantuzzo, 1993, como se citó en Arbach & Álvarez, 2009), un instrumento que consta de 60 ítems ordenados en cuatro subescalas. Sólo cuenta con 15 ítems que evalúan abuso psicológico.

El muy utilizado Revised Conflict Tactic Scales (CTS-R) (Straus, Hamby, Boney-McCoy y Sugarman, 1996) consta de 78 ítems que evalúan la violencia contra la mujer de manera general. En esta escala sólo se considera 8 ítems para valorar el abuso verbal y comportamientos emocionalmente estresantes.

Es Richard Tolman en 1989 quien centra su atención únicamente en el maltrato psicológico hacia mujeres y desarrolla el Psychological Maltreatment of Women Inventory en dos versiones, una dirigida a las víctimas y la otra dirigida al perpetrador, siendo más usada la versión femenina. Este inventario es ampliamente utilizado en numerosos estudios dentro de los Estados Unidos, indicándose su empleo en veintisiete investigaciones (Tolman, 2005); evidenciando así una mayor aceptación por quienes se dedican al estudio del maltrato psicológico, dada su exclusividad para medir maltrato psicológico y la amplia gama de comportamientos que infringen maltrato psicológico; además de las propiedades psicométricas de sus 58 ítems distribuidos en dos escalas: la primera, dominación-aislamiento, la misma que presenta un índice de confiabilidad interna de .95; y la segunda, de abuso emocional-

verbal, con un índice Alpha de Cronbach .93.

En este sentido, resulta pertinente realizar la adaptación del Inventario de maltrato psicológico hacia mujeres (PMWI-F) en una muestra de mujeres de Puerto Malabrigo por tratarse de un instrumento con garantía de buenas características psicométricas dirigido a la medición del constructo maltrato psicológico, del cual se cuenta con pocas herramientas en la realidad peruana (Espejo, 2012; CMPFT, 2008).

Es importante adaptar el Inventario de maltrato psicológico hacia mujeres (PMWI-F) en mujeres de Puerto Malabrigo, pues resultaría de gran utilidad para las instituciones que orientan su labor en el trabajo con mujeres víctimas de violencia. Específicamente para la identificación de los casos, delimitación de los niveles de gravedad y administración adecuada de estrategias de intervención en poblaciones de este tipo, además de la medición de resultados de las intervenciones.

Cabe entonces cuestionarnos, ¿Es el Inventario de maltrato psicológico hacia mujeres (PMWI-F) válido y confiable en mujeres de Puerto Malabrigo?

Para responder a esta interrogante, en el presente estudio se establecerá como objetivo general: adaptar el Inventario de maltrato psicológico hacia mujeres (PMWI-F) en mujeres de Puerto Malabrigo.

Éste se logrará al traducir el Inventario de maltrato psicológico hacia mujeres (PMWI-F) a idioma español, determinar la validez de constructo a través del análisis ítem-test corregido y del análisis factorial confirmatorio. Asimismo, establecer la confiabilidad empleando el método de consistencia interna. Y, por último, formular baremos del Inventario de maltrato psicológico hacia mujeres (PMWI-F) en mujeres de Puerto Malabrigo.

MÉTODO

El estudio realizado es de tipo tecnológico (Sánchez & Reyes, 2009), el mismo que está orientado a demostrar la validez de ciertas

técnicas bajo las cuales se aplican principios científicos que demuestren su eficacia en la modificación o transformación de un hecho o fenómeno.

La población la conformaron 2599 mujeres residentes en Puerto Malabrigo (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2011).

La muestra estuvo compuesta por 331 mujeres, seleccionadas mediante muestreo no probabilístico de tipo intencional. El número se determinó con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

Las mujeres que fueron incluidas en la muestra tenían un tiempo de matrimonio o convivencia mayor a un año, además de residencia fija en Puerto Malabrigo no menor a tres años, y cuyas edades fluctuaron entre 18 y 59 años de edad. Algunas de ellas acudieron al Centro de Salud Rázuri a los servicios de enfermería y obstetricia entre los meses de setiembre y octubre de 2013. También participaron mujeres miembros de dos comedores populares.

Con la finalidad de asegurar la comprensión del instrumento se requirió que presentasen nivel de instrucción básica (Tolman, 1989).

Análogamente, se excluyó del estudio a las mujeres que no desearon participar y a quienes no firmaron la Carta de consentimiento informado.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, se diseñó una ficha de datos sociodemográficos, a través de la cual se recogió información referida a edad, estado civil, nivel de instrucción, número de hijos, situación laboral y referencia sobre antecedentes de maltrato.

Asimismo, se empleó la versión femenina del PMWI (Tolman, 1989). Cuyas características psicométricas originales indican validez y alto coeficiente de consistencia interna para las subescalas dominación-aislamiento: .945 y, abuso emocional-verbal .929.

Ya que se trabajó con el instrumento original en idioma inglés, se tradujo el PMWI-F haciendo uso del método de traducción inversa (back translation) ya que este método contribuye a evaluar la traducción detectando errores en la

misma (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013).

Se entiende que para fines de investigación, es responsabilidad de la investigadora solicitar el consentimiento de los participantes del estudio e informar acerca de los métodos empleados para dicho trabajo, salvaguardar la identidad de los participantes, hacer uso responsable y reservado de los datos obtenidos e informar a los participantes sobre los resultados a los que se arribó de modo que no se perjudique a ningún ser humano para fines de investigación psicológica.

Es por ello que se entregó a cada participante una Carta de Consentimiento Informado para participar en de la investigación; donde se detallaba la intención de la evaluación, voluntariedad de la participación y posibilidad de retirarse del estudio, y confidencialidad.

Por otro lado, dadas las características de la variable estudiada y con el fin de evitar en la medida de lo posible la revictimización de las participantes, se brindó contención emocional cuando fue necesario.

RESULTADOS

En la Tabla 1, se muestra los resultados del análisis ítem-test corregido para determinar la validez de criterio del instrumento examinado. Se encontró que en general los ítems alcanzan valores ítem-test corregido superiores a .34, con salvedad del ítem 41, el mismo que presenta una correlación negativa.

Al eliminar el ítem negativo, los valores ítem test corregido son mayores a .3, tal como se muestra en Tabla 2.

En cuanto al análisis de validez de los ítems de la subescala Dominancia-aislamiento, en la Tabla 3 se aprecia que, en general, los valores ítem-test corregido son superiores a .4, sin embargo el ítem 41 presenta correlación negativa -.2.

Al eliminar el ítem 41, el análisis de validez de los ítems queda como se muestra en Tabla 4.

Para la subescala Abuso emocional-verbal, en Tabla 5 se detalla el análisis ítem-test corregido para cada uno de los ítems, donde se han obtenido correlaciones mayores a .34.

Tabla 1.
Análisis ítem – test corregido de escala total sin ítems eliminados.

	Correlación elemento- total corregida		Correlación elemento- total corregida
Ítem_1	.54	Ítem_30	.59
Ítem_2	.77	Ítem_31	.54
Ítem_3	.68	Ítem_32	.54
Ítem_4	.59	Ítem_33	.61
Ítem_5	.64	Ítem_34	.57
Ítem_6	.52	Ítem_35	.68
Ítem_7	.47	Ítem_36	.65
Ítem_8	.66	Ítem_37	.60
Ítem_9	.61	Ítem_38	.60
Ítem_10	.64	Ítem_39	.60
Ítem_11	.65	Ítem_40	.57
Ítem_12	.70	Ítem_41	-.04
Ítem_13	.74	Ítem_42	.40
Ítem_14	.70	Ítem_43	.66
Ítem_15	.53	Ítem_44	.45
Ítem_16	.64	Ítem_45	.66
Ítem_17	.66	Ítem_46	.76
Ítem_18	.49	Ítem_47	.58
Ítem_19	.55	Ítem_48	.78
Ítem_20	.69	Ítem_49	.63
Ítem_21	.59	Ítem_50	.70
Ítem_22	.72	Ítem_51	.72
Ítem_23	.59	Ítem_52	.58
Ítem_24	.60	Ítem_53	.59
Ítem_25	.69	Ítem_54	.51
Ítem_26	.70	Ítem_55	.63
Ítem_27	.70	Ítem_56	.56
Ítem_28	.56	Ítem_57	.51
Ítem_29	.53	Ítem_58	.34

Tabla 2.
Análisis ítem – test corregido de escala total habiendo eliminado ítems.

	Correlación elemento- total corregida		Correlación elemento-total corregida
Ítem_1	.54	Ítem_30	.59
Ítem_2	.77	Ítem_31	.54
Ítem_3	.68	Ítem_32	.54
Ítem_4	.59	Ítem_33	.62
Ítem_5	.64	Ítem_34	.57
Ítem_6	.52	Ítem_35	.68
Ítem_7	.47	Ítem_36	.65
Ítem_8	.67	Ítem_37	.60
Ítem_9	.61	Ítem_38	.60
Ítem_10	.64	Ítem_39	.59
Ítem_11	.65	Ítem_40	.57
Ítem_12	.70	Ítem_42	.39
Ítem_13	.74	Ítem_43	.66
Ítem_14	.70	Ítem_44	.45
Ítem_15	.53	Ítem_45	.66
Ítem_16	.64	Ítem_46	.76
Ítem_17	.66	Ítem_47	.58
Ítem_18	.49	Ítem_48	.78
Ítem_19	.55	Ítem_49	.63
Ítem_20	.68	Ítem_50	.70
Ítem_21	.59	Ítem_51	.72
Ítem_22	.72	Ítem_52	.58
Ítem_23	.59	Ítem_53	.59
Ítem_24	.60	Ítem_54	.51
Ítem_25	.69	Ítem_55	.63
Ítem_26	.70	Ítem_56	.56
Ítem_27	.70	Ítem_57	.51
Ítem_28	.56	Ítem_58	.34
Ítem_29	.53		

Tabla 3.

Análisis ítem – test corregido de subescala Dominancia-Aislamiento sin ítems eliminados.

	Correlación elemento- total corregida		Correlación elemento- total corregida
Ítem_1	.51	Ítem_33	.61
Ítem_5	.59	Ítem_34	.62
Ítem_7	.42	Ítem_35	.73
Ítem_21	.59	Ítem_36	.66
Ítem_22	.71	Ítem_37	.61
Ítem_23	.61	Ítem_38	.63
Ítem_24	.62	Ítem_39	.62
Ítem_25	.68	Ítem_40	.60
Ítem_26	.68	Ítem_41	-.02
Ítem_27	.68	Ítem_42	.40
Ítem_28	.61	Ítem_43	.72
Ítem_29	.55	Ítem_44	.46
Ítem_30	.60	Ítem_47	.53
Ítem_31	.56	Ítem_52	.53
Ítem_32	.54	Ítem_55	.58

Tabla 4.

Análisis ítem – test corregido de subescala Dominancia Aislamiento habiendo eliminado ítems.

	Correlación elemento- total corregida		Correlación elemento- total corregida
Ítem_1	.51	Ítem_33	.61
Ítem_5	.59	Ítem_34	.62
Ítem_7	.42	Ítem_35	.73
Ítem_21	.59	Ítem_36	.66
Ítem_22	.70	Ítem_37	.62
Ítem_23	.61	Ítem_38	.63
Ítem_24	.62	Ítem_39	.61
Ítem_25	.68	Ítem_40	.60
Ítem_26	.69	Ítem_42	.40
Ítem_27	.68	Ítem_43	.72
Ítem_28	.61	Ítem_44	.47
Ítem_29	.55	Ítem_47	.53
Ítem_30	.60	Ítem_52	.53
Ítem_31	.56	Ítem_55	.58
Ítem_32	.54		

Tabla 5.
Análisis ítem – test corregido de subescala Abuso emocional – verbal.

Correlación elemento-total corregida		Correlación elemento-total corregida	
Ítem_2	.77	Ítem_17	.71
Ítem_3	.68	Ítem_18	.52
Ítem_4	.64	Ítem_19	.55
Ítem_6	.50	Ítem_20	.67
Ítem_8	.69	Ítem_45	.67
Ítem_9	.64	Ítem_46	.76
Ítem_10	.66	Ítem_48	.78
Ítem_11	.67	Ítem_49	.59
Ítem_12	.71	Ítem_50	.69
Ítem_13	.73	Ítem_51	.72
Ítem_14	.70	Ítem_57	.53
Ítem_15	.53	Ítem_58	.34
Ítem_16	.68		
Ítem_53	.55		

Tabla 6.
Índices de ajuste del modelo estimado al modelo teórico del Inventario de Maltrato Psicológico.

Índices de Ajuste	Valor
Promedio de los residuos estandarizados	
Diagonal	.0256
Fuera de la diagonal	.0302
Existencia de correlaciones entre ítems	
X ²	149.89
G1	53
Sig.	000**
Índices de ajuste ad hoc	
CFI Índice de ajuste comparativo	.97
GFI Índice de bondad de ajuste	.96
RMSEA Error cuadrático medio de aproximación	.037

**p<.01

En la Tabla 6, se aprecia los resultados del análisis factorial confirmatorio, bajo el supuesto de dos factores correlacionados.

Se encontró un promedio de los residuos estandarizados menor a .05 en la diagonal y fuera de la diagonal de la matriz de residuos estandarizados.

Asimismo, los índices de ajuste (CFI y GFI) obtuvieron un valor satisfactorio ($\geq .90$), con un error cuadrático medio de aproximación aceptable ($d < .05$), lo que es evidencia de buen ajuste entre el modelo estimado y el modelo teórico.

Tabla 7.
Confiabilidad por consistencia interna sin ítems eliminados.

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Escala total	.971	58
Subescala Dominación-aislamiento	.942	30
Subescala Abuso emocional-verbal	.953	28

El análisis de la consistencia interna se realizó con el método Alfa de Cronbach, el mismo que con los 58 ítems originales de la prueba alcanza .971. Las subescala dominación aislamiento, con sus 30 ítems originales obtuvo un índice $\alpha = .942$, y la subescala abuso emocional-verbal, $\alpha = .953$.

Sin embargo, luego de eliminado el ítem 41, el índice de confiabilidad aumenta ligeramente a .972. Similar es el comportamiento de la subescala dominación aislamiento, que con 29 ítems alcanzó $\alpha = .972$. El alfa de Cronbach para la subescala abuso emocional-verbal se mantiene ($\alpha = .953$).

Tabla 8.
Confiabilidad por consistencia interna habiendo eliminado ítems.

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Escala total	.972	57
Subescala Dominación-aislamiento	.944	29
Subescala Abuso emocional-verbal	.953	28

Tabla 9.
Prueba U de Mann – Whitney de las diferencias en las escalas del inventario de maltrato psicológico según estado civil.

Escala	Estado Civil				U de Mann-Whitney		
	1. Casados		2. Convivientes		U	Z	Sig.
	RP	SR	RP	SR			
Dominancia aislamiento	153,3	21764,0	175,6	33182,0	11611,0	-2,10	,036 *
Abuso emocional-verbal	151,1	21454,0	177,2	33492,0	11301,0	-2,46	,014 *
Escala total	151,6	21521,5	176,8	33424,5	11368,5	-2,38	,017 *

RP: rangos promedio; SR: suma de los rangos promedio

* $p < .05$

En la tabla 9, se aprecia una diferencia significativa ($p < .05$) en las escalas de dominancia aislamiento, abuso emocional verbal y en la escala

total del inventario de maltrato psicológico según estado civil.

Tabla 10.

Normas específicas de las escalas del inventario de maltrato psicológico según estado civil.

Pp	1. Casados			2. Convivientes			T
	D-A	AEV	MT	D-A	AEV	MT	
99	100	112	190	144	140	284	73
95	91	86	173	103	95	196	66
90	72	81	156	80	83	159	63
85	62	67	129	71	76	144	60
80	56	57	116	65	69	133	58
75	55	50	105	61	61	124	57
70	46	47	93	57	55	114	55
65	43	45	88	54	51	107	54
60	41	41	83	51	47	96	53
55	39	39	78	45	45	91	51
50	38	38	75	42	43	84	50
45	36	36	72	39	42	81	49
40	35	35	71	38	39	75	47
35	34	34	68	36	38	73	46
30	33	33	68	35	35	71	45
25	33	32	65	33	34	69	43
20	32	31	64	32	32	66	42
15	30	29	62	31	31	63	40
10	29	28	59	30	29	61	37
5	29	28	57	29	28	58	34
1	28	28	57	27	23	52	27
N	142	142	142	189	189	189	N
M	44,6	44,9	89,7	50,0	50,1	100,2	M
Mo	29	28	68	29	28	69	Mo
DE	17,5	18,5	34,5	22,0	21,4	42,2	DE
Mín	28	28	57	27	23	52	Mín
Máx	100	112	190	144	140	284	Máx

En Tabla 10, se aprecia una asimetría positiva en las escalas de Dominancia-aislamiento (D-A), Abuso emocional-verbal (AEV) y en la

escala total del inventario de maltrato psicológico (MT) en las sub-muestras de casadas y convivientes al presentar una media superior a la

moda.

DISCUSIÓN

El proceso de adaptación lingüística se realizó valiéndose del método de traducción inversa (back translation) ya que de esta forma es plausible detectar errores y omisiones en la misma (Muñiz et al., 2013). De este modo, un profesor de idioma extranjero, nativo, ejecutó la traducción al español, teniendo en cuenta que no sólo se necesitaba realizar una traducción lo más certera posible respecto del original sino también que sea inteligible para la muestra de estudio. Posteriormente, una socióloga nativa realizó la retro traducción. Se juzgó, en un primer momento, que el resultado era equivalente a la versión en idioma inglés.

Luego, se efectuó una prueba piloto con veinte mujeres con características de la muestra para corroborar la comprensión de los ítems y las instrucciones del instrumento. Se logró detectar que la mayoría de mujeres fueron capaces de comprender el inventario. Sin embargo, algunas participantes tuvieron dificultades para responder a los ítems 42 (“Mi pareja me restringió el uso del teléfono”) y 49 (“Los estados de ánimo de mi pareja cambiaban radicalmente”) por lo que se decidió incluir una aclaración entre paréntesis. Los reactivos en cuestión quedaron de la siguiente manera: ítem 42 “Mi pareja me restringió (limitó) el uso del teléfono” e ítem 49 “Los estados de ánimo de mi pareja cambiaban radicalmente (de muy tranquilo a muy enfadado o viceversa)”. Ya en la aplicación del inventario en la muestra no se tuvo inconvenientes.

Tomando en cuenta las experiencias descritas líneas arriba, así como los resultados con respecto a las características psicométricas que se discuten en adelante, se concluye que la adaptación lingüística del inventario plasmada en la versión definitiva que se propone es equivalente con la versión en inglés y comprensible para la población estudiada.

Con respecto al análisis de la validez, en el desarrollo del inventario, el autor delimitó la validez de contenido a través de juicio de expertos (Tolman, 1989) posteriormente en el estudio de

Paz y Vielma (2010) se reprodujo el método para definir el mismo tipo de validez; en su caso, los jueces eliminaron los ítems 15, 29 y 58. En el ámbito nacional, Espejo (2012) se abocó a determinar la validez de constructo de criterio convergente y por diferencia de grupos, con resultados estupendos.

En el presente estudio se orientó a explorar la validez de constructo del instrumento debido a que desde una perspectiva científica ésta explica de manera más fehaciente si el instrumento mide el concepto teórico propuesto (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

El primer método que se utilizó para determinar este tipo de validez fue el análisis ítem-test corregido. De acuerdo con Alarcón (2008) el análisis ítem-test determina la unidimensionalidad de la prueba explorando la relación entre cada uno de los ítems que componen el inventario y la puntuación total del inventario. Sin embargo, cuando se realiza este procedimiento “la correlación sube artificialmente y da una idea incorrecta sobre la verdadera relación entre esa parte y el todo” (Morales, 2008) o como lo expresan por ello se Elosua y Bully (2011) determinan que “la correlación ítem-test obtenida de este modo está inflada espuriamente por la inclusión del ítem cuyo índice de discriminación se desea estimar en la puntuación total de la escala”. Por ello se utiliza la fórmula de ítem test corregido que logra reajustar el índice de correlación restando el puntaje del ítem del puntaje total, así el puntaje de correlación estimado queda corregido, y se conoce la medida en que un ítem es capaz de discriminar entre los individuos que presentan el constructo o rasgo de aquellos que no lo exhiben. Así, si un ítem obtiene índices bajos de discriminación probablemente mide algo diferente de lo que mide la prueba en su totalidad (Abad, Garrido, Olea & Ponsoda, 2006).

En un primer momento, el análisis ítem test corregido arrojó que 57 de los 58 ítems del inventario ostentaban buenos coeficientes de correlación: mayores a .34 (Elosua & Bully, 2011). Resultado similar al obtenido en el estudio de Paz y Vielma (2010) donde luego de eliminar tres ítems por criterio de jueces, el análisis ítem

test corregido arrojó que los 55 ítems tenían índices superiores a .31. En la investigación de Espejo (2012), se encontró que de los 58 ítems, 56 mostraban buenos índices de discriminación ($\alpha \geq .27$).

En el caso de la presente investigación, el ítem 41: “Mi pareja me restringió el uso del carro” presentó puntuación inversa ($r = -.04$). Asimismo, la atracción de respuesta al ítem se centralizaba en “No aplica” (NA). En estudios anteriores este ítem ha tenido diferentes comportamientos, a nivel nacional Espejo (2012) observó que este ítem tenía una correlación muy baja (.09), en el ámbito venezolano el ítem presenta una correlación ítem-test corregida de .68 (Paz & Vielma, 2010).

Analizando el contenido del ítem, se percibe que en la muestra y en general en la realidad peruana el ítem 41 no es exitoso midiendo maltrato psicológico puesto que la capacidad adquisitiva en el país de origen del instrumento es probablemente mayor que en el Perú, datos de la United Nations Statistics Division (2009, como se citó en Espejo, 2012) demuestran que de 1000 americanos, 842 tienen vehículo, en el Perú de 1000 habitantes, únicamente 41.

A pesar de que en el análisis ítems test-test corregido del estudio de Espejo (2012) el ítem referido presentó correlación baja (.097), su eliminación no aportaba en gran medida al aumento de la confiabilidad por lo que la autora lo mantuvo en el inventario. En el caso del presente estudio, el ítem es inverso y aunque su eliminación contribuye poco al aumento de la confiabilidad, se decidió suprimirlo debido a que en la muestra y en general, en la realidad peruana, no es representativo de maltrato psicológico.

El segundo método para determinar validez de constructo ha sido análisis factorial confirmatorio, a través del cual se buscó verificar la viabilidad y estabilidad de la teoría planteada por el autor del test en la población estudiada (Barbero, Vila & Holgado, 2008).

En un primer momento, la estructura factorial no fue confirmada; el análisis factorial exploratorio, determinó que los ítems se agrupaban en doce factores. El análisis factorial confirmatorio (de segundo orden) arrojó que efectivamente esos doce factores de primer orden

se correspondían en un modelo de dos dimensiones.

Situación similar sucedió con el estudio original de Tolman (1989) donde la exploración de factores arrojó catorce factores para el PMWI-F; sin embargo, valiéndose del screen test pudo identificar dos factores subyacentes, “dos verdaderos factores”, a los que denominó Dominación-aislamiento y Abuso emocional-verbal.

Se confirma la estructura factorial propuesta por Tolman (1989), puesto que el promedio de los residuos estandarizados es muy pequeño ($d < .05$) en la diagonal y fuera de la diagonal de la matriz de residuos estandarizados, evidenciando de esta forma similitud entre el modelo estimado y el modelo teórico.

Asimismo, se identificó evidencia estadística altamente significativa ($p < .01$) de la existencia de muchas correlaciones entre los ítems, dentro de cada dimensión, haciendo posible la formación de dos factores. Además, los índices de ajuste (CFI y GFI) obtuvieron un valor satisfactorio ($\geq .90$), con un error cuadrático medio de aproximación aceptable ($d < .05$), reflejando buen ajuste entre el modelo estimado y el modelo teórico, confirmándose la validez del constructo propuesto en el Inventario de maltrato psicológico hacia mujeres (Tolman, 1989).

Entonces, la estructura factorial del Inventario de maltrato psicológico hacia mujeres que en el estudio de Tolman (1989) estaba conformada por la dimensión Dominación-aislamiento y agrupaba a los ítems 1, 5, 7, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 52 y 55; en el presente estudio está conformado por los siguientes factores de primer orden que destacan aspectos como restricciones y aislamiento de la red social de apoyo (ítems: 5, 21, 22, 25, 26, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 44), abuso económico (ítems: 27, 28, 29, 30, 31), celos y calumnias (ítems: 32, 33, 36, 47, 52), apego a los estereotipos tradicionales (ítems: 23 y 24), criticar la labor doméstica (ítem 7) y control de las relaciones interpersonales (ítems: 1, 38, 55).

Para la dimensión Abuso emocional-verbal, los ítems que permiten medir la variable en

la investigación de Tolman (1989) son: 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57 y 58. Para la presente investigación, los factores de primer orden describen aspectos tales como gritos y situaciones que humillan a la mujer (ítems: 2, 3, 8, 10, 11, 12, 13, 46, 48, 51), indiferencia emocional (ítems: 4, 14, 16, 17, 18, 19, 20), cuestionar la salud mental de la pareja (ítems: 45, 49, 58), desvalorizar y amenazar (ítems: 6, 9, 15, 50, 57), chantajear (ítems: 53 y 54), amenazar con terminar la relación (ítem 56).

Por otro lado, para establecer la confiabilidad se recurrió al método de consistencia interna, donde el valor de Alpha de Cronbach que se obtuvo fue de .97 para la escala total, en el análisis definitivo habiéndose eliminado el ítem 41, los índices de consistencia interna para la subescalas fueron .94 y .95 para dominación asilamiento y abuso emocional-verbal respectivamente.

Tal como en el presente estudio, investigaciones anteriores han encontrado resultados similares en cuanto al coeficiente alfa de Cronbach: Tolman (1989) .95 y .93 para cada subescala, igualmente Tolman (1999) $\alpha = .88$ y $\alpha = .92$ para cada subescala en la versión corta; Aosved y Long (2005) $\alpha = .98$ para la escala total; McKenry et al. (2006) $\alpha = .90$ escala completa, Paz y Vielma (2010) .97; Espejo (2012) .994 también para la escala total.

De acuerdo con Streiner (2003), encontrar índices de confiabilidad tan altos podrían evidenciar muy probablemente redundancia entre los ítems en lugar de un nivel deseable de consistencia interna. Sin embargo, al revisar los ítems que componen el Inventario de maltrato psicológico hacia mujeres (Tolman, 1989) y dada la naturaleza de la variable, salta a la vista que la intención del autor fue abarcar la mayor parte de los comportamientos para realizar diagnósticos más finos y precisos.

Se elaboró percentiles y normas T para la interpretación de resultados, las mismas que se han presentado en Tabla 10. En este caso las normas se han formulado para el estado civil, ya que se encontraron diferencias significativas entre el grupo de mujeres casadas y convivientes (Tabla

9). Este procedimiento se realizó puesto que ni en el estudio original ni en los posteriores estudios donde se empleó el PMWI, se habían estipulado.

Finalmente, el haber encontrado diferencias significativas en los rangos promedios alcanzados entre mujeres casadas y convivientes de la muestra al responder el PMWI es congruente con el estudio realizado por Caballero et al. (2009) quienes encontraron que las mujeres que conviven y quienes se han divorciado o separado de sus parejas tienen mayor riesgo de ser víctima de violencia psicológica que las mujeres casadas; atribuyendo estos hallazgos a la creencia de que el una mujer casada está más protegida por la ley que las mujeres que viven en unión libre.

Se concluye entonces que, para mujeres de Puerto Malabrigo, el Inventario de Maltrato psicológico hacia mujeres es equivalente a la versión en inglés y consta de 57 ítems con evidencias suficientes de validez y confiabilidad.

A tenor de los resultados encontrados, se sugiere que futuros investigadores interesados en las propiedades psicométricas de este instrumento podrían realizar una labor fructífera al considerar verificar la validez y confiabilidad del instrumento en poblaciones distintas a la abordada, como mujeres en regiones sierra, selva o mujeres homosexuales.

Así como realizar análisis factorial confirmatorio del instrumento con poblaciones distintas a la estudiada, como mujeres en las regiones sierra, selva o mujeres homosexuales, a modo de conocer si la teoría de maltrato psicológico planteado por Tolman se replica en tales contextos.

Asimismo, sería interesante adaptar a la realidad peruana la versión masculina del PMWI, la misma que está dirigida a los hombres que maltratan psicológicamente a sus parejas.

Por último, al igual que en la presente, contemplar dentro de las consideraciones éticas el minimizar la revictimización realizando entrevistas individuales en ambientes donde se pueda brindar contención emocional a las participantes, pues declarar ser víctima de maltrato –de cualquier tipo– moviliza muchas emociones.

REFERENCIAS

- Abad, F., Garrido, J., Olea, J. & Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la Psicometría. Teoría Clásica de los Tests y Teoría de la Respuesta al Ítem*. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/investigacion/file.php/39/ARCHIVOS_2010/PDF/IntPsicometria_aristidesvara_1_.pdf
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento*. 2da edición. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Aosved, A. & Long, P. (2005). College women's experiences of psychological maltreatment and sexual assault. *Violence and Victims*, 20(5), 577 - 587. Extraído de: <http://search.proquest.com/docview/208532623?accountid=37408>
- Arbach, K. & Álvarez, E. (2009). *Evaluación de la violencia psicológica en la pareja en el ámbito forense*. Recuperado de: http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/91051/SC-3-158-09_cas.pdf?sequence=1
- Asensi, L. (2008). La prueba pericial psicológica en asuntos de violencia de género. *Revista Internauta de Práctica Jurídica*, 21, 15-29. Recuperado de: http://www.ripj.com/art_jcos/art_jcos/num21/21proper.pdf
- Barbero, M., Vila, E. & Holgado, F. (2008) La adaptación de los test en estudios comparativos interculturales. *Acción Psicológica*, 5(2), 7-11. Recuperado de: <http://www.uned.es/revistasuned/index.php/accionpsicologica/article/view/454/393>
- Caballero, J., Alfaro, M., Núñez, Y. & Torres, H. (2009). Violencia psicológica contra la mujer por su pareja en el Perú, 2004 - 2007. *Revista Peruana de Epidemiología*, 13(03), 1-7. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bVrevistas/epidemiologia/v13_n3/pdf/a06v13n3.pdf
- Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán (2008). *Observatorio a los centros de atención y prevención de la violencia familiar y sexual del Perú - Centros de emergencia mujer*. Recuperado de: http://www.flora.org.pe/pdfs/Observatorio_CEMs.pdf
- Elosua, P., & Bully, P. (2011). *Prácticas de Psicometría: Manual de Procedimientos*. Recuperado de: <http://www.ehu.es/gip/publicaciones/articulos/2011/6.pdf>
- Espejo, A. (2012). *Propiedades psicométricas del PMWI-F en una muestra de mujeres violentadas psicológicamente*. (Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología). Recuperado de la base de datos de Pontificia Universidad Católica del Perú: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1482>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2011). *Compendio estadístico La Libertad 2010 - 2011*. Recuperado de: http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0969/libro.pdf
- McKenry, P., Serovich, J., Mason, T. & Mosack, K. (2006). Perpetration of Gay and Lesbian Partner Violence: A Disempowerment Perspective. *Family and Violence*, 21, 233-243. DOI 10.1007/s10896-006-9020-8
- Morales, P. (2008). *Correlación y covarianza*. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/correlacion.pdf>
- Muñiz, J., Elosua, P. & Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 2, 151-157. DOI: 10.7334/psicothema2013.24
- Organización de Naciones Unidas (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Recuperado de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/095/08/PDF/N9409508.pdf>
- Paz, M. & Vielma, S. (2010). *Propiedades psicométricas de un instrumento de maltrato psicológico contra la mujer*. (Tesis para optar por el Título de Licenciada en Psicología). Recuperado de la base de datos de la Universidad Rafael Urdaneta: <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/3201-10-03830.pdf>

- Sackett, L., & Saunders, D. (1999). The impact of different forms of psychological abuse on battered women. *Violence and Victims, 14*(1), 105 - 117. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/208555894?accountid=37408>
- Straus, M., Hamby, S., McCoy, S. & Sugarman, D. (1996). The Revised Conflict Tactics Scales. *Journal of Family Issues, 17*(3), 283-316. Extraído de: <http://pubpages.unh.edu/~mas2/CTS15.pdf>
- Streiner, D. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment, 80*(1), 99-103. Recuperado de: <http://campus.murraystate.edu/academic/faculty/mark.wattier/streiner2003.pdf>
- Tolman, R. (1989). The development of a measure of psychological maltreatment of women by their male partners. *Violence and Victims, 4*(3), 159 - 177. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/208564901?accountid=37408>
- Tolman, R. (1999). The validation of the psychological maltreatment of women inventory. *Violence and Victims, 14*(1), 25 - 37. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/208555087?accountid=37408>
- Tolman, R. (2005). *Bibliography of studies that have used the PMWI*. Recuperado de: http://sitemaker.umich.edu/pmwi/files/bib_of_studies_used_pmwi.pdf
- Tolman, R. (31 de agosto de 1994). Mental battering of women is often overlooked. *Michigan Chronicle*, pp. 10-A. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/390285816?accountid=37408>

Recibido: 28 de marzo del 2014

Aceptado: 30 de abril del 2014

EL MODELO DEMANDA CONTROL DE KARASEK Y SU RELACIÓN CON LA CREATIVIDAD DOCENTE EN PROFESORES DE NIVEL PRIMARIO DE AREQUIPA

Walter Lizandro Arias Gallegos*, Iván Montes Iturrizaga**, María Alejandra Masías Salinas***

Universidad Católica San Pablo
Universidad La Salle

RESUMEN

En este estudio se analizan las relaciones que existen entre el estrés y la creatividad dentro del marco del modelo demanda control de Karasek. Se tomó una muestra de 134 profesores de instituciones educativas de nivel primario de la ciudad de Arequipa y se les aplicó el Perfil del Profesor Creativo y la Escala de Estrés Laboral de Töres Theorell. Los resultados muestran que el 72.1% de los profesores tiene niveles adecuados de creatividad y elevados niveles de estrés. Se encontraron también, relaciones positivas entre el estrés laboral y las demandas, el control y la creatividad. El control en el trabajo se relacionó positivamente con el apoyo social y la creatividad, del mismo modo que el apoyo social y la creatividad. Palabras clave: Estrés laboral, demandas laborales, control, apoyo social creatividad, docente.

KARASEK'S CONTROL DEMAND MODEL AND ITS RELATION WITH CREATIVITY FROM ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN AREQUIPA

ABSTRACT

In this study we analyzed the relations between job stress and creativity into the frame of Karasek's model control demand. We selected a sample of 134 elementary school teachers from Arequipa city who were tested by Creative teachers profile and Töres Theorell Job Stress Scale. The results showed that 72.1% of teachers had adequate levels of creativity and high levels of job stress. We also found positive relations between job stress and job demands, control and creativity. Control in job was related positively with social support and creativity, so were creativity and social support.

Key words: Job stress, job demand, control, social support, teacher creativity, educators.

O MODELO DE DEMANDA KARASEK CONTROLE E SUA RELAÇÃO COM OS PROFESSORES DE ENSINO CRIATIVO NO NÍVEL PRIMÁRIO AREQUIPA

RESUMO

Neste estudo são analisadas as relações entre o estresse e criatividade no âmbito da Karasek modelo demanda-control. Uma amostra de 134 professores do nível primário instituições de ensino da cidade de Arequipa foi feita e administrou o perfil da Creative Professor e Escala de Estresse Ocupacional Tores Theorell. Os resultados mostram que 72,1% dos professores têm níveis adequados de criatividade e altos níveis de estresse. Também foi encontrado relações positivas entre estresse no trabalho e demandas, controle e criatividade. O controle do trabalho foi positivamente relacionada ao apoio social e da criatividade, da mesma forma que o apoio social ea criatividade.

Palavras-chave: estresse no trabalho, exigências do trabalho, controle, professor criatividade apoio social.

*Walter Arias es psicólogo por la Universidad Nacional de San Agustín. Es especialista en Orientación y consejería del niño y el adolescente y psicoterapia familiar. Sus áreas de interés en el campo de la educación son el estrés en el profesor, los estilos de aprendizaje, TICs en educación y la identidad profesional del docente. Es profesor investigador de la Universidad Católica San Pablo donde dirige el Grupo de Investigación Psyché.

**Iván Montes es Psicólogo Educativo y Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Tiene publicados más de siete libros y un centenar de artículos sobre temas referidos a la problemática de la educación peruana, el constructivismo pedagógico, la evaluación del profesor, etc. Es presidente de la comisión organizadora de la Universidad La Salle.

***María Alejandra Masías es estudiante de psicología de la Universidad Católica San Pablo y coordinadora del Grupo de Investigación Psyché.

La creatividad ha sido objeto de estudio de la ciencia y la filosofía desde hace siglos, pero solo recientemente se han llevado a cabo estudios psicológicos sistemáticos sobre este fenómeno. Su abordaje tiene lugar desde cuatro metodologías preferentemente: la experimentación, los estudios correlacionales, la psicometría y los estudios de caso (Romo, 2007). La cantidad de información recabada es tal, que si bien nos falta mucho aún por aprender y descubrir sobre la creatividad, existe un campo específico de estudio denominado psicología de la creatividad (Sánchez, 2003).

El interés actual, sobre la creatividad se debe a que ésta es una de las habilidades básicas para el ajuste del niño en su vida futura como adulto (Treffinger y Selby, 2008). La creatividad es por tanto una herramienta fundamental para mejorar el desarrollo social y personal de los alumnos, y en consecuencia debe ser formada y promovida en el ámbito educativo (Franco y Justo, 2009). Sin embargo, como dice Allueva (2002) “todos hablan de creatividad pero no todos hablan de lo mismo” (p.68); esto es porque la creatividad es un fenómeno muy ambiguo que ha sido abordado desde diversos conceptos como el de pensamiento lateral (De Bono, 2006), el de pensamiento creativo (Manríquez, Carrasco, Navarro, Rivera y Pizarro, 2006), el pensamiento divergente (Good y Brophy, 1999), las inteligencias múltiples (Gardner, 2001), la personalidad creativa (Mitjans, 1999), etc.

Nosotros definimos la creatividad como “la actividad cognoscitiva que da por resultado una forma novedosa de considerar o de resolver un problema” (Baron, 1997, p. 293), de ahí que entre la creatividad y el pensamiento hayan relaciones que se manifiestan en el quehacer intelectual (Arias, 2008). En ese sentido, la creatividad se relaciona con la inteligencia de manera positiva, de manera que todas las personas con CI elevado muestran habilidades creativas (Allueva, 2002). Así pues, si bien todas las personas tenemos cierto grado de creatividad, esta es mayor en quienes poseen mayor capacidad intelectual (Ausubel, 1978). Al respecto, dado que la superioridad intelectual implica excepcionalidad, se han

propuesto teorías que relacionan la genialidad y las habilidades creativas con la patología (Marty, 2000). Vigotsky (1979), por ejemplo, tenía una visión sistémica de la genialidad que congeniaba con la patología, ya que para él, las funciones psicológicas superiores se estructuran cualitativamente de manera muy particular, de modo que se pueden mantener en una misma persona rasgos patológicos con habilidades sobresalientes como en el caso de los “idiotas sabios”. De hecho, muchas personas talentosas o superdotadas han presentado algún tipo de anormalidad, ya sea cognitiva, emocional o conductual (Gardner, 2011).

La visión de Vigotsky empero, es que la creatividad es un cúmulo de procesos históricos que están condicionados por sucesos precedentes. Por ello Vigotsky pensaba que cualquier creación individual siempre incluye una cuota social (Vigotsky, 1987). Es decir que las prácticas sociales alimentan la imaginación y la creatividad (Decortis y Lentini, 2009).

Por otro lado, además de enfocarse cognitiva o socioculturalmente, la creatividad también puede concebirse como un proceso o como una disposición. En el primer caso, se han planteado cuatro etapas de la creatividad: la preparación, la incubación, la iluminación y la evaluación (Arias, 2008). Esto supone que la creatividad tiene lugar sobre la base de la experiencia previa y el *expertise*. Por ejemplo, es más fácil que un poeta se muestre más creativo con la composición escrita que con la resolución de problemas matemáticos. Esto es así porque la *expertise* requiere de creatividad, de habilidades metacognitivas, de motivación y de habilidades para el aprendizaje. De ahí que la persona experta es capaz de organizar mejor el conocimiento en que se encuentra especializado, posee un conocimiento profundo de los temas, tiene un fácil acceso a la información almacenada en la memoria y ha desarrollado procesos autorreguladores (Soriano, Galvão y de Souza, 2009). De hecho, ciertas características de la persona influyen en la conducta creativa, como los intereses, el talento, las destrezas cognitivas, la educación y la disposición personal (Allueva, 2002).

Esto quiere decir que hay personas que presentan mayores condiciones para la creatividad, porque tienen una manera de ser que favorece la expresión de conductas e ideas creativas. Esto nos coloca del lado de las teorías que entienden la creatividad como una disposición. Chávez, Zacatelco y Acle (2009) plantean que las personas que poseen alta creatividad, tienen también un elevado compromiso con la tarea y una habilidad intelectual superior. Soriano, Galvão y de Souza (2009) señalan que los componentes básicos para la expresión de la creatividad son las habilidades de dominio y la motivación intrínseca. Para Torrance en cambio, existen cuatro indicadores de la creatividad: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración (Good y Brophy, 1999). En otras palabras, el desarrollo de la creatividad es sistémico, porque requiere de la puesta en práctica de varias competencias (Martínez y González, 2009). En consecuencia, el desarrollo de la creatividad cubre un amplio rango de habilidades intelectuales.

Mihaly Csikszentmihalyi (2012) señala que las personas que tienen más estados de fluidez son más creativas, porque realizan actividades en las que se encuentran ensimismados, de modo tal que se entregan a ellas durante largos periodos de tiempo y disfrutan de lo que están haciendo. Esto favorece el desarrollo de la creatividad porque la práctica deliberada genera *expertise* y la *expertise* conlleva más práctica deliberada (Soriano, Galvão y de Souza, 2009).

Vale decir también, que así como hay variables personales que facilitan o impiden el desarrollo de la creatividad, existen variables ambientales que promueven u obstaculizan el desarrollo de la creatividad. En ese sentido, en un contexto escolar, los profesores deben establecer condiciones para desarrollar la creatividad de los estudiantes (Franco y Justo, 2009). Por ello Manríquez, Carrasco, Navarro, Rivera y Pizarro (2006) sugieren, que con el fin de potenciar la creatividad en el aula, los profesores pueden implementar las siguientes medidas:

- a) animar a los alumnos a que aprendan independientemente,

- b) promover el aprendizaje cooperativo,
- c) motivar a los alumnos a que dominen el conocimiento,
- d) postergar juicios e ideas sobre los alumnos,
- e) estimular el pensamiento flexible,
- f) promover la autoevaluación de los estudiantes,
- g) considerar las sugerencias y preguntas de los estudiantes,
- h) ofrecer la oportunidad de trabajar con una variedad de materiales educativos, y
- i) ayudar a los estudiantes a superar el fracaso y la frustración.

Además de estas medidas, o más bien, en correspondencia con ellas, en las escuelas se han diseñado y aplicado programas y talleres para el desarrollo de la creatividad, con resultados satisfactorios en la mayoría de los casos. Franco y Justo (2009), por ejemplo, consiguieron aumentar la fluidez, la originalidad y la imaginación en un grupo experimental de estudiantes españoles en comparación con el grupo control, mas no con respecto a las medidas del pretest. Por otro lado, las experiencias exitosas (Allueva, 2002; Aguirre, Alonso y Vitoria, 2007; Decortis y Lentini, 2009; Pardo, Zagalaz, Almazán y Cachón, 2011) apuntan, no solo a un incremento en las habilidades creativas, sino también de la capacidad intelectual (Chávez, Zacatelco y Acle, 2009). Otros estudios han tenido lugar en espacios clínicos más que pedagógicos, con resultados igualmente exitosos en los niños que participaron de ellos (Oliveros, Urbina y Martínez, 2009).

Podemos decir, que en el proceso de desarrollo de la creatividad, el rol del profesor es fundamental. Aunque, es necesario considerar el estado psicológico, emocional y cognitivo del alumno, así como el curriculum y el sistema escolar; es vital que el profesor cuente con ciertas características que le permitan estimular la creatividad de los estudiantes. Ya Ausubel (1978) decía que la personalidad del profesor es un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, los profesores que muestran mayor apertura hacia los problemas del estudiante, logran mejores resultados

académicos. En ese sentido, si se quiere estimular la creatividad, es necesario que el profesor acepte las ideas de sus estudiantes, les inyecte autoconfianza y le brinde atención a sus habilidades.

Se ha propuesto incluso, el perfil del profesor creativo, que abarca una serie de cualidades que le hacen un gestor eficaz de las capacidades creativas de los estudiantes. Así tenemos, que los profesores creativos dominan el contenido que enseñan, tienen entusiasmo por su materia, utilizan estrategias didácticas variadas, están comprometidos con su trabajo, pasan tiempo con los alumnos y se preocupan por sus problemas personales (Soriano, Galvão y de Souza, 2009).

Sin embargo, diversas condiciones del entorno laboral del maestro, pueden bloquear el uso de sus capacidades creativas. Los bloqueos que obstruyen la creatividad son el temor al fracaso, la tendencia a la rutina, el miedo a lo desconocido, la excesiva rigidez, la emocionalidad temerosa, la falta de sentido crítico, la falta de autoconocimiento, el estrés y la ansiedad (Oliveros, Urbina y Martínez, 2009). Así pues tenemos que las emociones influyen en la creatividad (Decortis y Lentini, 2009). De hecho, los bloqueos de la creatividad los podemos resumir en tres: perceptuales, culturales y emocionales. En ese sentido, es menester del profesor estimular las actitudes favorables hacia la creatividad, eliminar los bloqueos, crear el clima adecuado, fomentar los estilos cognitivos de los estudiantes y reforzar las situaciones creativas (Allueva, 2002).

¿Pero qué pasa cuando el profesor se encuentra bloqueado por el estrés? ¿Tiene el estrés influencia sobre el potencial creativo del profesor? ¿Hasta qué punto existe relación entre el estrés y la creatividad del profesor? Para responder estas interrogantes debemos comprender qué es el estrés y cuáles son sus causas y manifestaciones. El estrés es un estado de tensión psíquica que aparece en respuesta a las demandas del medio (Selye, 1960). Puede tener

además, manifestaciones cognitivas, emocionales, conductuales y fisiológicas. El estrés laboral, por otro lado, es un estado de tensión que se produce en contextos de trabajo y las circunstancias que lo generan son eminentemente laborales. De esto se desprende que cada profesión tiene sus propias causas de estrés o estresores. Para el caso de los profesores, Nieto (2006) señala cuatro importantes fuentes de estrés como son: a) la conducta perturbadora de los alumnos, b) las condiciones de trabajo poco satisfactorias, c) el escaso tiempo del que disponen y d) la pobre cultura escolar.

Así pues, la profesión docente conlleva un alto riesgo laboral, porque se relaciona estrechamente con niveles altos de ansiedad, depresión, estrés y sintomatología fisiológica (Vásquez, 2007). De hecho una patología que se ha asociado directamente con la profesión docente es el síndrome de burnout. Este síndrome se caracteriza por la triada de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal; que termina por desmotivar al profesor, hasta que se hace más indiferente con las necesidades escolares y personales de los alumnos, y pierda los deseos de trabajar. Amén de que puede tener también diversos trastornos psicofisiológicos como cáncer, diabetes, alergias, cefaleas, enfermedades cardiovasculares, etc.

Sería el desgaste emocional el que conlleva a trastornos psicosomáticos en el trabajador (Restrepo, Colorado y Cabrera-Arana, 2006). A su vez, este se hace presente debido a ciertas condiciones ambientales y personales de quien lo padece. En el primer caso, se sabe que las condiciones de trabajo tienen injerencia en la sintomatología del estrés, incidiendo en la satisfacción del profesor (Hermosa, 2006). En nuestros estudios por ejemplo, hemos podido encontrar que en los profesores de Arequipa, el tipo de gestión de la institución educativa en que laboran se relaciona con el síndrome de burnout. Aquellos que trabajan en colegios estatales presentan mayor nivel de despersonalización y los que trabajan en escuelas privadas tienen niveles más altos de baja realización personal, aunque en

general, los profesores tienen niveles severos de baja realización personal, lo que pone de manifiesto su descontento con ciertas condiciones laborales (Arias, y Jiménez, 2013). Por otro lado, algunas características de la personalidad pueden llevar fácilmente a la persona sometida a cierto grado de estrés a desarrollar síndrome de burnout (Torres y Lajo, 2008). Entre estas características se tienen: un locus de control externo, baja autoestima y autoeficacia, limitada autoconciencia, pesimismo, poca tolerancia a la frustración, etc. (Arias Jiménez, 2012).

Un concepto clave aquí es el control, que si bien está sujeto en parte a la personalidad de la persona a través del constructo de locus de control, puede y debe ser propiciado en el trabajo. Precisamente, el modelo teórico de Robert Karasek explica el estrés laboral a partir de las relaciones que surgen entre las demandas laborales y el control que puede ejercer una persona en su trabajo (Karasek, 1979). Es importante señalar que mientras las demandas son las exigencias físicas y psicológicas que el trabajo implica para la persona, el control es el recurso que modera las demandas en el trabajo, a partir de dos componentes: la autonomía y el desarrollo de

habilidades. De hecho, estudios han corroborado que la autoeficacia se relaciona con otros constructos como el locus de control y la autoestima (Van Yperen & Snijders, 2000).

Por otro lado, se deben tomar en cuenta los recursos laborales, que son aspectos físicos, sociales u organizacionales del trabajo que nos permiten conseguir las metas laborales y que reducen las demandas del trabajo. En otro estudio, hemos constatado que en muchas empresas de la ciudad de Arequipa –incluidas algunas instituciones educativas–, a los trabajadores se les exige cumplir con ciertas demandas laborales pero no se les provee de recursos suficientes para ello, además las relaciones sociales –otro tipo de recursos laborales– que forman en el trabajo aminoran los efectos de esta situación, contribuyendo a un mejor clima organizacional (Arias, 2011). En ese sentido, se sabe que las mujeres y los trabajadores más jóvenes experimentan mayores demandas, tienen menos autonomía y desarrollan menos conductas innovadoras en el trabajo (Martín, Salanova y Peiró, 2007).

Demandas en el trabajo

Margen de decisión	Alto	Baja tensión	Activo
	Bajo	Pasivo	Alta Tensión
		Bajo	Alto

Figura 1. Modelo de estrés laboral de Karasek.

Pues bien, de acuerdo con Karasek, si en un trabajo hay altas demandas y bajo control, es decir, el trabajador tiene un corto margen de

decisión, se vivencian estados de alta tensión. Pero si hay altas demandas y también se tiene alto control, el trabajador cumple sus funciones

activamente, mientras que si hay bajas demandas y bajo control, el trabajador se torna pasivo. Finalmente, la situación ideal es un trabajo que genera baja tensión, donde las demandas son bajas y el control es alto (ver Figura 1). Estas cuatro situaciones generan condiciones de trabajo favorables (trabajos activos y de baja tensión) para la salud del trabajador como también adversas (los trabajos pasivos o de alta tensión). Estas condiciones pueden generar estrés, desmotivación y fatiga, que se evidencia en los errores cometidos y la disminución cuantitativa de la capacidad de trabajo de un individuo, porque conlleva a una disminución de la atención, aparición de sentimientos de cansancio, dolor físico, embotamiento emocional, etc. (Rodríguez, Oramas y del Castillo, 2004).

El modelo de Karasek ha sufrido algunas innovaciones teóricas y prácticas en la década de los 80'. Por ejemplo, sobre la idea base de que las altas demandas y el bajo control son nocivos para la salud laboral, Jeffrey Johnson agregó en 1986, la dimensión de apoyo social, para hacer referencia al clima social en el lugar de trabajo en relación con los compañeros y los superiores, que tiene efectos amortiguadores en el estrés, como hemos podido corroborar (Arias, 2011). En 1988, Töres Theorell redujo la versión de 49 preguntas del test de estrés laboral de Karasek a 17 ítems y agregó la categoría de apoyo social (Mello de, Chor, Faerstein, Lopes y Werneck, 2004). Esas innovaciones le permitieron a Theorell predecir la prevalencia de la cardiopatía coronaria en función del modelo de Karasek. También en los 80', Frankenhauser demostró la congruencia con las hipótesis de Karasek y las respuestas fisiológicas al estrés, de modo que las personas con altas demandas que buscan el control sienten estrés, y por tanto producen catecolaminas y cortisol (hormona que secretan las glándulas suprarrenales y que se asocia con estrés negativo). Quienes tienen bajas o altas demandas pero poseen control, se encuentran estresados pero no tienen malestar. En estos casos se producen catecolaminas pero desciende la secreción de cortisol. Mientras que los trabajadores con gran

estrés y bajas demandas, sienten que pierden el control, se sienten indefensos y producen gran cantidad de cortisol (Arias, 2012).

Estos hallazgos son compatibles con la idea de que no todo estrés es malo, de ahí que se diferencia entre estrés positivo o eustrés que resulta ser un potente motivador y el estrés negativo que se acompaña de malestar, también conocido como distrés (Selye, 1960; Arias, 2012). Al parecer la variable moduladora es el control, sin embargo un tercio de los trabajadores europeos dice no tener control en el trabajo. Como ya se sabe, la teoría de los estilos atribucionales señala que la incontrolabilidad produce perturbaciones motivacionales, cognitivas y emocionales; a partir de atribuciones internas, estables y globales que se formulan en sentido negativo, y que asocian con sentimientos de depresión y desesperanza aprendida (Cossío, Luyo y Guzmán, 2005).

Por otro lado, la teoría de Karasek, también predice qué profesiones son pasivas, activas, generadoras de tensión o de bienestar. Por ejemplo, entre los trabajos pasivos se ubican los contadores, los vigilantes, etc.; en los trabajos activos se ubican los abogados, los ingenieros, los periodistas, los médicos, los profesores de nivel escolar, etc. Entre los trabajos de alta tensión están los camareros, operarios de maquinaria, los trabajadores textiles, operadores telefónicos, etc.; y entre los trabajos de baja tensión están los científicos y los profesores universitarios. Es decir, que el trabajo docente es un trabajo en el que se posee el control, pero las demandas pueden ser altas o bajas en función del grado de instrucción. En nuestro estudio nos centraremos en profesores de educación básica regular de nivel primario para valorar la creatividad docente y los niveles de estrés según el modelo de Karasek, con el fin de establecer el grado de relación entre estas variables; con la premisa de que los profesores que son más creativos poseen menos nivel de estrés, ya que como dice Contini (2000) la creatividad enriquece la vida y por ende porta de relevancia para la salud porque actuaría como un recurso de afrontamiento frente al estrés.

MÉTODO

Muestra

La muestra estuvo constituida por 134 profesores de educación básica regular de 25 instituciones educativas de Arequipa quienes fueron elegidos de manera no probabilística mediante la técnica de muestreo por cuotas. Todos ellos son profesores de nivel primario de ambos sexos, que laboran en diversas instituciones educativas, tanto públicas como privadas. Los colegios fueron seleccionados por conveniencia en función de la disposición de sus autoridades para colaborar con la realización del presente estudio.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos para recoger los datos: el *Perfil del Profesor Creativo* para valorar la creatividad en el profesor y la *Escala de Estrés Laboral de Töres Theorell* para evaluar el estrés laboral según el modelo demanda control de Karasek. A continuación describiremos las propiedades psicométricas de cada una de las pruebas.

El Perfil del Profesor Creativo es un inventario con trece ítems que ofrecen una alternativa de respuesta de cinco niveles en una escala tipo Likert. El objetivo de esta prueba es establecer el nivel de creatividad que exhiben los profesores en su trabajo cotidiano en el aula. Ofrece tres niveles de calificación: Un puntaje de entre 13 a 26 indica que el profesor no posee cualidades creativas en su desempeño docente, un puntaje de 27 a 51 indica que el profesor posee facultades creativas, y un puntaje entre 52 a 65 sugiere que el profesor es creativo en sus clases. La prueba cuenta con correlaciones ítem-test con valores entre 0.678 y 0.863 a través del coeficiente de Pearson con un nivel de confianza de $p < 0.001$, lo cual es un buen indicador de su validez. Asimismo, cuenta con un índice de consistencia interna de $= 0.773$ a través de la prueba Alpha de Cronbach, por tanto es también un instrumento confiable.

La Escala de Estrés Laboral de Töres Theorell es un cuestionario de diecisiete reactivos con una escala tipo Likert con las siguientes alternativas de respuesta: a menudo, a veces, rara vez, casi nunca y nunca. Además, está compuesta por tres factores: demandas (con cinco ítems), control (con seis ítems) y apoyo (con seis ítems). Se aplicó la prueba de Pearson para determinar las correlaciones ítem-test, obteniéndose valores entre 0.221 y 0.507, mientras que se obtuvo un Alpha de Cronbach de $= 0.665$. En consecuencia la *Escala de estrés laboral* utilizada es válida y confiable.

Procedimiento

Los profesores fueron evaluados en sus respectivos centros de trabajo, en sus horas libres, en la sala de profesores. Para ello se contó con la autorización de la dirección y la subdirección en algunos casos. Se explicaron los fines del estudio, invocándoles a los profesores a colaborar con la mayor sinceridad posible. Primero se aplicó el *Perfil del profesor creativo* y luego la *Escala de estrés laboral*. El tiempo que tomó responder ambos instrumentos fue de diez minutos aproximadamente. Una vez concluido el proceso de aplicación, se agradeció la participación de los profesores y se procedió a calificar los test para darle inmediatamente los resultados. Ello supuso usar cinco minutos aproximadamente adicionales. El recojo de la información se hizo entre los meses de junio y setiembre del año 2012.

RESULTADOS

La media de edad fue de 38.19 años con una desviación estándar de ± 9.85 y un rango de edad entre los 22 y los 65 años. Los resultados reportan que el 48.5% de la muestra está conformada por varones mientras que el 51.5% restante fueron mujeres. Además, el 36.6% es soltero, el 60.4% es casado y el 3% o es viudo o está divorciado. El 79.9% no tiene hijos, el 2.2% tiene un hijo, el 9.7% tiene dos hijos, el 6.7% tiene tres hijos y el 1.4% restante tiene entre cuatro y cinco hijos.

Tabla 1.
Descriptivos de las variables del estudio.

	Edad	Nº de hijos	Estrés	Demandas	Control	Apoyo	Creatividad
Media	38.194	0.485	20.679	17.977	22.753	17.932	48.464
Desviación	9.853	1.045	7.762	3.900	4.740	4.740	10.937
Mediana	38.500	0	20	18	23	19	53
Moda	42	0	20	18	24	20	57
Varianza	97.090	1.094	60.250	15.210	22.473	16.469	119.609
Asimetría	-0.442	2.082	0.076	-2.106	-2.479	-2.160	-1.322
Curtosis	2.196	3.525	0.426	8.231	10.076	6.914	0.370
Mínimo	22	0	0	0	0	0	21
Máximo	65	5	44	24	29	26	60
Rango	43	5	44	24	29	26	39

Asimismo, se puede apreciar en la Tabla 1, las medias de los valores de estrés son altas dentro del rango de respuesta, de hecho, la asimetría es negativa, lo que sugiere que los valores de estrés laboral y sus dimensiones son

superiores a la media. Lo mismo ocurre con la creatividad. Esto sugiere que los profesores de nivel primario poseen elevados niveles de estrés, pero también de creatividad.

Tabla 2.
Frecuencias y porcentajes del diagnóstico de la creatividad en los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Lejos de ser creativo	37	27.9	27.9
Con facultades creativas	34	25.1	53.1
Perfil de profesor creativo	63	47	100
Total	134	100	

Por otro lado, la distribución del nivel de creatividad entre los profesores indica que el 27.9% de profesores se encuentra lejos de ser creativo, el 25.4% posee facultades creativas, y el

47% tiene el perfil del profesor creativo. En otras palabras, el 72.1% de los profesores muestra niveles adecuados de creatividad.

Tabla 3.
Correlaciones entre las variables de estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Edad	1	-0.069	0.495**	0.245**	0.090	0.066	0.007	-0.195*	-0.118
Sexo		1	-0.061	0.127	-0.043	-0.080	-0.003	0.095	-0.017
E. civil			1	0.347**	-0.016	0.040	0.053	-0.040	0.037
Nº hijos				1	-0.054	-0.040	0.143	0.027	-0.550**
Estrés					1	0.677**	0.634**	0.006	0.261**
Demandas						1	0.646**	0.271**	0.246**
Control							1	0.496**	0.306**
Apoyo								1	0.548**
Creatividad									1

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Con respecto a las correlaciones, se ha establecido relaciones entre las variables en función de su nivel de medición, de modo que las variables cuantitativas se han correlacionado con

la prueba de Pearson, las variables ordinales con la Tau b de Kendall y las variables nominales con la prueba de Spearman.

Tabla 4.
Resumen del modelo.

R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
				Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
.738	.544	.518	7.595	.544	20.500	6	103	.000

En base al análisis correlacional se han obtenido relaciones significativas entre la edad y el estado civil y el número de hijos, de modo que las personas de mayor edad tienden a estar casadas y tienen más hijos. Mientras que hubo relaciones negativas entre la edad y el apoyo social, lo que sugiere que a mayor edad es menor el apoyo que se recibe en el trabajo. Asimismo, se encontraron relaciones negativas entre la creatividad y el

número de hijos. También hubo relaciones positivas entre el estrés laboral y las demandas, el control y la creatividad, mas no con el apoyo social. Las demandas laborales también se relacionaron de forma positiva con el control, el apoyo social y la creatividad. Finalmente, el control en el trabajo se relacionó positivamente con el apoyo social y la creatividad, al igual que el apoyo social y la creatividad.

Tabla 5.
Análisis de varianza.

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	7095.564	6	1182.594	20.500	.000
Residual	5941.790	103	57.687		
Total	13037.355	109			

Predictores: estrés, demandas laborales, control, apoyo social, edad, número de hijos
Variable dependiente: creatividad en el profesor

Además de valorar las relaciones entre las variables de estudio se ha estimado cuál de las variables continuas tiene mayor fuerza predictiva sobre la capacidad creativa de los profesores. Por ello, se ha realizado un análisis de regresión lineal, que nos ha dado un modelo que se aprecia en la Tabla 4, que está conformado por seis variables

predictoras (el estrés, las demandas laborales, el control, el apoyo social, la edad y el número de hijos), que presenta un valor F significativo ($F=20.500$; $p<0.001$) y explican un 57.96% de la varianza total de las puntuaciones en la creatividad de los profesores ($R^2=0.544$).

Tabla 6.
Coeficientes beta no estandarizados de las variables predictoras.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig	Intervalo de confianza de 95.0% para B	
	B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior
Constante	22.708	5.499		4.129	.000	11.802	33.615
Edad	.067	.094	.048	.688	.493	-.122	.251
Nº de hijos	-7.370	1.298	-.448	-5.677	.000	-9.945	-4.795
Estrés	.228	.166	.161	1.369	.174	-.102	.557
Demandas	.013	.297	.005	.043	.966	-.576	.601
Control	-.161	.264	-.072	-.611	.543	-.685	.363
Apoyo	1.339	.246	.517	5.438	.000	.851	1.828

Se observa además que algunos de los coeficientes beta no estandarizados se hallan asociados a valores t poco significativos ($p > 0.05$), lo cual da cuenta de variables con poco poder explicativo para la variable dependiente. Sin embargo, el modelo es significativo al $p < 0.000$ y dos variables tuvieron un valor predictivo significativo, ya que sus coeficientes beta son significativos. Estas variables fueron el número de hijos y el apoyo social, lo que sugiere que los profesores que tienen menor número de hijos y que reciben más apoyo en el trabajo, son los que se muestran más creativos.

DISCUSIÓN

La profesión docente es una de las actividades laborales más demandantes, y ciertamente en nuestro medio, ha sido foco de muchas críticas por lo que se le ha responsabilizado –quizá injustamente– de una serie de problemas sociales. En ese sentido, aunque la educación es evidentemente, la base del desarrollo económico, social y cultural de cualquier nación; existen varios factores que inciden en el inadecuado desempeño docente. En ese sentido, a los profesores se les exigen muchas cosas, pero no se les ofrece las condiciones mínimas de trabajo que garanticen un ejercicio profesional sobre la base de una identidad positiva (Montes, 2003). Por el contrario, la imagen social

de la carrera docente es negativa, lo que impacta perniciosamente en su bienestar psicológico (Arias y Jiménez, 2013), ya que la imagen profesional que tiene un profesor de sí depende, –en cierta medida– de la significación social que tiene su profesión (Oliveira, 2013).

También se debe considerar que las políticas educativas aplicadas en nuestro país, han privilegiado la cantidad antes que la calidad, porque la educación escolar está marcada por el crecimiento cuantitativo de sistemas de enseñanza que no responden con un resultado formativo adecuado a las necesidades de la población ni a las demandas sociales (Oliveira, 2013). Por ejemplo, en un estudio previo habíamos sugerido que la asunción radical de los postulados del constructivismo podría explicar los resultados poco satisfactorios de la aplicación del nuevo enfoque en el sistema educativo peruano, lo que supone además, cuestionamientos sobre la calidad de las capacitaciones efectuadas en el marco del PLANCAD, los contenidos de las mismas, y la idoneidad del modelo pedagógico que se intentó divulgar (Montes y Arias, 2012).

Todas estas condiciones externas e internas del profesorado, seguramente tienen un costo para la salud mental del profesor, que se encuentra mediado por el estrés. El modelo de Karasek explica el estrés laboral por la

combinación de las demandas con el control, que ha reportado estar asociado con efectos positivos y negativos para la salud, según sea el caso (Van Yperen & Snijders, 2000). La alta tensión por ejemplo, implica tener un trabajo con altas demandas y poco control, la baja tensión implica adecuado control y exigencias mínimas, el trabajo pasivo se da cuando el control es mínimo y las demandas también, y el trabajo activo se da cuando hay alta tensión y altas demandas (Karasek, 1979).

El modelo de Karasek predice que el estrés ocurre cuando las demandas son elevadas y el margen de decisión es muy reducido. Visto así, el estrés puede ser definido como la respuesta dañina (física y/o emocional) que ocurre cuando los requerimientos del trabajo no corresponden con las capacidades, los recursos o las necesidades del trabajador. Este modelo no ha sido valorado en nuestro país de manera exhaustiva como se ha hecho en Europa o Estados Unidos (Sardiña, 2004), por ello, su revisión y aplicación para la comprensión del estrés docente es importante.

En este contexto, la creatividad puede verse como un recurso de afrontamiento (Contini, 2000), ya que el ser creativo puede favorecer la salud y el bienestar, a través de la flexibilidad que contribuye con la adaptación de la persona al trabajo (Martín, Salanova y Peiró, 2007), además del gozo y la satisfacción personal que acompaña de forma inherente al trabajo creativo (Csikszentmihalyi, 2012). La actividad creativa es intrínsecamente humana, pero el ser humano no crea de la nada, es decir que no es creador, sino creativo. Actualmente se han destacado cuatro atributos del pensamiento creativo: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la viabilidad. Debido a que la actividad docente debe propiciar la formación de la creatividad de los estudiantes, es necesario contar con profesores altamente creativos, formados para llevar a cabo prácticas pedagógicas que promueven la creatividad como: la recompensa de ideas y productos creativos, la aceptación del error en el aprendizaje, el involucramiento del alumno con su propio trabajo, la cooperación en el aprendizaje, el

equipamiento de la clase con material diverso, la protección del trabajo creativo del alumno de la crítica destructiva, etc. (Soriano, Galvão y de Souza, 2009).

En nuestro estudio hemos hallado relaciones positivas moderadas y significativas entre el estrés y la creatividad ($r=0.261$), lo que sugiere que los profesores con mayor estrés son los más creativos. Este hallazgo contradice nuestra hipótesis, pero aunque parece contradictorio es coherente con el modelo de Karasek, ya que la profesión docente está considerada como un trabajo activo, es decir con altas demandas y alto control. Así pues, nuestros resultados corroboran que la profesión docente posee altas demandas, como también elevado control, dado que es el profesor el que planifica las metas y contenidos, y dispone las actividades y materiales educativos que trabajará con sus estudiantes. Ello supone que la profesión docente, como lo plantea el modelo de Karasek, es una profesión activa más que de alta tensión.

Parece ser entonces, que cierto grado de estrés favorece la creatividad en el trabajo. En ese sentido, el 47% de profesores de nuestra muestra que se desempeña en el nivel primario, posee el perfil del profesor creativo, mientras que un 25% posee facultades creativas, frente a un 27% que no se caracteriza por esta cualidad. Estos datos son similares a los reportados en un estudio con 152 estudiantes de educación, en quienes se encontró que tenían un nivel medio alto de creatividad positivamente relacionado con sus características afectivas (Pardo, Zagalaz, Almazán y Cachón, 2011). Por otro lado, preocupa que un 27% de profesores esté lejos de ser creativo, ya que ello tendría serias implicancias en su labor pedagógica. En ese sentido, hay que recorrer un largo camino para conseguir espacios en la docencia, que favorezcan el pensamiento creativo (Manríquez, Carrasco, Navarro, Rivera y Pizarro, 2006).

Un aspecto nodal de la teoría de Karasek son las demandas. En el presente estudio hemos encontrado que las demandas se relacionan

significativamente con el estrés, el control, el apoyo social y la creatividad. Sin embargo, el apoyo social no se relaciona con el estrés. Todos estos datos son consistentes con el modelo explicativo del estrés de Karasek. Cabe señalar que las medias de las demandas, el control, el apoyo social y la creatividad se ubican más cerca de la puntuación máxima que de la mínima y que su asimetría es negativa. En cambio el valor total del estrés no está por encima de la media. Esto parece deberse a que el apoyo social es también elevado, lo que en el modelo de Karasek implica una reducción del estrés. Sin embargo, el solo hecho de que existan elevadas demandas, podría ser un indicador de escasez de recursos, sobrecarga laboral o hasta de incapacidad de los profesores. Lo cual sería consistente con los resultados de otro estudio, en el que la baja realización personal de los profesores de Arequipa era muy elevada (Arias y Jiménez, 2013).

Las relaciones entre demandas y creatividad requieren de mayor profundización y la intervención de otras variables para poder determinar la dirección que estas toman, ya que si bien la creatividad se relaciona con los recursos tecnológicos usados en el trabajo, las relaciones son siempre mayores con las capacidades personales que conllevan la posibilidad de actualizar sus potencialidades (Oliveros, Urbina y Martínez, 2009). También se sabe que la adecuada dotación de recursos se relaciona con la innovación en el trabajo (Martín, Salanova y Peiró, 2007). En ese sentido, nuestros datos sugieren que las demandas son altas pero también la creatividad, lo que se puede interpretar como un desarrollo de la creatividad mediado por la necesidad. Es decir que, tener mayores demandas y menos recursos obligan a la persona a hacer uso de sus capacidades creativas. Pero posiblemente, otras variables de tipo psicológico se ubican en el interfaz del estrés y la creatividad.

Más claras son las relaciones entre el apoyo social y la creatividad, ya que no solo han resultado ser más altas ($r = 0.548$) sino que tras hacer el análisis de regresión lineal, el apoyo social es una variable que predice mejor la

creatividad en comparación con las demandas, el control o los niveles de estrés y la edad. El apoyo social no se ha relacionado con el estrés, lo cual también es consistente con el modelo teórico de Karasek. Esto se explica por el hecho de que los factores interpersonales también son importantes fuentes que favorecen la motivación, la creatividad, el aprendizaje (Torres y Lajo, 2008) y el bienestar (Díaz y Sánchez-López, 2001) en contextos educacionales.

Un dato interesante es que el número de hijos se relaciona con la creatividad y posee valor predictivo significativo sobre ésta, solo que en un sentido negativo. Podría ser que el tener mayor cantidad de hijos termina por agotar a los profesores, considerando que en su trabajo tienen contacto permanente con niños y que una elevada cantidad de profesores son mujeres, que tienen además, una carga familiar que el varón no asume.

Con el presente estudio, hemos querido someter a prueba la teoría de Karasek sobre el estrés laboral, y en relación con una variable que está muy presente en la educación, como es la creatividad. Nuestros resultados tienen coherencia con el modelo teórico de Karasek, aunque también han surgido interrogantes que será necesario responder a través de nuevas investigaciones. El valor amortiguador del estrés que tiene el apoyo social, se ha puesto de manifiesto a través de las correlaciones encontradas y los coeficientes beta y de la regresión lineal. En ese sentido, es necesario que los profesores cultiven una cultura de apoyo en el trabajo, porque tiene efectos positivos en la salud y el bienestar de los trabajadores.

En el contexto de las organizaciones educativas cobran relevancia las relaciones interpersonales para el trabajo cooperativo, pero partiendo del autoconocimiento y la autorregulación emocional; ya que los profesores que manejan inteligentemente sus emociones, crean sinergias y promueven consensos, resuelven conflictos y son más creativos, consiguiendo motivar a sus estudiantes e incrementando los niveles de éxito y calidad

académica en ellos (Vásquez, 2007). Así pues, los docentes deben aprender habilidades para el reconocimiento y regulación de las emociones, especialmente negativas, con lo que se podrían desplegar mejor, estrategias de afrontamiento activo frente al estrés, ya que son los docentes los responsables de crear en el aula, las condiciones adecuadas para el aprendizaje creativo y significativo.

Para finalizar, queremos resaltar el hecho de que en nuestro país, no existen estudios sobre la base teórica de Karasek, por lo que este trabajo puede motivar futuros estudios similares con diversas variantes. Esperamos que muchos se animen a emprender tales investigaciones y llenar este vacío teórico.

REFERENCIAS

- Aguirre, R., Alonso, L. y Vitoria, H. (2007). La creatividad verbal en la edad escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/1679Aguirre.pdf>
- Allueva, P. (2002). Desarrollo de la creatividad: Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Persona*, 5, 67-81.
- Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Editorial Vicarte.
- Arias, W. L. (2011b). Clima organizacional en ocho empresas de Arequipa. *Teoría e Investigación en Psicología*, 20(1), 45-56.
- Arias, W. L. (2012). Estrés laboral en trabajadores desde el enfoque de los sucesos vitales. *Revista Cubana de Salud Pública*, 38(4), 525-535.
- Arias, W. L. y Jiménez, N. A. (2012). *Estrés crónico en el trabajo: Estudios sobre el síndrome de burnout en Arequipa*. Arequipa: Universidad Católica San Pablo.
- Arias, W. L. y Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de educación básica regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.
- Ausubel, D. P. (1978). *Psicología educativa desde un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Baron, R. A. (1997). *Psicología*. México: Prentice Hall.
- Bono, E. de (2006). *Seis sombreros para pensar. Una guía de pensamiento para gente de acción*. Buenos Aires: Granica.
- Chávez, B. I., Zacatelco, F. y Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 849-876.
- Contini, N. (2000). La creatividad como recurso de afrontamiento en la vida cotidiana. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 1(1), 19-25.
- Cossío, A. M., Luyo, G. y Guzmán, V. (2005). Estilo atribucional, género y condición socioeconómica en niños peruanos. *Teoría e Investigación en Psicología*, 14(1), 142-155.
- Csikszentmihalyi, M. (2012). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Decortis, F. y Lentini, L. (2009). Un enfoque sociocultural de la creatividad para el diseño de entornos educativos. *eLearning Papers*, 13, 1-11. Recuperado de: www.elearningpapers.eu
- Díaz, J. F. y Sánchez-López, M. P. (2001). Relevancia de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. *Anales de Psicología*, 17(2), 151-158.
- Franco, C. y Justo, E. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/2984.htm>
- Gardner, H. (2001). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Mentes extraordinarias. Cuatro relatos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairós.
- Good, T. y Brophy, J. (1999). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Hermosa, A. M. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15(1), 81-89.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-306.
- Manríquez, L., Carrasco, M., Navarro, M., Rivera, M. y Pizarro, T. (2006). Creatividad y profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1). Recuperado de: www.rieoei.org/1280.htm
- Martín, P., Salanova, M. y Peiró, J. M. (2007). Job demands, job resources and individual innovation at work: Going beyond Karasek's model? *Psicothema*, 19(4), 621-626.

- Martínez, E. M. y González, M. P. (2009). ¿La creatividad como competencia universitaria? La visión de los docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 235-248.
- Marty, G. (2000). Los problemas de una psicología del arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 61-69.
- Mello, M. G. de, Chor, D., Faerstein, E., Lopes, C. S. & Werneck, G. L. (2004). Short version of the job stress scale: a Portuguese-language adaptation. *Revista de Saúde Pública*, 38(2), 164-171.
- Mitjans, A. (1999). *Cómo desarrollar la creatividad en la escuela*. En La pedagogía en La Habana (CD-ROM). Cuba.
- Montes, I. (2003). La identidad profesional de los maestros en crisis: Apuntes para el debate. *Persona y Cultura*, 2(2), 49-64.
- Montes, I. y Arias, W. L. (2012). Pensamientos hacia el constructivismo pedagógico en profesores y estudiantes de educación: Una aproximación psicométrica. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 1(2), 23-40.
- Nieto, J. M. (2006). *Cómo evitar o superar el estrés docente*. Madrid: Editorial CSS.
- Oliveira, H. H. (2013). La construcción de la profesionalidad docente. *Educación*, 22(42), 97-115.
- Oliveros, R., Urbina, V. y Martínez, T. (2009). Investigación-acción: Reseña y aportes del taller de creatividad del Consultorio psicológico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 191-213.
- Pardo, A. M., Zagalaz, M. L., Almazán, L. y Cachón, J. (2011). Diagnóstico del potencial creativo de los estudiantes de profesorado en un instituto de educación superior de Mendoza, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/3915Pardo.pdf>
- Restrepo, N. C., Colorado, G. O. y Cabrera-Arana, G. A. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública de Colombia*, 8(1), 63-73.
- Rodríguez, R., Oramas, A. y del Castillo, N. P. (2004). Fatiga y tipo de trabajo según el modelo de Karasek, en condiciones laborales de restricción. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 5(1), 31-38.
- Romo, M. (2007). Psicología de la ciencia y la creatividad. *Creatividad y Sociedad*, 10, 7-31.
- Sánchez, H. (2003). *Psicología de la creatividad*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Sardiña, D. (2004). Es estrés en el trabajo: El modelo de Karasek. *Hojas informativas de los Psicólogos de Las Palmas*, 67(2), 41-50.
- Selye, H. (1960). *La tensión en la vida (el estrés)*. Buenos Aires: Editora Compañía General Fabril.
- Soriano, E., Galvão, A. C. T. y de Souza, D. (2009). La relación entre creatividad y expertise: contribuciones teóricas y empíricas. *Revista de Psicología de la PUCP*, 27(1), 55-78.
- Torres, M. y Lajo, R. (2008). Variables psicológicas implicadas en el desempeño laboral docente. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 121-138.
- Treffinger, D. J. & Selby, E. C. (2008). Comprendiendo y desarrollando la creatividad: Una aproximación práctica. *Revista de Psicología de la PUCP*, 26(1), 7-21.
- Van Yperen, W. & Snijders, T. A. B. (2000). A multilevel analysis of the demands-control model: Is stress at work determined by factor at the group level or the individual level. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 182-190.
- Vásquez, F. J. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 42-59.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1987). *La imaginación y el arte en la infancia*. La Habana: Pueblos Unidos.

Recibido: 16 de setiembre del 2013

Aceptado: 16 de noviembre del 2013

ADAPTACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO MULTIMODAL DE INTERACCIÓN ESCOLAR (CMIE-IV) EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Noé Grijalva Hugo Martín *

Universidad César Vallejo

RESUMEN

La investigación buscó identificar las propiedades psicométricas del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV), en estudiantes de secundaria de la provincia de Trujillo. La muestra fue 3847 alumnos, con un nivel de significancia de 95%, y el error de muestreo de 0.02. Se realizó un análisis factorial exploratorio por medio del método de rotación (Varimax) y extracción por el método por componentes, extrayéndose 5 factores prefijados con una varianza de 46.066%. Encontrando una estructura factorial exploratoria donde se obtuvieron cargas factoriales altas de 0.5 a 0.6 en cada uno de los 5 factores. Se ejecutó una correlación Ítem-test para evaluar la validez de constructo del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) I, II, III, IV, V encontrando una medida de la discriminación de ítem con correlaciones por encima de 0.2. Así mismo, en su validez concurrente se aprecia correlaciones directas de grados débiles y altamente significativa ($p < .01$) entre el CMIE con los cuestionarios del CDI y el GHQ. Por último, su confiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach global del CMIE-IV, a un 0.863. También se establecieron baremos según sexo.

Palabras Clave: *Acoso escolar, validez de constructo, análisis factorial, confiabilidad y baremo*

MULTIMODAL PSYCHOMETRIC ADAPTATION OF INTERACTION SCHOOL (CMIE-IV) SECONDARY STUDENT QUESTIONNAIRE

ABSTRACT

The research was intended to identify the psychometric properties of the Multimodal Questionnaire of School Interaction (CMIE - IV) in high school students from the province of Trujillo. The sample was 3847 students, with a 95% significance level and a 0.02 sampling error. An exploratory factor analysis was done by the method of rotation (Varimax) and 5 pre-fixed factors with a variance of 46,066 % were extracted by the method of components. An exploratory factor structure with high factor loadings of 0.5 to 0.6 in each of the five factors was obtained. An item-test correlation was made to assess the construct validity of the Multimodal Questionnaire of School Interaction (CMIE -IV) I, II, III, IV, V finding a measure of the discrimination of item with correlations above 0.2. Likewise in the concurrent validity, highly significant direct correlations of weak degrees ($p < .01$) between the CMIE, CDI and GHQ questionnaires are shown. Finally, the reliability with overall Cronbach alpha of CMIE - IV was 0.863. Besides, scales were established for the variable sex.

Keywords: Bullying, Construct Validity, Reliability, Scale, Factor Analysis.

*Docente Universidad César Vallejo, correspondencia: hnoe@ucv.edu.pe

ADAPTAÇÃO PSICOMÉTRICAS INTERAÇÃO MULTIMODAL QUIZ DA ESCOLA (CMIE-IV) ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

RESUMO

A pesquisa procurou identificar as propriedades psicométricas do Questionário de Interação Escola Multimodal (CMIE-IV) em estudantes do ensino médio na província de Trujillo. A amostra foi de 3.847 alunos, com um nível de significância de 95% e erro amostral de 0,02. Uma análise fatorial exploratória pelo método de rotação (Varimax) e método de extração foi realizada por componentes, extraindo cinco fatores prefixados com uma variação de 46.066%. Encontrar uma estrutura fatorial onde cargas elevadas de factor de 0.5 a 0.6 foram obtidos em cada um dos cinco factores. Correlação item-teste para avaliar a validade de construto da Interação Escola Questionário Multimodal (CMIE-IV) I, II, III correu. IV, V encontrar uma medida da discriminação do artigo com as correlações acima de 0,2. Da mesma forma, na sua validade concorrente fracas correlações diretas graus e altamente significativa ($p < 0,01$) entre o CMIE com questionários CDI e GHQ mostrado. Finalmente, a confiabilidade com o coeficiente alfa de Cronbach de CMIE-IV geral, um 0.863. Também escalas foram estabelecidas por sexo.

Palavras-chave: Bullying, validade de construto, a análise fatorial, confiabilidade e escala

En las instituciones educativas de nuestro país, generalmente entre los estudiantes es habitual llamarse por apodosos o golpearse y hasta ignorarse. El bullying no es simplemente una forma de violencia escolar persistente, es más que eso; debido a que tiene consecuencias negativas que impiden al estudiante desenvolverse. El acoso escolar o bullying es un fenómeno presente en muchas escuelas y está referido a una forma de agresión que puede ser directa (violencia física) o indirecta (rechazo o burlas hacia un compañero), que es sostenida en el tiempo y que sucede entre una víctima y un agresor (Avilés & Elíces, 2007). En nuestra realidad, las escuelas aún no están familiarizadas con el término bullying o acoso escolar de una manera consciente; por lo tanto, no saben qué es lo que implica tal fenómeno, cuáles son las consecuencias y mucho menos cómo intervenir de manera eficaz en su abordaje.

Si bien no existe información nacional sobre el tema, en el estudio “Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú” se estima que en promedio la incidencia del bullying es de 47%, siendo similar este valor entre mujeres y varones. El 34% no comunica a nadie el drama que está viviendo; a un porcentaje similar de compañeras y compañeros no les interesa defender o protestar por la violencia que están observando y alrededor del 25% de maestras,

maestros, padres y madres de familia no reaccionan ni “protegen” a las víctimas. Las formas de agresión más frecuentes son la física y la verbal (34,8% y 34,5% respectivamente), caracterizada por llamar a las compañeras y compañeros con apodosos; le siguen las agresiones psicológicas (9,5%) y la sexual (4,7%).

El bullying es considerado por los autores Avilés (2006), Oñate y Piñuel (2005), Cerezo (2007), como el maltrato físico y/o psicológico que recibe el alumno por parte de uno o varios compañeros, resaltando sobre éste acciones de crueldad; mediante el empleo de insultos, tiranizaciones, humillaciones, aislamiento social, empleo de apodosos, amenazas y coacciones de distinta índole; con el fin de someter y asustar a la víctima para el favorecimiento de lo que busca o sólo para satisfacer la necesidad de agredir; estas conductas se pueden practicar durante meses y de forma sistemática. Los golpes, los insultos, los apodosos, el rechazo, la indiferencia, son algunas de las características que posee el agresor o el que intimida, buscando siempre a una persona insegura, tranquila, aquella persona que no tiene capacidad de defensa para que sea su víctima, creándole dolencias emocionales y/o psicológicas, es así como se vive el bullying (Vásquez, 2010).

Cabe mencionar un hecho significativo que sucedió en Chile – Iquique sobre el caso de la estudiante Pamela Pizarro en el año 2003; lo que conllevó a la realización de algunas investigaciones que mostraron un panorama nacional chileno sobre bullying. La última encuesta nacional de violencia escolar, que realizó el Ministerio del Interior de Chile en el año 2007, indicó que el 10,7% de los estudiantes reportan haber sufrido bullying de parte de sus compañeros, presentándose un 7,6% en colegios particulares, un 9,8% en subvencionados y un 12% en municipales. Asimismo, realizaron una encuesta mundial por parte de la Organización Mundial de la Salud sobre violencia y salud de estudiantes de entre 13 y 15 años, en la cual participó Chile, indicó que un 42% de las mujeres y un 50% de los varones reportan haber sufrido bullying en los últimos 30 días, en un contexto en que el reporte de los demás países fluctuaba entre el 20 y el 65% (Magendzo, Legue & Madriaza; 2007).

Al hablar de la manera eficaz del abordaje, se hace referencia a instrumentos y herramientas elaboradas, para su detección oportuna; sin embargo, en nuestro contexto existe una carencia de los mismos y por lo tanto una necesidad de tener herramientas e instrumentos adecuados para nuestro contexto socioeducativo. Una de ellas es, por ejemplo, la creada por Piñuel y Oñate (2003) el instrumento AVE (acoso y violencia escolar) dirigido a los estudiantes, la cual permite identificar, tratar y diagnosticar el acoso (Bullying). Asimismo, se puede mencionar al Autotest Cisneros creado y adaptado para la población chilena por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo IEDI (2005), Y finalmente el instrumento para la evaluación del Bullying Insebull creada por Avilés y Elices (2005), dirigida a la población española.

López, Morales y Ayala (2009) presentaron un estudio de conductas de intimidación y victimización en 1167 escolares de 6to, 7to y 8vo año Básico de la Región de Valparaíso, Chile. Utilizaron la Batería Insebull (Avilés & Elices, 2007). Los resultados indican

que 9% ha sido víctima del maltrato de sus compañeros bastantes veces o casi todos los días durante el año escolar. El maltrato psicológico es más frecuente que la agresión física, destacándose el uso de medios virtuales. Los participantes suelen ser varones que actúan en grupo. Los lugares más frecuentes son la sala de clases y el patio de recreo, en ausencia del profesor. La mayoría señala no saber, o solo difusamente, las razones que subyacen a estos actos, y no hacer nada frente a actos observados. Estos resultados coinciden con los estudios a nivel internacional, y permiten comprender el maltrato entre pares en contextos específicos de la realidad educativa chilena.

Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia (2012) realizaron una investigación de desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying), concluye la investigación que se inició hace varios años para el desarrollo de una nueva medida del acoso escolar y muestra la versión final del “Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar” (CMIE-IV), compuesto por 36 ítems y cinco factores: a) Comportamientos intimidatorios (acosador), b) Victimización recibida (acosado), c) Observador activo en defensa del acosado, d) Acoso extremo/Ciberacoso y e) Observador pasivo. El trabajo presenta otras características psicométricas así como las diferencias entre chicos y chicas y entre diferentes edades (10 a 15 años) en las cinco dimensiones del acoso escolar. Por otra parte, los factores obtenidos tienen poca relación entre sí, algo esperable dada la naturaleza de los comportamientos que se evalúan y la cantidad de roles que plantea la complejidad del fenómeno del acoso escolar, tal y como lo señalaban Bosworth et al. (1999). Sólo la relación entre los dos tipos de victimización (“Victimización recibida (acosado)” y “Acoso extremo/(Ciberacoso)” tienen una relación a considerar, aunque sigue siendo baja ($r= 0,39$). Por la misma razón, no se plantea una puntuación global del cuestionario, sino una puntuación en cada una de las dimensiones que comprende el mismo. Algunas de estas dimensiones parecen ser

más consistentes que otras. El alfa de Cronbach indica una buena consistencia interna para el factor 1, Comportamientos intimidatorios (acosador) y el factor 2, Victimización recibida (acosado), mientras que para el factor 4, Acoso extremo/Ciberacoso, y el factor 5, Observador pasivo, es sensiblemente más baja. Tal vez la mezcla de comportamientos que incluye el factor 4 (ciberacoso y acoso extremo) tenga que ver con esta menor consistencia interna. En el caso del factor 5 incluye ítems que no parecen funcionar muy bien globalmente (p. ej., saturan también en otros factores) y que podrían estar en la base del alfa relativamente bajo

García, Orellana, Pomalaya, Yanac y otros (2011) realizaron una investigación sobre intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social, en participantes de bullying siendo el objetivo de la presente investigación de analizar, describir y establecer relaciones entre empatía e inadaptación escolar de los participantes de intimidación entre iguales y comparar las variables de empatía, inadaptación social en función del género y grado escolar. La muestra estuvo conformada por 820 escolares de cuatro centros educativos de educación secundaria pública, de Lima metropolitana; los instrumentos utilizados fueron el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI, Davis 1980) en su versión Española (Mestre, V., Frias, M. y Samper, P. 2004), un cuestionario de inadaptación escolar adaptado del Cuestionario de intimidación y maltrato entre iguales Insebull (Avilés, J. y Elices, J. 2007) y la autodenominación sobre la posición ocupada de los propios sujetos como agresores, víctimas y espectadores. Los principales resultados establecen diferencias de género en todas las escalas de empatía y diferencias de grado escolar en las escalas correspondientes a la dimensión cognitiva de empatía; no se encontraron diferencias de género y grado escolar en la inadaptación escolar. Respecto a la empatía según la posición de agresor, víctima y espectador se encontraron diferencias en la escala de Toma de perspectiva y malestar personal, igualmente en inadaptación

escolar.

Arquero (2013) realizó una investigación sobre las propiedades psicométricas del Instrumento para la Evaluación de Bullying – Autoinforme en Alumnos de Educación Secundaria. La presente investigación tecnológica buscó conocer las propiedades psicométricas del Instrumento para la Evaluación de Bullying – Autoinforme en alumnos del primero al quinto grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas de Gestión Privada del Distrito de El Porvenir-Trujillo- Perú, teniendo como población objetivo 510 alumnos, estableciendo una muestra de 421 alumnos de ambos géneros, comprendidos entre los 12 a 17 años de edad y que cursan del primer al quinto grado de educación secundaria. El instrumento utilizado fue el Autoinforme de Avilés y Elices, los resultados del análisis psicométrico muestran una validez de constructo factor-test entre .393 y .859, determinando un nivel de discriminación muy bueno en 7 factores. Asimismo, se obtuvo la confiabilidad a través del coeficiente de alfa de Cronbach con un valor de 0,86, mostrando una apreciación muy buena. Esto indica que un 86% de la varianza del Total del Autoinforme es atribuible a las puntuaciones reales de la muestra investigada, dejando solo un 14% de la varianza observada atribuible al error. Además, se encontró una buena confiabilidad en el factor Intimidación y Victimización; y una confiabilidad moderada en los demás factores; por último, la baremación se obtuvo a través de puntuaciones escalares de tipo T, obteniendo baremos locales de forma general para 6 factores y baremos por sexo para dos factores (intimidación y victimización) del Autoinforme.

Formulación del Problema

¿Cuáles son las propiedades psicométricas del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en estudiantes de secundaria?

Objetivos

Objetivo general: Adaptar el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en estudiantes de secundaria.

Objetivos específicos: Revisar la validez semántica del contenido de los ítems del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en estudiantes de secundaria; Determinar la validez de constructo del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en estudiantes de secundaria; Determinar la validez factorial Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en estudiantes de secundaria; Determinar la consistencia interna del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en estudiantes de secundaria; Determinar la Tabla de baremos percentilares según sexo del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en estudiantes de secundaria.

MÉTODO

La presente investigación es de tipo tecnológica. Ello se sustenta con Sánchez y Reyes (2006) refiriendo que: Esta responde a problemas técnicos. El tipo de Investigación Tecnológica está orientado a demostrar la validez de técnicas, que siendo adheridas a principios científicos, demostrarán su eficacia en la modificación de un hecho (Alarcón, 2013).

Participantes

La población objetivo estuvo compuesta por 25281 alumnos, entre varones y mujeres, del primero al quinto grados de educación secundaria de los colegios nacionales y particulares de la provincia de Trujillo-Perú. Esta población está considerada en los distritos de Trujillo, El Porvenir, Florencia de Mora, La Esperanza, Laredo, Moche, Salaverry y Víctor Larco Herrera. De la población objetivo, se obtuvo una muestra de 3847 alumnos, con un nivel de significancia de 95%, y el error de muestreo de 0.02. La muestra se seleccionó por muestreo No Probabilístico,

específicamente muestreo por conveniencia, en la primera etapa, que se constituye por las unidades muestrales que se puedan evaluar, que sean accesibles o que sean favorables.

Simultáneamente, se realizó el muestreo estratificado que es cuando los elementos se separan en grupos mutuamente excluyentes o estratos (sexo).

Entre instituciones educativas:

- No hay diferencias en la distribución de los grados en las instituciones educativas: MH- $\chi^2(1) = 3.72, p > 0.05, V = 0.034$
- No hay diferencias de edad entre las instituciones: $t(3845) = 1.73, p > 0.05$

Entre hombres y mujeres

- No hay grandes diferencias de edad entre varones ($M = 14.4, DE = 1.58$) y mujeres ($M = 14.35, DE = 1.60$), $t(3845) = 1.806, p > 0.05$.
- No hay diferencias en la distribución hombre y mujeres en los grados de los colegios públicos: MH- $\chi^2(1) = 0.09, p > 0.05, v = 0.04$; y de los colegios privados, MH- $\chi^2(1) = 0.17, p > 0.05, V = 0.02$.

Sí hay diferencias en la distribución del sexo en los turnos: hay más mujeres en la mañana ($\text{dif}^{\circ} = 8\%$), y más varones en la tarde ($\text{dif}^{\circ} = 8\%$): $\chi^2(1) = 24.39$, pero esta diferencia

- puede considerarse muy pequeña ($V = 0.08$):

		SEXO			
		Hombre		Mujer	
		n	%	n	%
Tur	Mañana	945 _a	45,0	924 _b	53,0
	Tarde	1157 _a	55,0	821 _b	47,0

Fuente: Autor

Instrumento

Instrumentos: Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)

A. Ficha Técnica

- Nombre: Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) 2012.

- Autores: Vicente E. Caballo, Marta Calderero, Benito Arias, Isabel C. Salazar y María J. Irurtia.
- Aplicación: Individual y colectiva.
- Ámbito de Aplicación: 10 a 15 años.
- Duración: No especificado
- Finalidad: Evaluar los factores en el acoso escolar.
- Baremación: El trabajo presenta otras características psicométricas así como las diferencias entre chicos y chicas y entre diferentes edades (10 a 15 años) en las cinco dimensiones del acoso escolar.

B. Validez

Se realizó un análisis factorial exploratorio por medio de componentes principales sobre la matriz de correlaciones policóricas utilizando un método de rotación oblicuo (Promax). El número de factores obtenidos fue de ocho. Con el fin de comprobar si el número de factores era el apropiado, se llevó a cabo un análisis paralelo (Horn, 1965). El análisis paralelo fue de seis, con lo que comprobamos cuál de dos soluciones (5 o 6 factores) era la mejor. Finalmente, nos decantamos por una solución de 5 factores. La varianza explicada por dicho número de factores era del 54,65%.

C. Confiabilidad

La **consistencia interna** reflejada en el alfa de Cronbach para la puntuación total del cuestionario fue de 0,81

Métodos de análisis de datos

Ante la aplicación del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar, se realizó el análisis de la información, en la que se procederá al empleo de la estadística descriptiva.

D. Es descriptivo porque busca las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro

- fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, que este estudio únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a la que se refiere (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.80).

- Se hallaron las medidas de tendencia central como: media, mediana, desviación estándar, mínimo y máximo; para la explicación del comportamiento de datos.

Con respecto a la estadística inferencial se utilizaron los siguientes procedimientos estadísticos.

- Se utilizaron como medidas de adecuación muestral las pruebas de Kaser Mayer Olkin (KMO) y el Test de esfericidad de Barlett, con la finalidad de confirmar el desarrollo del análisis factorial.

- Para la Validez de constructo se efectuó el análisis factorial exploratorio, obteniéndose 5 factores prefijados.

- Para la validez de los ítems agrupados según los factores se utilizó la correlación ítem test.

- Para hallar las diferencias con las variables, se procedió a analizar el comportamiento de cada uno de las escalas del presente instrumento, mediante la prueba de normalidad, donde según el grado de significancia arroja una distribución asimétrica; por ello es que se utilizó estadística no paramétrica para determinar las diferencias con las variables nominales. Este procedimiento permitió hallar diferencias según sexo por medio de la prueba de contraste de U de Mann Whitney.

- Se elaboró Baremos percentilares por sexo, generando la media, mediana, desviación típica, mínimo y máximo.

RESULTADOS

Tabla 1.

Tabla de medidas de Adecuación Muestral del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar en estudiantes de la provincia de Trujillo.

KMO	Test de Barlett	Significación
0.918	43694.416	0.000

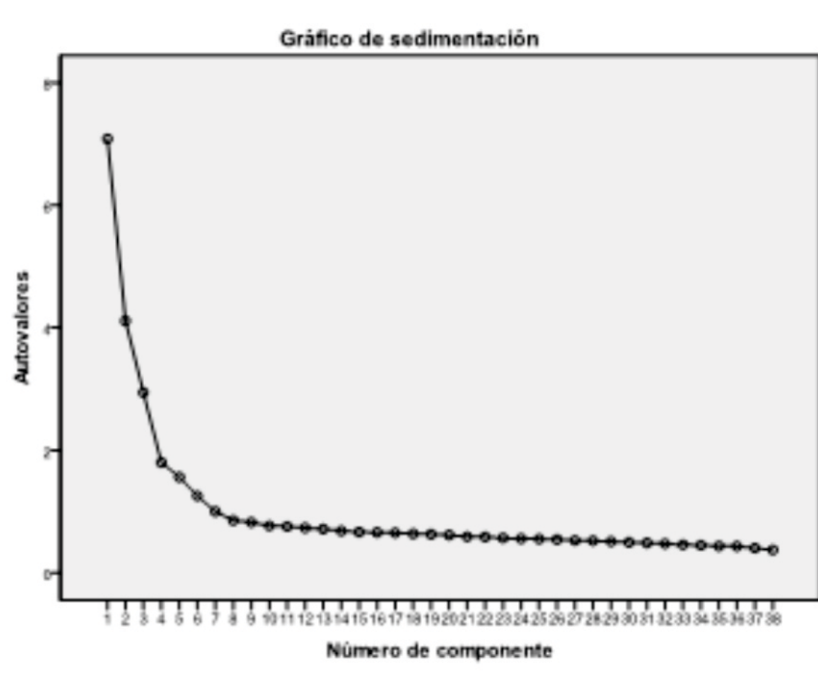


Figura 1. Gráfico de Sedimentación del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar en estudiantes de la provincia de Trujillo.

Tabla 2.

Selección de medidas de Factores del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar en estudiantes de la provincia de Trujillo.

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7.083	18.640	18.640	7.083	18.640	18.640	4.444	11.694	11.694
2	4.113	10.823	29.463	4.113	10.823	29.463	3.918	10.311	22.005
3	2.944	7.747	37.210	2.944	7.747	37.210	3.813	10.034	32.039
4	1.802	4.743	41.953	1.802	4.743	41.953	3.224	8.484	40.524
5	1.563	4.113	46.066	1.563	4.113	46.066	2.106	5.543	46.066
6	1.256	3.306	49.373						
7	1.003	2.638	52.011						
8	0.857	2.255	54.266						
9	0.827	2.176	56.442						
10	0.769	2.023	58.465						
11	0.759	1.997	60.462						
12	0.734	1.932	62.394						
13	0.716	1.885	64.279						
14	0.686	1.804	66.083						
15	0.667	1.755	67.838						
16	0.662	1.741	69.580						
17	0.654	1.722	71.302						
18	0.639	1.681	72.983						
19	0.632	1.662	74.645						
20	0.617	1.625	76.270						
21	0.592	1.558	77.828						
22	0.588	1.546	79.375						
23	0.570	1.499	80.874						
24	0.561	1.475	82.349						
25	0.554	1.459	83.808						
26	0.547	1.440	85.248						
27	0.529	1.393	86.641						
28	0.526	1.385	88.026						
29	0.514	1.354	89.380						
30	0.501	1.318	90.698						
31	0.489	1.288	91.985						
32	0.477	1.255	93.241						
33	0.461	1.212	94.453						
34	0.453	1.191	95.644						
35	0.438	1.152	96.796						
36	0.435	1.146	97.942						
37	0.406	1.069	99.010						
38	0.376	0.990	100.000						

Tabla 3.

Estructura Factorial Exploratorio del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar en estudiantes de la provincia de Trujillo.

Factor Resultante	Ítem	Dimensiones					h ²
		1	2	3	4	5	
1	Ítem 24	0.695					0.515
1	Ítem 14	0.685					0.517
1	Ítem 32	0.665					0.514
1	Ítem 12	0.653					0.477
1	Ítem 09	0.645					0.533
1	Ítem 05	0.636					0.433
1	Ítem 17	0.616					0.437
1	Ítem 35	0.572					0.415
1	Ítem 02	0.562					0.397
1	Ítem 26	0.528					0.461
2	Ítem 28		0.663				0.504
2	Ítem 34		0.654				0.458
2	Ítem 13		0.642				0.508
2	Ítem 23		0.615				0.441
2	Ítem 04		0.613				0.439
2	Ítem 19		0.612				0.437
2	Ítem 11		0.595				0.387
2	Ítem 33		0.431				0.298
2	Ítem 30		0.420				0.324
3	Ítem 29			0.790			0.634
3	Ítem 27			0.763			0.588
3	Ítem 25			0.738			0.558
3	Ítem 38			0.676			0.466
3	Ítem 03			0.676			0.487
3	Ítem 20			0.672			0.468
3	Ítem 22			0.638			0.439
4	Ítem 16				0.741		0.603
4	Ítem 07				0.717		0.602
4	Ítem 21				0.644		0.506
4	Ítem 31				0.610		0.497
4	Ítem 18				0.553		0.388
4	Ítem 37				0.495		0.396
4	Ítem 01				0.484		0.319
4	Ítem 10				0.467		0.344
5	Ítem 15					0.604	0.444
5	Ítem 06					0.590	0.428
5	Ítem 08					0.579	0.446
5	Ítem 36					0.574	0.395

Tabla 4.

Estadísticos de correlación Ítem – test del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE). Factor I.

Factor I	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem - 24	0.584	0.830
Ítem - 14	0.620	0.826
Ítem - 32	0.600	0.829
Ítem - 12	0.576	0.831
Ítem - 09	0.556	0.832
Ítem - 05	0.548	0.833
Ítem - 17	0.543	0.833
Ítem - 35	0.518	0.836
Ítem - 02	0.484	0.839
Ítem - 26	0.444	0.842

Tabla 5.

Estadísticos de correlación Ítem – test del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE). Factor II

Factor II	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem - 28	0.515	0.778
Ítem - 34	0.555	0.774
Ítem - 13	0.565	0.771
Ítem - 23	0.510	0.779
Ítem - 04	0.532	0.776
Ítem - 19	0.479	0.784
Ítem - 11	0.508	0.779
Ítem - 33	0.411	0.790
Ítem - 30	0.379	0.796

Tabla 6.

Estadísticos de correlación Ítem – test del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE). Factor III.

Factor III	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem - 29	0.686	0.806
Ítem - 27	0.651	0.812
Ítem - 25	0.628	0.816
Ítem - 38	0.566	0.825
Ítem - 03	0.568	0.826
Ítem - 20	0.572	0.824
Ítem - 22	0.516	0.833

Tabla 7.

Estadísticos de correlación Ítem – test del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE). Factor IV.

Factor III	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem - 16	0.619	0.747
Ítem - 07	0.554	0.758
Ítem - 21	0.490	0.770
Ítem - 31	0.572	0.756
Ítem - 18	0.474	0.771
Ítem - 37	0.442	0.776
Ítem - 01	0.381	0.784
Ítem - 10	0.445	0.775

Tabla 8.

Estadísticos de correlación Ítem – test del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE). Factor V.

Factor V	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem - 15	0.472	0.594
Ítem - 06	0.477	0.590
Ítem - 08	0.465	0.599
Ítem - 36	0.402	0.639

VALIDEZ DE CRITERIO

Tabla 9.

Correlación entre los factores del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE) y Depresión (CDI).

	CDI (sin 19 y 26)	GHQTOTAL
Factor I	0.065**	0.157**
Factor II	0.248**	0.347**
Factor III	0.577**	0.230**
Factor IV	-0.297**	0.029
Factor V	0.220**	0.185**

CONFIABILIDAD

Tabla 10.

Estadísticos de Fiabilidad del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar en estudiantes de la provincia de Trujillo.

Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar	Alpha de Cronbach	Media	DE	EEM	N de Ítems
Factor I	0.847	18.33	4.957	1.939	10
Factor II	0.800	12.31	3.747	1.676	9
Factor III	0.842	14.57	4.416	1.755	7
Factor IV	0.790	14.23	4.037	1.850	8
Factor V	0.673	7.02	2.119	1.212	4
Test Global	0.863	66.46	11.884	4.399	38

Tabla 11.
Baremos Percentilares y con Puntuaciones T según sexo del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar. Mujeres.

Pc	Puntuaciones Naturales					T
	Factor I	Factor II	Mujeres Factor III	Factor IV	Factor V	
99	38	28	28	32	16	90
97	28	21	26	24	12	74
95	26	20	24	23	11	70
93	25	18	22	21	10	66
90	24	17	21	20	9	64
85	22	16	20	18	9	61
80	20	14	19	17	8	57
75	20	14	17	16	8	55
70	19	13	16	15	8	53
65	18	12	16	15	7	52
60	18	11	15	14	7	50
55	17	11	15	14	7	50
50	17	10	14	13	7	48
45	16	10	14	13	6	47
40	16	10	13	12	6	46
35	15	10	13	12	6	46
30	14	9	12	11	5	43
25	14	9	12	11	5	43
20	13	9	11	10	5	41
15	12	9	10	10	4	40
10	11	9	9	9	4	38
7	11	9	8	9	4	38
5	11	9	8	8	4	37
3	10	9	7	8	4	36
1	10	9	7	8	4	36
N	1745	1745	1745	1745	1745	N
Media	17.20	11.84	14.79	13.98	6.72	Media
Mediana	17	10	14	13	7	Mediana
Desv. típ.	4.745	3.513	4.693	4.296	2.145	Desv. típ.
Mínimo	10	9	7	8	4	Mínimo
Máximo	38	28	28	32	16	Máximo

Tabla 12.

Baremos Percentilares y con Puntuaciones T según sexo del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar. Varones.

Pc	Puntuaciones Naturales					T
	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	
99	40	30	28	31	16	91
97	30	22	24	23	12	74
95	29	21	22	22	11	71
93	27	20	21	21	11	68
90	26	18	20	20	10	65
85	24	17	19	18	9	62
80	23	16	18	17	9	60
75	22	15	17	17	8	57
70	21	14	16	16	8	55
65	20	13	15	15	8	53
60	20	12	15	15	8	53
55	19	12	14	14	7	51
50	19	11	14	14	7	50
45	18	11	13	14	7	49
40	18	11	13	13	7	49
35	17	10	13	13	6	47
30	17	10	12	12	6	46
25	16	10	12	12	6	46
20	15	9	11	11	5	43
15	14	9	10	11	5	42
10	13	9	9	10	5	40
7	12	9	9	9	4	39
5	12	9	8	9	4	38
3	11	9	8	9	4	38
1	10	9	7	8	4	36
N	2102	2102	2102	2102	2102	N
Media	19.26	12.70	14.39	14.44	7.27	Media
Mediana	19	11	14	14	7	Mediana
Desv. típ.	4.934	3.889	4.164	3.797	2.065	Desv. típ.
Mínimo	10	9	7	8	4	Mínimo
Máximo	40	30	28	31	16	Máximo

En la Tabla 1, se observa el análisis factorial donde se analizaron los datos con el test de Kaiser-Meyer-Olkin (K. M. O.) y con el test de esfericidad de Bartlett (Cortina, 1993). En ambos casos, se puede observar que los resultados muestran la pertinencia del uso del análisis

factorial en este estudio, puesto que el K. M. O. obtuvo un valor por encima de 0.60, y la prueba de esfericidad de Barlett se muestra significativa. Esto significa, que existe una idoneidad de los datos para realizar un análisis factorial de forma eficiente comparando los valores de los

coeficientes de correlación observados con los coeficientes de correlación parcial (Visuata 2007).

Se realizó un análisis factorial exploratorio por medio del método de rotación (Varimax) y extracción por el método por componentes como se aprecia en la (Tabla 2). Existiendo así autovalores mayores que uno, extrayéndose 5 factores prefijados, por ello la presencia de los otros factores adyacentes se deberían tomar en cuenta en el constructo. La varianza explicada por dicho número de factores es de 46.066%. Vicente (2012) en la validez

factorial por medio por el método de rotación oblicuo (Promax) extraído en su análisis encontró 05 factores del CMIE-III. Tal y como muestra la Figura 1, el número de factores extraído muestra un marcado primer factor y otros 4 factores más débiles. Méndez y Rondón (2012) indican que el análisis factorial exploratorio es una técnica estadística de interdependencia (es decir, es un conjunto de variables en las cuales no existe una variable respuesta ni variables independientes como en la mayoría de modelos de regresiones, sino que todas las variables son analizadas en conjunto), que se caracteriza por su versatilidad. Su propósito principal es tratar de establecer una estructura subyacente entre las variables del análisis, a partir de estructuras de correlación entre ellas.

El primer factor, Comportamientos intimidatorios (acosador) tenía una Varianza 11.694. El segundo factor, Victimización recibida (acosado) una varianza de 22.005. El tercer factor, Observador activo en defensa del acosado, una varianza de 32.039. El cuarto factor, Acoso extremo/Ciberacoso una varianza de 40.524. Finalmente, el quinto factor, Observador pasivo una varianza de 46.066.

Por su parte Vicente (2012) encontró en el

CMIE-III, encontrando la varianza explicada por dicho número de factores era del 54,65%. El primer factor, Comportamientos intimidatorios (acosador) tenía un valor propio de 9,29 y explicaba el 21,12% de la varianza. El segundo factor, Victimización recibida (acosado), arrojó un valor propio de 7,08 y explicaba el 16,10% de la varianza. El tercer factor, Observador activo en defensa del acosado, tenía un valor propio de 3,46 y explicaba el 7,86% de la varianza. El cuarto factor, Acoso extremo/Ciberacoso, arrojó un valor propio de 2,21 y explicaba el 5,03% de la varianza. Finalmente, el quinto factor, Observador pasivo, tenía un valor propio de 1,99 y explicaba el 4,53% de la varianza. Abad y otros (2011) indica que el análisis factorial exploratorio proporciona una evidencia sobre la estructura interna del test, es decir, sobre cuál es el número de dimensiones o factores que se miden, cuál es el significado de cada una y qué proporción de la variabilidad en las respuestas observadas explica. Oliden (2003) señala que la validez se toma como la comprobación de teorías científicas con la que se equipara, siendo la importancia la vinculación directa entre la puntuación y su significado psicológico, generando la validez uno de los pilares sobre los que se asienta un test.

En la Tabla 3, se aprecia la nueva estructura factorial exploratorios del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar donde se obtuvieron cargas factoriales altas en cada uno de los 5 factores principales los cuales cumplen con los principios de parsimonia e interpretabilidad y hacen referencia a cada dimensión del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar en estudiantes de la provincia de Trujillo. En el primer factor se agruparon los ítems 24, 14, 32, 12, 09, 05, 17, 35, 02 y 26 los cuales hacen referencia al "Factor I" observándose cargas factoriales de 0.5 a 0.6 que significa muy considerable (Hair, 1999); en el segundo factor se concentraron los ítems 28, 34, 13, 23, 04, 19, 11, 33 y 30 que hacen referencia al Componente "Factor II" observándose cargas factoriales de 0.4 a 0.6 que significa muy considerable (Hair, 1999) ; en el tercer factor se reunieron los ítems 29, 27, 25, 38, 03, 20 y 22 referentes al componente "Factor III"

observándose cargas factoriales de 0.6 a 0.7 que significa muy considerable (Hair, 1999); en el cuarto factor se congregaron los ítems 16, 07, 21, 31, 18, 37, 01 y 10 referentes al componente "Factor IV" observándose cargas factoriales de 0.4 a 0.7 que significa muy considerable (Hair, 1999) y en el quinto factor se reunieron los ítems 15, 06, 08 y 36 que hacen referencia a la dimensión "Factor V" observándose cargas factoriales de 0.5 a 0.6 que significa muy considerable (Hair, 1999). En relación, Caballo (2012) determinó 5 factores del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar en su versión final para América Latina concordando con sus distribución de los ítems y los factores. Factor 1. Comportamientos intimidatorios (acosador) 32, 24, 9, 14, 17, 26, 5, 12, 2, 30. Factor 2. Victimización recibida (acosado) 16, 7, 18, 21, 37, 10, 1, 31. Factor 3. Acoso extremo/Ciberacoso 23, 34, 13, 19, 4, 11, 28, 33. Factor 4. Observador activo en defensa del acosado 25, 27, 20, 38, 22, 3. Factor 5. Observador pasivo 36, 15, 8, 6. Alarcon (2013) define la validez de constructo como el grado en que un test mide la construcción teórica elaborada respecto a la conducta que se mide. Todo test psicológico, en efecto, se basa en una idea que el autor desarrolla para explicar la organización y funcionamiento de un atributo psicológico. Se afirma que un test posee validez de constructo teórico si el resultado obtenido es el esperado de acuerdo a la teoría formulada, esto significa que la validez de constructo lleva implícita la idea de predicción.

De la Tabla 4 a la Tabla 8, se efectuó la correlación Ítem-test para evaluar su validez de constructo. Se consideró los factores Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar I, II, III, IV, V como una medida de la discriminación del ítem, de la cual se encontró una adecuada correlación ítem-test corregida en todos los ítems, obteniéndose correlaciones por encima de 0.2. (Nunnally y Bernstein, 1995). Esto significa información respecto a la consistencia interna del test, por lo que su contribución es aporte a la teoría en que se sustenta la prueba. **Alarcón (2013) define la validez de constructo como el grado en que un test mide la construcción teórica**

elaborada respecto a la conducta que se mide. Todo test psicológico, en efecto, se basa en una idea que el autor desarrolla para explicar la organización y funcionamiento de un atributo psicológico. Se afirma que un test posee validez de constructo teórico, si el resultado obtenido es el esperado de acuerdo a la teoría formulada, esto significa que la validez de constructo lleva implícita la idea de predicción. La validez de constructo es la principal de los tipos de validez en tanto que «la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes» (Messick, 1980); en este mismo sentido, Cronbach (1984) señala que «la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo». Alarcon (2013) refiere que es un procedimiento que ofrece información respecto a la consistencia interna del test, por lo que su contribución es limitada respecto a la teoría en que se funda la prueba. Kane (2006a) señala que el proceso de validación implicaría el uso de dos argumentos: el argumento interpretativo y el argumento de validez. El proceso de validación debe comenzar con el desarrollo del argumento interpretativo, que supone proponer con detalle interpretaciones y usos de las puntuaciones. El segundo, el argumento de validez, consiste en evaluar el argumento interpretativo. La interpretación propuesta para las puntuaciones determina las clases de evidencia necesarias para la validación. En la Tabla 10 se aprecia correlaciones directas de grados débiles y altamente significativa ($p < .01$) entre el Factor I del CMIE con los cuestionarios del CDI (0.065) y GHQ. Asimismo en el factor II, se hallaron correlaciones directas de grados débiles y altamente significativa ($p < .01$) con los cuestionarios de CDI (0.248) y GHQ (0.347). En el factor III, se hallaron correlaciones directas de grados débiles y altamente significativa ($p < .01$) con los cuestionarios CDI (0.577) y GHQ (0.230). Por otra parte en el Factor IV, se halló una correlación inversa de grado débil y altamente significativa con el cuestionario CDI (-0.297). Por

último se obtuvieron correlaciones directas de grados débiles entre el Factor V, con los cuestionarios CDI (0.220) y GHQ (0.185). Alarcon (2013) señala que la validez de criterio es probar la eficacia del test confrontando sus resultados con la actuación del sujeto en la experiencia real.

La validez concurrente mide qué tan bien un test determinado se correlaciona con una medida reconocida previamente a la relación que existe entre las calificaciones obtenidas con la prueba y un criterio universal aceptado como válido para medir lo que la prueba pretende evaluar.

En la Tabla N°10 se realizó la confiabilidad por consistencia interna del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar en estudiantes de la provincia de Trujillo. Esto se realizó mediante el cálculo del Coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.863.

REFERENCIAS

- Abad, J., Olea J., Vicente P., García C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- AERA, APA y NCME (1999). *Standards for educational and psychological tests*. Washington DC: American Psychological Association. American Educational Research Association, National Council on Measurement in Education.
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. URP: Universitaria.
- Arquero, C. (2013). *Propiedades psicométricas del instrumento para la evaluación de bullying – Autoinforme en alumnos de educación secundaria*. (Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología). Facultad de Humanidades, Escuela Profesional de Psicología. Universidad César Vallejo, Trujillo.
- Ávila, G. (2013). *Propiedades del test acoso y violencia escolar en alumnos del distrito Víctor Larco*. (Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología). Facultad de Humanidades, Escuela Profesional de Psicología, Universidad César Vallejo, Trujillo.
- Avilés, J. M., Iruetia, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. E. (2011). *El maltrato entre iguales: "bullying"*. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 57-90. España.
- Bustos, J. (2012). *Propiedades psicométricas del cuestionario de depresión para niños en escolares de secundaria del distrito de Yautan-La Libertad*. (Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología). Facultad de Humanidades, Escuela Profesional de Psicología, Universidad César Vallejo, Trujillo.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C. e Iruetia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Revista Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(3), 625-647.
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C. e Iruetia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 501-609.
- Calvo, R.A., Ballesteros, F.F.(2007). *Acoso escolar: Procedimientos de intervención*. Edt EOS.
- Calderero, M., Salazar, I. C. y Caballo, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 389-415.
- Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.

- Cronbach, L.J. (1980). Validity on parole: How can we go straight? In Schrader, W.B. (Ed.) *New directions for testing and measurement, planning achievement: Progress over a decade*. San Francisco: Jossey Bass.
- Chiclayo, L. (2013). *Autoconcepto y acoso escolar en alumnos de secundaria*. (Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología). Facultad de Humanidades, Escuela Profesional de Psicología, Universidad César Vallejo, Trujillo.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, 73-89.
- García, Orellana, Pomalaya, Yanac y otros (2011). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista II PSI Facultad de Psicología. UNMSM*.
- Goicochea A.H. (2012). *Propiedades psicométricas de instrumentos para la evaluación de bullying-Autoinforme en estudiantes de educación secundaria*. (Tesis de Bachiller). Universidad César Vallejo, Trujillo.
- Hair, J.F., Anderson, R. E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis multivariante*. (5a ed.). Madrid: Prentice-Hall Iberia.
- Kane, M.T. (2006a). Validation. En R.L. Brennan (Ed.). *Educational Measurement*. (4ª ed.). pp. 17-64). Westport, CT.: Praeger Publishers.
- Kane, M.T. (2006b). In praise of pluralism. A comment on Borsboom. *Psychometrika*, 71(3), 441-445.
- López, V., Morales, M., y Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología de la PUCP*, 27(2).
- Mendez, M. y Rondon, S. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207. Recuperado de : www.redalyc.org/articulo.oa?id=80624093014
- Messick, S. (1988). The once and future issues of validity: Assessing the meaning and consequences of measurement. In H. Wainer y H.L. Braun (Eds.), *Test validity*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Oliden, P. (2003). Sobre la validez de los test. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
- Oliveros, M. & Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3), 150-155.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y. & Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-220.
- Pinedo, C. (2013). *Propiedades psicométricas del Instrumento para la Evaluación del Bullying Insebull en alumnos de secundaria*. (Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología). Facultad de Humanidades, Escuela Profesional de Psicología, Universidad César Vallejo, Trujillo.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA.
- Prevoo, S. (2013). *Dimensiones de personalidad y acoso escolar en alumnos de cuarto y quinto grados de secundaria*. (Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología). Facultad de Humanidades, Escuela Profesional de Psicología, Universidad César Vallejo, Trujillo.

Querevalú, P. (2013). *Propiedades psicométricas del instrumento para la evaluación del bullying en alumnos de secundaria*. (Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología). Facultad de Humanidades, Escuela Profesional de Psicología, Universidad César Vallejo, Trujillo.

Sánchez, H. & Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños de la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria Editores.

Serrano, S.A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Madrid: Ariel.

Visauta, B. (2007). *Análisis estadístico con SPSS 14. Estadística básica*. Madrid: McGraw-Hill.

Recibido: 04 de mayo del 2014

Aceptado: 30 de mayo del 2014

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

ORÍGENES DE LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL EN TRUJILLO (1936-1939)

Arturo Orbegoso Galarza*

Universidad Privada Del Norte

RESUMEN

Este escrito es sobre los orígenes de la psicología experimental en Trujillo. Se describen los antecedentes que rodearon la aparición del primer curso universitario de psicología objetiva o científica en la Universidad Nacional de esta ciudad. En la misma época y lugar, se creó el primer laboratorio de esta disciplina en el norte del Perú. Se hace un balance de las circunstancias que favorecieron estos hechos.

Palabras clave: Historia de la psicología, psicología experimental, laboratorio.

ORIGINS OF THE EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY IN TRUJILLO (1936-1939)

ABSTRACT

This work is about the origins of the experimental psychology in Trujillo city (Peru) between 1936 and 1939. The facts that surrounded the creation of the first course and the first experimental psychology laboratory in the state university of that city are presented. Finally, the author makes a balance of the positive circumstances to these events.

Keywords: psychology history, experimental psychology, laboratory.

ORIGENS DA PSICOLOGIA EXPERIMENTAL EM TRUJILLO (1936-1939)

RESUMO

Este artigo é sobre as origens da psicologia experimental em Trujillo. Background em torno do surgimento do primeiro objetivo do curso universitário ou psicologia científica na Universidade Nacional desta cidade são descritos. No mesmo horário e local, o primeiro laboratório da disciplina, no norte do Peru foi criado. Uma avaliação das circunstâncias que favoreceram esses fatos é feita.

Palavras-chave: História da psicologia, laboratório de psicologia experimental.

* Psicólogo y docente de Historia de la Psicología en la Universidad Privada del Norte, Lima (Perú). Correspondencia: aorbegosog@yahoo.es.

Nuestros historiadores de la psicología aducen que el interés en el país por las vertientes modernas de esta ciencia (estructuralismo, conductismo, psicoanálisis) tiene aproximadamente cien años. Sus primeros estudiosos fueron educadores, filósofos y psiquiatras.

En lo que podría ser una muestra de centralismo historiográfico, los investigadores de la psicología local se han concentrado en el desarrollo de las ideas psicológicas en la Universidad de San Marcos de Lima y han pasado por alto su evolución en otras ciudades y universidades del Perú. Hacen falta, entonces, historias regionales de la psicología peruana.

Esta nota pretende revalorar a algunos personajes que, aunque olvidados hoy, merecen nuestro reconocimiento pues buscaron difundir la psicología experimental desde la Universidad Nacional de Trujillo (UNT) allá por los años 30 del siglo pasado. Por una serie de circunstancias que aquí se describen, estos esfuerzos enfrentaron serios obstáculos. Con estas líneas también se quiere aclarar la breve trayectoria del psicólogo alemán Hans Hahn (1900-1969), primer responsable de la asignatura y primer director del laboratorio de psicología experimental en la UNT por la misma época a partir de nueva evidencia conocida recientemente.

En otro artículo (Orbegoso, 2011) se destacó a Hahn como el introductor de la psicología experimental en Trujillo. Sin embargo, documentos archivados por largo tiempo y otros datos sobre su vida y obra publicados este año (Marblestone, 2013) obligan a analizar mejor su aporte a la psicología peruana, si lo hubo, y a relativizar algunas conclusiones planteadas anteriormente.

En concreto, aquí se quiere precisar, a la luz de nuevas fuentes, lo siguiente. Primero, los hechos y personajes que rodearon la introducción de la psicología experimental en la UNT. Segundo, la participación específica y personal de Hahn a cargo de dicha asignatura en aulas universitarias trujillanas. Tercero, los motivos de su alejamiento de la universidad en mención. Cuarto, un balance de las circunstancias más relevantes para el tema.

Poiry y la Normal de Varones de Lima

A fines del siglo XIX en el Perú, algunos enjuician severamente nuestra estructura económica, social y política. Quienes reclaman renovación y cambio se hacen voceros del positivismo que era ya sentido común en otras partes (Sobrevilla, 1980; Garfías, 2011). Dicho positivismo contribuyó al desarrollo de varias disciplinas y a su renovación en las aulas peruanas: Medicina, Derecho y Sociología. Igualmente, este credo permitió destacar graves problemas del país, como la situación del indio y, especialmente, el estado de la educación pública en el Perú (Sobrevilla, 1980; Garfías, 2011).

Un primer hito decisivo para la aparición de la psicología objetiva entre nosotros lo constituye el arribo de una comisión de educadores belgas convocada por el gobierno en 1903 con el fin de reformar la educación nacional (Alarcón, 1980). Superando numerosas dificultades, estos especialistas modificaron los planes de estudio para primaria y secundaria; reorganizaron las escuelas e iniciaron la formación de maestros a nivel superior desde la Escuela Normal de Varones de Lima, fundada en 1905 (Encinas, s/f). En sus aulas se transmitió a los futuros maestros, que provenían de diferentes regiones del país, las primeras nociones de psicología y pedagogía modernas, tal como se las practicaba por entonces en Europa (Encinas, s/f).

Su primer director, el pedagogo Isidore Poiry (1868-1954) diseñó un plan de estudios de valor apreciable y privilegió, en la Normal, un régimen asentado en la ciencia (Encinas, s/f). Además, funda por primera vez para educadores peruanos los cursos de Psicología, Paidología, Historia de la Educación, Antropología y Sociología. A Poiry también se debe la sugerencia de implantar en toda escuela un anexo para retrasados mentales, además de un laboratorio de psicología (Elías de Zevallos, 1993).

Esta Escuela Normal esclareció la idea que sus estudiantes tenían del país. Hasta cierto punto, los impulsó a asumir ideas contestatarias y de crítica a la oligarquía. Otro tanto hicieron los caciques provincianos al censurar y entorpecer el trabajo de estos maestros en sus dominios

(Encinas, s/f). Por ello no será extraño ver años después a varios normalistas convertidos al indigenismo y al socialismo.

Concluido el encargo y retornados los belgas a su país, Poiry siguió ligado al Perú aunque a distancia. Se mantuvo en contacto con varios maestros que había ayudado a formar en la Normal. Algunos de ellos se convirtieron en políticos e intelectuales destacados. Esta vinculación y sus servicios al país hicieron que Poiry fuera nombrado años después cónsul del Perú en Bruselas (Robles, 2004), rol que cobrará importancia para la universidad trujillana en los años treinta.

Pedagogía y psicología en la UNT

A mediados de los años 30 en Trujillo, los reclamos por una reforma universitaria no se habían acallado del todo y el trauma dejado por la severa agitación política del 32 y su violenta resolución estaba aún muy vivo. Por entonces se producen cambios en la Universidad Nacional de esta ciudad. Esta modernización de la universidad, que atenuó la posibilidad de una nueva ola de descontento, se dio bajo el extenso rectorado de Ignacio Meave Seminario, entre 1931 y 1944. En dicho lapso se crean nuevas carreras, se remozan los planes de estudio, se contrata a docentes del exterior y se instalan laboratorios debidamente equipados (Orbegoso, 2011).

A mediados de 1936 se crea la sección o carrera de Pedagogía, que fue el punto de partida de la formación de maestros profesionales en la ciudad de Trujillo. Uno de sus impulsores y su primer director fue el educador Julio Mannucci Finochetti (nacido en 1891), formado en la Escuela Normal de Lima (Robles, 2004). Al año siguiente, para impartir la asignatura de Pedagogía se convoca a Isidore Poiry. En un principio, éste responde desde Bruselas afirmativamente y agrega que los maestros a formarse en Trujillo deben ser iniciados en psicología experimental.

“Para organizar debidamente la sección pedagógica de Trujillo, de la que podríamos hacer un modelo en el Perú, sería indispensable un laboratorio de psicología experimental. En mi último libro “L'Elevage Humain” doy una relación de los aparatos necesarios” (Poiry, 1937a).

Dicha materia, por feliz coincidencia, ya estaba considerada en el plan de estudios de la UNT. La Sección de Pedagogía se dividió en dos, una normal urbana, destinada a formar maestros de primaria, y una normal superior, orientada a docentes de secundaria. En ambas, el curso de psicología experimental era obligatorio (Robles, 2004). En la Tabla 1 se aprecia el plan de estudios de la sub-sección de normal urbana.

Tabla 1.
Plan de estudios de la sub-sección de normal urbana de la sección Pedagógica de la UNT en 1936.

Primer Año	Historia de la Educación, Pedagogía General, Psicología General, Castellano, Dibujo, Trabajo Manual, Música y Canto, Observación de la Enseñanza y Educación Física.
Segundo Año	Psicología Experimental y de la Orientación Profesional, Metodología General y Métodos Nuevos, Metodología Especial, Biología, Antropología, Dibujo, Observación Práctica de la Enseñanza, Trabajo Manual, Música y Canto y Educación Física.
Tercer Año	Pedagogía Experimental, Sociología, Psicología del Niño y del Adolescente, Prácticas Psicopedagógicas, Higiene Escolar, Legislación y Estadística Escolar, Organización y Administración Escolar, Práctica de la Enseñanza, Dibujo y Educación Física.

Fuente: Robles (2004)

El rector Meave le encarga entonces a Poiry que ubique en Europa a un docente idóneo para la asignatura. Por razones de salud y de edad, Poiry se inhibe de volver al Perú pero recomienda al pedagogo Maurice Simon como su reemplazo (Poiry, 1937b). Y en su búsqueda de un especialista en psicología experimental, acude a sus conocidos de la Universidad Libre de Bruselas. Auguste Ley, director del laboratorio de psicología de dicha universidad, elogia efusivamente a su ayudante, el Doctor en Filosofía Hans Hahn (1900-1969), emigrado de Alemania en 1933 por razones políticas quien, según afirma, se había destacado durante tres años dirigiendo los trabajos prácticos de los estudiantes de la asignatura. Hahn contaba además con un diploma en Psicotécnica, entre otros estudios (Ley, 1937). Sobre esto Poiry escribe a la UNT:

He contratado para la (sic) psicología experimental a un doctor alemán que se encuentra en esta hace 4 años deportado por su origen familiar, pero que es un sabio. (...) He hablado largamente con el interesado doctor Hahn, de la Universidad de Heidelberg. Es hombre tranquilo y modesto que solo vive para sus trabajos científicos. Creo que, (como) titular de la cátedra de psicología experimental, podrá ser el alma de la sección. Es soltero (,) 37 años, autor de numerosos trabajos serios. Pienso que es excelente elemento. Se embarcará probablemente el 24 de abril con la Cía. Holandesa (Poiry, 1937b).

Sin embargo, los meses que siguieron fueron de preparativos y postergaciones. Varios factores se combinaron. El mayor dinero requerido por el pedagogo Simon, el otro contratado por Poiry, pues a última hora su familia decidió acompañarle. La necesidad de dotar a Hahn de documentación que le permitiera viajar, ya que había salido de Alemania huyendo. Además, el dinero procedente del Perú tardó algunas semanas (Poiry, 1937d). Finalmente, en julio, Poiry expresa su beneplácito a Meave por las noticias que llegan de Trujillo, arribados ya los

docentes contratados por él:

Me alegro de su buena impresión respecto a mi cometido. Estoy seguro que los profesores escogidos darán a la Universidad plena satisfacción. (...) Los doctores Hahn é Simon, por mi indicación, han estudiado ya algo de castellano. (...) Señor Rector, deseo a los dos profesores y a su sección pedagógica perfecto éxito (Poiry, 1937d).

La psicología de laboratorio

La extensión de los laboratorios de psicología en numerosas universidades de Europa y América tuvo un significado múltiple. Primero, introducía a la psicología como una ciencia autónoma y desligada ya de la metafísica. Le daba también una orientación definida: objetiva o empírica. Igualmente, estos laboratorios eran centros de divulgación, investigación y formación de nuevos psicólogos. Así lo entienden algunos autores:

...el laboratorio configuró los primeros pasos institucionales de nuestra disciplina, ayudó a propagarla a lo largo de las Universidades de todo el mundo y fue un factor clave en la génesis de una identidad disciplinar que acabaría aproximando a la Psicología al ámbito de las ciencias de la naturaleza (Ruiz, Sánchez y de la Casa, citados por Tortosa y Civera, 2006: 195).

Siguiendo a Tortosa y Civera (2006), el instrumental que contenían los laboratorios de psicología durante la primera mitad del siglo XX era de cuatro clases: a) aparatos para presentar estímulos diversos y posibles de ser captados por los sujetos de estudio mediante una o más de sus facultades; b) aparatos para medir la velocidad de las respuestas, que permitían establecer normas generales y diferencias individuales; c) aparatos para registrar las respuestas psicofisiológicas, por ejemplo, el galvanómetro, que mide las respuestas dérmicas; finalmente, d) aparatos para presentar

problemas, útiles para conocer cómo resuelve una persona cierta situación, por ejemplo, los laberintos y las cajas problema.

Tres son los lugares en que se instalaron los primeros laboratorios o gabinetes de psicología experimental en el Perú. El primero se adquirió para el Asilo Colonia de la Magdalena, en

Lima, predecesor del hospital psiquiátrico Larco Herrera (Mariátegui, 1981). El segundo lo inauguró la Universidad de San Marcos en 1935 (León, 1993; Alarcón, 2000). Y el tercero funcionó en la Universidad Nacional de Trujillo desde 1937 (Ver Tabla 2).

Tabla 2.
Primeros gabinetes de psicología experimental en el Perú.

Lugar	Inicio
Asilo Colonia de la Magdalena (Lima)	1919
Universidad de San Marcos	1935
Universidad de Trujillo	1937

Hans Hahn en la UNT

Marblestone (2013), de sus contactos con un cercano colaborador de Hahn en los EEUU, apunta otra explicación del arribo de éste al Perú. Sostiene que tras solicitar Hahn y su esposa asilo en varios países, obtuvieron respuesta positiva del Perú pues sus militares estaban interesados en el trabajo del alemán en psicología experimental (Marblestone, 2013). De otro lado, aquí hay que corregir las fechas equivocadas que tanto Valdiviezo (1996) como Marblestone (2008) registran para la llegada de Hahn al Perú. La fecha exacta, según la correspondencia entre Poiry y el rector Meave, es julio de 1937 (León, 1993).

Las primeras semanas de Hahn en Trujillo resultaron muy auspiciosas. Se le contrató por cinco años para impartir el curso de psicología experimental y para organizar y dirigir un laboratorio modelo de esta disciplina (Meave, 1939). Una publicación de la Universidad de 1937 reconoce su temprana identificación con la institución. Se informa que ofreció adquirir, por su cuenta, los equipos para un Gabinete de Psicología Experimental a una casa europea que por entonces los vendía y que la universidad podía reintegrarle el gasto posteriormente. También se reporta que Hahn se comprometió a enseñar alemán a universitarios liberteños interesados en dicha lengua (Revista de la Universidad de La Libertad, RULL, 1937).

Desafortunadamente, tan positivo inicio de la estadía de Hahn en la universidad trujillana fue tiñéndose de desencuentros y conflictos.

El programa del curso psicología experimental presentado por el psicólogo alemán debió reelaborarse varias veces. Por no acomodarse a los requerimientos de la universidad, fue objetado en más de una ocasión por una comisión dictaminadora compuesta por docentes trujillanos, los que reformularon, en buena parte, los temas que Hahn debía proponer (Meave, 1939). Este último argumentó que su desconocimiento del español dificultaba su labor. Situación similar se produjo en 1938. Y abundaron las discusiones. Por si fuera poco, Meave (1939) hizo constar su descontento a Hahn respecto a que éste muy pocas veces siguió el programa del curso. Esto trajo la consecuente queja de los estudiantes. Finalmente, a principios de 1939, la universidad decide prescindir de los servicios de Hahn. El desencanto, conservado por escrito, es elocuente:

Desgraciadamente, la labor de Ud. frente a las cátedras que se le encomendó ha sido absolutamente nula e ineficaz, pudiendo afirmarse que no ha hecho enseñanza alguna. (...) los alumnos han recibido una enseñanza superficial y (...) no se ha hecho un curso propiamente experimental, como debía ser, sino un

curso teórico refiriendo en él los experimentos que otros han hecho, sin las aplicaciones ni deducciones respectivas. (...) y en vista de que Ud. ha defraudado a la Universidad, ya que su propósito fue introducir en la docencia personal especializado y técnico, su Consejo acordó separar a Ud. y dar por rescindido el contrato... (Meave, 1939).

Un intento de explicación

Por los hechos y testimonios expuestos, la imagen de Hahn como introductor de la psicología experimental en Trujillo debe ser reconsiderada. Su actuación fue efímera e intrascendente. Tal vez, especulando, pueda señalarse algunas razones de su pobre actuación al frente de la asignatura en mención.

Se trató de un refugiado, salido de Alemania tras el ascenso del nacional-socialismo. Marblestone (2013) refiere que él y su esposa Anna solicitaron asilo a varios países, sin éxito, antes de obtenerlo del Perú. Asimismo, en algún momento, la pareja debió separarse y vivir en países distintos. Por razones desconocidas, el mismo investigador apunta que al trasladarse al Perú dejaron a una hija en Europa, al cuidado de una hermana de Anna (Marblestone, 2013).

Poiry cuenta, de sus primeros contactos con Hahn, que éste se presentó como hombre soltero (Poiry, 1937b). Parece explicable esta declaración de un perseguido ansioso de conseguir trabajo y residencia. Obviamente pensó que, una vez establecido, podría enviar por su familia. Marblestone (2013) confirma que los esposos Hahn permanecieron en el Perú hasta 1950, año en que emigraron a los EEUU. Queda por precisar en qué momento llegó su esposa a nuestro país.

Aunque sus calificaciones y referencias lo mostraban como el candidato ideal para la cátedra de psicología experimental, al parecer Hahn nunca se adaptó plenamente al ambiente académico ni al contexto trujillano. Algo de ello advirtió Poiry al señalar en una de sus misivas que el pago mensual de quinientos soles le parecía exiguo para un docente universitario (Poiry,

1937c). De hecho, Hahn siempre anheló más. En 1939 (León, 1993) o 1940 se convirtió en profesor de psicología aplicada de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de San Marcos de Lima (Marblestone, 2013). Alternó esta labor dirigiendo procesos de selección de personal en empresas de la capital y diseñando procedimientos de prevención de accidentes para las fuerzas armadas y policiales (Marblestone, 2013; León, 1993). También se distinguió como investigador de los efectos de la altura en habitantes andinos, en el Instituto de Biología Andina del Hospital Loayza, al lado de Carlos Monge (León, 1993; León y Zambrano, 1995).

Estas actividades de Hahn tras su paso por Trujillo lo pintan como un intelectual productivo pero tal vez resuelto a que su permanencia en Sudamérica fuera solo instrumental o pasajera. Finalmente, en 1950, gracias a la mediación de un oficial del ejército norteamericano con quien se vinculó en Lima, logra una plaza de docente en una universidad de los EEUU (Marblestone, 2013). León (1993) recoge una versión que atribuye esta decisión a su interés por estar cerca de su otrora maestro el alemán Erwin Straus (1891-1975), quien residía y trabajaba en la ciudad de Lexington, estado de Kentucky. Desde 1950 hasta poco antes de su muerte, en 1969, Hahn fue profesor de psicología en el Transylvania College de Lexington.

Del fugaz paso de Hahn por la UNT puede sostenerse que no era la persona indicada para impulsar ni la asignatura ni el laboratorio de psicología experimental. Si bien sus calificaciones académicas eran impecables, no puede olvidarse sus características personales: un refugiado de compleja personalidad, que le ganó no pocos problemas (León 1993), y que tal vez siempre anheló emigrar a los EEUU, como otros intelectuales europeos; un propósito que recién pudo cumplir en los años 50.

Conclusiones sobre la aparición de la psicología experimental en Trujillo

Desde una óptica amplia o general, la nueva atención prestada a la psicología científica u objetiva estuvo vinculada a las transformaciones

económicas y sociales de fines del siglo XIX e inicios del XX en el país. En nuestras principales ciudades aumentan los comercios, las fábricas, la urbanización y el transporte motorizado, naciendo así nuevos segmentos sociales y generándose también una mentalidad industrial o moderna. Este contexto social que se altera exige los refinamientos surgidos en otras partes y que resulten eficientes a la nueva realidad. Pues sí, en el extranjero (Europa y EEUU) la nueva psicología de corte funcionalista va mostrando su utilidad en la industria, en la escuela y hasta en las fuerzas armadas.

Por un lado, la creación de una asignatura de psicología experimental en la Universidad Nacional de Trujillo dentro de la nueva carrera o sección Pedagógica, en 1936, debe ser entendida como parte de una ola renovadora de la universidad peruana. Sus adherentes pretendieron vincular la educación superior a problemas reales y urgentes del país, como el deplorable estado de la educación pública. Al potenciarse una serie de carreras, los directivos de la universidad trujillana recogían, de cierta manera, las reivindicaciones de los sectores populares que desde los años 10 y 20 hacían sentir su voz.

Igualmente, el interés por una psicología objetiva venía cultivándose por los educadores egresados de la Normal de Varones de Lima desde hacía décadas. Algunos de ellos coincidieron en la UNT en los años 30 y secundaron los esfuerzos de la directiva por nutrir la formación de los maestros de escuela liberteños.

Finalmente, fue justamente el primer director de la Normal de Lima, Isidore Poiry, quien auspició desde Bélgica no solamente la creación de un curso de psicología experimental en la UNT, también suscribió la necesidad de adquirir un laboratorio o gabinete con el equipo indispensable para la mejor preparación de los estudiantes de esta institución.

En síntesis, fueron académicos trujillanos quienes se orientaron a reformar o actualizar la capacitación de los maestros de escuela de la región brindándoles una iniciación en psicología experimental, una materia que se asumía como de suma importancia para la comprensión y formación del niño peruano.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (1980). Desarrollo y estado actual de la psicología en el Perú. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12, 205-235.
- Alarcón, R. (2000). *Historia de la psicología en el Perú*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Basadre, J. (2005). *Historia de la República del Perú (1933-2000)*. Tomo 16. Lima: El Comercio.
- Elías de Zevallos, H. (1963). *La misión belga de 1903. Una reforma de la educación peruana de permanente vigencia*. Lima: Universidad de Lima.
- Encinas, J. (s/f). El maestro. En A. Molina (Comp.). *Ensayos revolucionarios del Perú* (pp. 31-111). Lima: Peisa.
- Garfias, M. (2011). La misión de la universidad en la consolidación de la nación peruana. El discurso positivista del Novecientos. En: León, D., Loayza, L. y Garfias, M. (Eds.). *Trabajos de Historia. Religión, Cultura y Política en el Perú, Siglos XVII - XX*. (pp. 217-243). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- León, R. (1993). *Contribuciones a la historia de la psicología en el Perú*. Lima: CONCYTEC.
- León, R. y Zambrano, A. (1995). Dos psicólogos alemanes en el Perú: Walter Blumenfeld y Hans Hahn. En Hanfestengel, R. y Tercero, C. *México, el exilio bien temperado*. (pp. 328-334). México: UNAM.
- Ley, A. (1937). *Carta a Isidore Poiry del 12 de abril (traducción al español manuscrita)*. Trujillo: Archivo Central de la Universidad Nacional de Trujillo, AC-UNT.
- Marblestone, D. (2008). *The family of Ferdinand Hahn and Jette Oberndorfer*. Recuperado de http://www.rijo.homepage.t-online.de/pdf/EN_BY_JU_hahn.pdf
- Marblestone, D. (2013). *Hans Hahn (100-1969) and his family*. Recuperado de http://www.rijo.homepage.t-online.de/pdf_2/EN_NU_JU_hahn.pdf
- Mariátegui C., J. (1981). *Hermilio Valdizán. El proyecto de una psiquiatría peruana*. Lima: Minerva.
- Meave, I. (1939). *Carta a Hans Hahn del 8 de marzo (mecanografiada)*. Trujillo: AC-UNT.
- Orbegoso, A. (2011). *Hans Hahn, iniciador de la psicología experimental en Trujillo*. *Revista de Psicología de la Universidad César Vallejo*, 13(2), 235-240.

- Poiry, I. (1937a). *Carta a Ignacio Meave del 3 de abril (mecanografiada)*. Trujillo: AC-UNT.
- Poiry, I. (1937b). *Carta a Julio Mannucci del 18 de abril (manuscrita)*. Trujillo: AC-UNT.
- Poiry, I. (1937c). *Carta a Ignacio Meave del 27 de abril (manuscrita)*. Trujillo: AC-UNT.
- Poiry, I. (1937d). *Carta a Ignacio Meave del 16 de julio (mecanografiada)*. Trujillo: AC-UNT.
- Robles, E. (2004). *Las primeras escuelas normales en el Perú*. Recuperado de <http://scienti.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/articulos/0122-7238/2290938/2298762.pdf>
- Rull, (1937). Acuerdos tomados en las sesiones del Consejo Universitario celebradas en el año 1936. *Revista de la Universidad de La Libertad*, 12, 245-250.
- Sobrevilla, D. (1980). Las ideas en el Perú contemporáneo. En *Historia del Perú. Tomo XI*. (pp. 115-415). Lima: Editorial Juan Mejía Baca.
- Tortosa, F. y Civera, C. (2006). *Historia de la psicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Valdiviezo, A. (1996). *Galería de Rectores: Universidad Nacional de Trujillo*. Trujillo: UNT.
- Vásquez, J. (17 de junio de 2013). Añeja, histórica y trascendente. *La Industria*, pp. A10.



Fig. 1. Julio Mannucci Finochetti (Vásquez, 2013: A10)



Fig. 2. Hans Hahn (Marblestone, 2013: 1)



Fig. 3. Isidore Poiry (Basadre, 2005: 93)



Fig. 4. Escuela Normal de Varones (Lima) (Basadre, 2005: 89)

Recibido: 03 de setiembre del 2013

Aceptado: 27 de noviembre del 2013

FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO: MODELOS CONCEPTUALES

Jonathan Adrián Zegarra Valdivia*

Universidad Nacional de San Agustín

RESUMEN

El desarrollo de la civilización y la sociedad, la consecución de metas y el logro de objetivos personales, dependen del funcionamiento correcto del córtex prefrontal y en especial del funcionamiento ejecutivo. El cual es comprendido como un funcionamiento altamente complejo e inespecífico de control metacognitivo, que comprendería distintos compones que propiciarían la planeación conductual, el desarrollo de objetivos, la flexibilidad mental, regulación de la conducta y el control de otros procesos cognitivos. El abordaje neuropsicológico del funcionamiento ejecutivo ha desarrollado distintos modelos conceptuales, aquí exponemos los más importantes, como el de memoria de trabajo, el sistema atencional supervisor y modelo jerárquico de funciones cognitivas. Comentamos además algunos aspectos importantes para su evaluación y los instrumentos más utilizados para el funcionamiento ejecutivo.

Palabras clave: Funcionamiento ejecutivo, neuropsicología, evaluación neuropsicológica, modelos conceptuales, componentes cognitivos.

OPERATION EXECUTIVE: CONCEPTUAL MODELS

ABSTRACT

The development of civilization and society, the achievement of goals and achieving personal goals, depend on the proper functioning of the prefrontal cortex and executive functioning in particular. Which is understood as a complex and highly non-specific metacognitive control operation, which would include various behavioral compose that would facilitate the planning, development goals, mental flexibility, behavior regulation and control of other cognitive processes. The neuropsychological approach to executive functioning has developed different conceptual models, here we present the most important, such as working memory, the supervisory attentional system and hierarchical model of cognitive functions. Also discuss some important aspects for assessment and the instruments used for executive functioning.

Key Words: Executive functioning, neuropsychology, neuropsychological assessment, conceptual models, cognitive components.

OPERAÇÃO EXECUTIVO: MODELOS CONCEITUAIS

RESUMO

O desenvolvimento da civilização e da sociedade, atingir metas e alcançar objetivos pessoais dependem do bom funcionamento do córtex pré-frontal e funcionamento executivo em particular. Qual é entendida como uma operação de controle metacognitivo altamente complexo e não-específica, que incluiria várias compor comportamental pelo planejamento evitado, desenvolvimento alvo, flexibilidade mental, regulação do comportamento e controle de outros processos cognitivos.

Abordagem funcionamento executivo neuropsicológica desenvolveu diferentes modelos conceituais, aqui nós apresentamos o mais importante, como a memória de trabalho, supervisor do sistema atencional e modelo hierárquico de funções cognitivas. Também discutir alguns aspectos importantes para a avaliação e os instrumentos mais utilizados para funcionamento executivo.

Palavras-chave: funcionamento executivo, neuropsicologia, avaliação neuropsicológica, modelos conceituais, componentes cognitivos.

* Jonathan Zegarra-Valdivia: adrianzegarra13@gmail.com

El desarrollo de la civilización, el manejo de una empresa, o la dirección de un país, comparten características comunes, especialmente ilustradas en el uso de la planificación de objetivos, la consecución de metas, el control de cambios y el logro de objetivos, todos estos procesos, propios al importante desarrollo de los lóbulos frontales. Sin el desarrollo de esta área cerebral, todo lo que actualmente conocemos y culturalmente se ha desarrollado, muy posiblemente no existiría. El lóbulo frontal se divide estructuralmente en 3 áreas, la zona motora, anterior a la cisura de

Rolando, el área pre-motora, anterior al área motora, y la corteza pre-frontal. Ésta última, es un área esencial para la personalidad, la toma de decisiones y es considerada como “el líder de la orquesta” cerebral, la cual a su vez, se dividen en zona dorso-lateral, medial y orbito-frontal (véase la figura 1). A continuación, estudiaremos algunos aspectos importantes dentro de las funciones ejecutivas como su definición, sus principales componentes, los modelos más importantes de explicación y su evaluación.

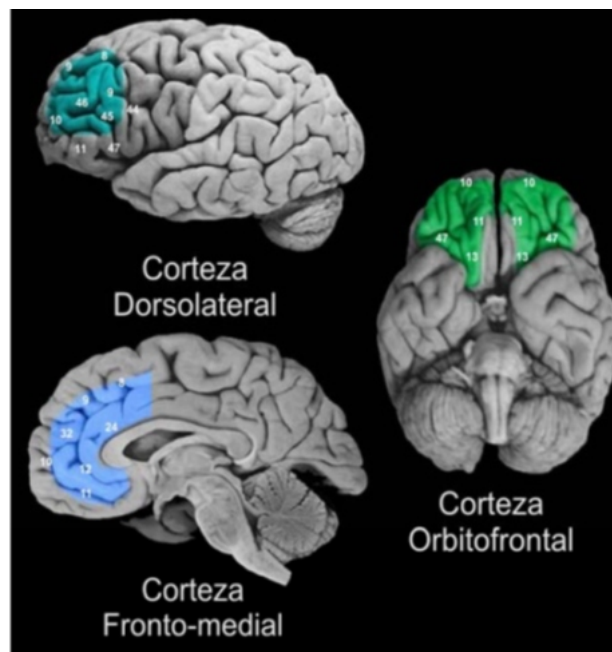


Figura 1. Lóbulo frontal. De izquierda a derecha. Arriba, Corteza Dorsolateral, especialmente implicada en el funcionamiento ejecutivo. Abajo Corteza Fronto-Medial. A la derecha, Corteza Orbitofrontal, especialmente implicada en la toma de decisiones. Tomado de Ardila y Ostrosky, 2012.

¿Qué son las funciones ejecutivas?

El área prefrontal del cerebro, desde un punto de vista funcional, reúne las funciones cognitivas más complejas y evolucionadas del ser humano y se le atribuye un papel esencial en actividades tan importantes como la creatividad, la ejecución de actividades complejas, el desarrollo de las operaciones formales del pensamiento, la conducta social, la toma de decisiones y el juicio

ético y moral (Price, Daffner, Stowe et al, 1990; Pelegrin y Tirapu, 1995).

Es así que, a través de la neuropsicología clásica, los distintos casos de alteración o daño pre-frontal mostraron la disociación entre distintas funciones cognitivas como la memoria, el lenguaje e inclusive la inteligencia en comparación a las funciones ejecutivas, entendidas estas últimas como *superiores* o

metacognitivas, debido al control supramodal de otras funciones cognitivas. La observación de que estas áreas cerebrales prefrontales están involucradas en estrategias cognitivas, tales como la solución de problemas, formación de conceptos, planeación y memoria de trabajo, dio como resultado el término “funciones ejecutivas” (Ardila y Ostrosky-Solís, 2009).

Las que permiten a las personas responsabilizarse de sus propias vidas, proyectarse metas a corto, mediano y largo plazo, y ajustar su conducta ante los cambios del entorno (Uribe, 2009); e inclusive como mencionara Jackson (citado por Francisco Lopera, 2008) –pueden ser un prerrequisito para la conciencia. Su estudio ha sido especialmente enfocado a discernir su naturaleza desde modelos mentales y neurobiológicos, en poblaciones adolescentes y normales, pero especialmente con condiciones patológicas –especialmente lesiones traumáticas, resultando en un corpus teórico amplio y abundante en propuestas sobre sus aspectos cognitivos asociados y las redes neurales subyacentes (Cadavid, 2008). La civilización humana y la conciencia son inseparables del surgimiento de los lóbulos frontales, o del cerebro ejecutivo. La mayor evolución de la corteza cerebral ha sido la emergencia del lenguaje y de las funciones ejecutivas (Lopera, 2008). Las funciones ejecutivas han sido estudiadas por múltiples autores como Luria, Lezack, Goldberg, entre otros (Véase en Tirapu-Ustárróz, Muñoz-Céspedes, Pelegrín-Valero, 2002; Lopera, 2008; Trujillo, 2008; Tirapu-Ustárróz, García, Ríos-Lago, Ardila, 2012).

Así Luria, nos habla de ellas como la tercera unidad funcional (Luria, 1982) de papel ejecutivo, encargada de la programación, control y verificación de la actividad, lo cual depende de la actividad de la corteza prefrontal. Luria (1989, citado por Ardila y Ostrosky, 2012), “percibe la organización de las regiones frontales en un arreglo jerárquico similar a su división de las zonas posteriores cerebrales en primarias (sensoriales) secundarias (asociación) y terciarias (supramodales o integrativas). Así incluye en las regiones frontales a la corteza motora, la corteza premotora (organización motora) y la corteza pre-

frontal (integración superior).

Estas funciones “son operaciones mentales que están críticamente involucradas en la propia adaptación a situaciones nuevas... son en sí mismas procesos cognitivos que orquestan o dirigen las ideas, movimientos o acciones relativamente simples en comportamientos complejos dirigidos hacia un fin” (Estévez-González, García-Sánchez y Barraquer-Bordas, 2000). De aquí que este concepto resalte en la literatura científica como factor explicativo del control y regulación del funcionamiento ejecutivo humano tanto normal como patológico (Cadavid, 2008); además de esto, a diferencia de los procesos automáticos que lleva a cabo la mente, las funciones ejecutivas requieren de la conciencia del sujeto, de su total atención y reconocimiento sobre estos procesos para ser ejecutados eficazmente, porque tienen que responder esencialmente a situaciones novedosas e infrecuentes (Cadavid, 2008).

■ COMPONENTES DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

La función rectora o gerencial del cerebro es más bien un conjunto de funciones directivas que incluyen aspectos muy variados de la programación y ejecución de las actividades cerebrales (Lopera, 2008). Este constructo neuropsicológico incluye un conjunto de habilidades que controlan y regulan otras habilidades y conductas (Ardila y Ostrosky, 2012).

Una de las principales características de las funciones ejecutivas es su independencia del “input”, es decir, los mecanismos ejecutivos coordinan información procedente de distintos sistemas de entrada (percepciones de distintas modalidades sensoriales), procesamiento (atención, memoria o emociones) y salida (programas motores) según Verdejo-García y Bechara (2010).

En base a esto, podemos destacar la distinción entre funciones ejecutivas “frías y calientes” (Tirapu-Ustárróz et al, 2012); funciones de un sistema supramodal de

procesamiento múltiple, reconocemos implícitamente su relación recíproca con otras funciones cerebrales en una doble dirección (Tirapu-Ustárrroz et al, 2012); por ejemplo con la cognición social; como mencionamos pueden ser abordadas desde una perspectiva meramente cognitiva o fría relacionada con la corteza frontal dorsolateral, y desde otra perspectiva emocional o “cálida” dependiente de la corteza orbitofrontal (más relacionada por ejemplo al marcador somático de Damasio [Zegarra, 2013 a]).

Dentro del desarrollo de las funciones ejecutivas, podemos mencionar los siguientes componentes (Uribe, 2009):

❖ **Clasificación y categorización (flexibilidad):** esta característica hace referencia a la organización de los elementos según características similares y compartidas o a la posibilidad de diferenciarlos según criterios de disparidad (Ionescu, 2007). Y se vería conformado por la flexibilidad, que hace referencia a la posibilidad de cambiar una respuesta por otra, mediante estrategias de clasificación diferentes, para ajustarse a las demandas del medio (Soprano, 2003).

❖ **Control atencional y control de la conducta:** indica la selección y el mantenimiento de la atención en los elementos ambientales indicados, que inhibe a aquellos irrelevantes para emitir la respuesta adecuada (Rosselli, Jurado y Matute, 2008), al tiempo que se impide la ejecución de conductas impropias; es así que la inhibición permite organizar la conducta, actuar de manera intencionada, guardar información, tener varias alternativas para actuar, tomar decisiones y planificar otras (Sastre-Riba, MerinoMoreno y Poch-Olivé, 2007). Ahora bien, la inhibición requiere la reflexión sobre las reglas que se están usando, para así formular otras de orden superior que les permita detener las respuestas inadecuadas y re-focalizar la atención en los elementos importantes de la situación

(Zelazo, Müller, Frye y Marcovitch, 2003).

❖ **Planeación de la conducta:** Alude a la capacidad para reconocer y ordenar secuencias de eventos que llevarán a alcanzar una meta determinada (Sastre-Riba, et al, 2007), La solución de problemas complejos y la planeación requieren flexibilidad (Uribe, 2009). En el contexto de las actividades de la vida del individuo, cualquiera de estos aspectos de la función ejecutiva puede estar alterado o volverse disfuncional con un impacto clínico en su vida cotidiana.

▪ **MODELOS CONCEPTUALES MÁS IMPORTANTES**

Modelo de la Memoria de Trabajo

Aquí los modelos estarían orientados a la integración temporal de la información, su mantenimiento y utilización posterior; pero el término 'memoria de trabajo' se ha descrito en varios sentidos, y se ha utilizado con frecuencia de forma vaga y arbitraria, dando lugar a cierta confusión terminológica y conceptual (Tirapu-Ustárrroz et al, 2012).

El término de memoria de trabajo (MT) es usado para referirnos a un sistema multicomponente que es capaz de mantener y manipular información es por ello que juega un rol central en las complejas actividades cognitivas como el aprendizaje, comprensión y razonamiento (Baddeley, 2002; D'Eposito y Postle, 2002). Esta habilidad permite que recordemos nuestros planes así como instrucciones, considerar alternativas y relacionar ideas y datos, incluyendo relacionar el presente con el futuro y el pasado (Ardila y Ostrosky, 2012).

En la memoria de trabajo se produce la retención temporal de información, para la solución de un problema o para una operación mental. Es una memoria “para el corto plazo” más que una memoria “de corto plazo” (Ardila y Ostrosky, 2012), la cual está asociada con el sistema atencional voluntario; de hecho una forma para describirlo es que sirve como un sistema

atencional dirigido hacia adentro, dirigiendo la atención hacia representaciones internas (en Fuster [2008] citado por Baars y Gage, 2010). El modelo propuesto por Baddeley y Hitch (1974) supone la existencia de un sistema de atención

controlador de varios sistemas subordinados. Este sistema se subdivide en tres componentes: el Ejecutivo Central, el bucle fonológico, y la pizarra visoespacial (Benedet, 2002; Ardila y Ostrosky, 2012). Véase la figura 2:

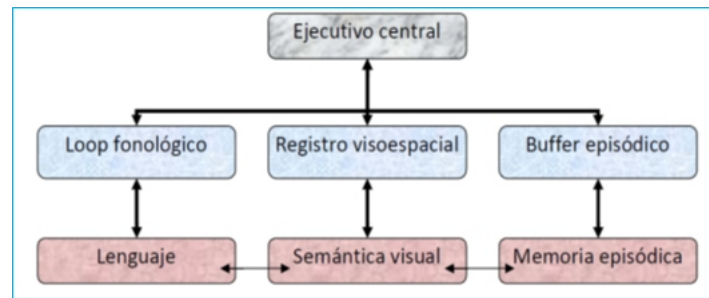


Figura 2. Modelo de Memoria de Trabajo –multicomponente– de Baddeley (1990, 2003). En color azul el sistema fluido y en color rosa el sistema cristalizado. Tomado de Ardila y Ostrosky, 2012.

El componente principal del modelo es el ejecutivo central, el cual es responsable para el control del procesamiento de la memoria de trabajo, incluyendo pero no limitándose a la dirección de la atención, el mantenimiento de los objetivos de la tarea, la toma de decisiones y el recuerdo (McCabe, Roediger, MackDaniel, Balota y Hambrick, 2010); funcionando más como un sistema atencional que como un almacén de información (Baddeley, 1993); el cual ejerce un rol esencial en el control, coordinación y supervisión de los procesos cognitivos; este sistema permite la planificación de las estrategias necesarias para lograr la consecución de una tarea o la elaboración de los cursos de acción que se deben seguir para llegar a un objetivo (Tirapu-Ustárriz et al, 2012).

El bucle fonológico incluye un almacén fonológico a corto plazo asistido por un proceso de control basado en el repaso articulatorio, por lo que actúa como un sistema de almacenamiento que permite utilizar el lenguaje sub-vocal para mantener la información en la conciencia durante el tiempo deseado; se postula la existencia de este subsistema particular para explicar la importancia de la codificación del lenguaje en la MCP (Tirapu-Ustárriz et al, 2012; Tirapu-Ustárriz, et al, 2002).

El segundo gran sistema subordinado postulado por el modelo de memoria de trabajo es la agenda visoespacial, un sistema cuyo cometido fundamental es crear y manipular imágenes visoespaciales. La agenda visoespacial opera de forma similar al bucle fonológico, sólo que su cometido se centra en mantener y manipular imágenes visuales. Este sistema se alimentaría de imágenes visuales y se emplearía en la creación y utilización de estas imágenes (Tirapu-Ustárriz et al, 2012).

Modelo del Sistema Atencional Supervisor (SAS)

También conocido en la literatura cognitiva como el Ejecutivo central, en el modelo de Norman y Shallice (1982, citados por Tirapu-Ustárriz et al, 2012), el punto distintivo entre el programador de conflictos y el sistema supervisor es argumentado al mencionar que este último modula la programación entre operaciones rutinarias y novedosas, y estaría localizado en la corteza prefrontal (Shallice, 2002).

En otras palabras, este sería un sistema que programaría en base a un conjunto de estímulos ambientales distintos, aquellas de carácter

rutinario, posiblemente con o sin una respuesta específica; y aquellos estímulos más relevantes, especialmente nuevos que elicitán una respuesta –de carácter cognitivo o motor; modulando así sus respuestas. El SAS puede modificar los sistemas de acciones rivales (Frith, 1995); para así dirigir una acción adecuada según el estímulo *elicitante*.

Este modelo teórico de la atención en el contexto de la acción, donde todo el comportamiento humano se mediatiza por ciertos esquemas mentales que especifican la interpretación de las entradas o inputs externos y la subsiguiente acción o respuesta (Tirapu-Ustárrroz, et al, 2002; 2008 a y b), véase en la figura 3.

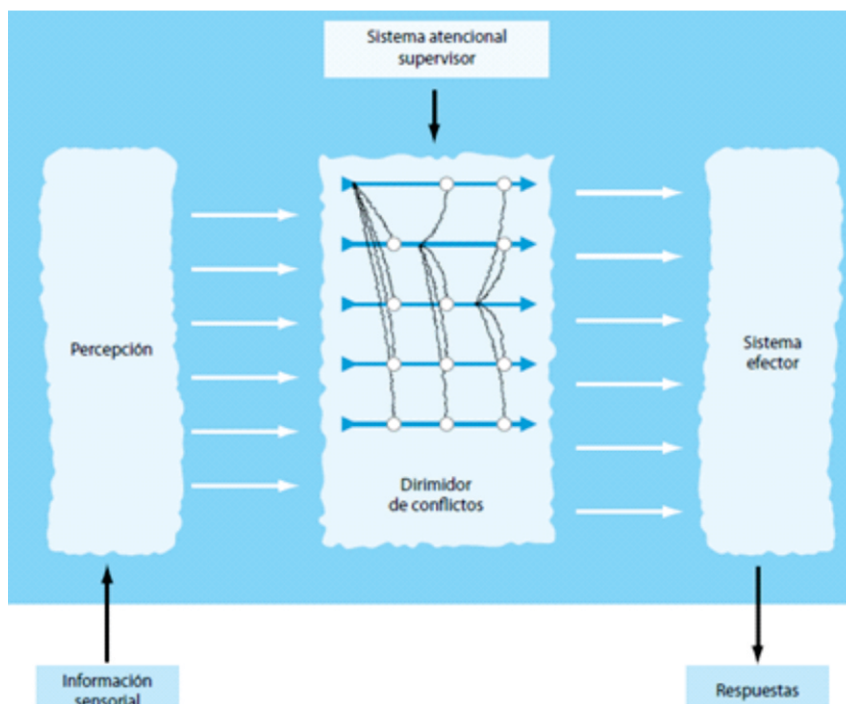


Figura 3. Sistema Atencional Supervisor de Shallice y Burgess. Tomado de Tirapu-Ustárrroz, et al, 2011.

Este modelo, se compone de cuatro elementos (Tirapu-Ustárrroz et al, 2008 a y b):

- **Unidades cognitivas:** Se localizan en la corteza posterior y son funciones asociadas a sistemas anatómicos específicos (por ejemplo, leer una palabra o reconocer un objeto).
- **Esquemas:** Son conductas rutinarias y automáticas producto del aprendizaje y de la práctica dirigida a un fin. Estos esquemas pueden encontrarse en tres estados posibles: desactivados, activados o seleccionados. El esquema seleccionado determina el tipo de acción que se lleva a cabo y se encuentra determinado por el grado de activación presente en un momento dado.
- **Dirimidor de conflictos:** El dirimidor de conflictos (*contention scheduling*) evalúa la importancia relativa de distintas acciones y ajusta el comportamiento rutinario con arreglo a ella, ya que este sistema de bajo nivel puede realizar acciones de rutina complejas (Tirapu-Ustárrroz et al, 2002). Por sí mismo, un sistema

de este tipo sólo es capaz de realizar conductas elicítadas por un estímulo; en ausencia de señales ambientales, el sistema se mantendrá inactivo o perseverará. Sin embargo, este sistema resulta muy útil para llevar a cabo acciones rutinarias, aunque sean complejas, en la medida en que estén lo bastante especificadas por el ambiente (Tirapu-Ustárróz et al, 2012). Este dirimidor de conflictos sería dirigido desde el SAS, y sólo respondería para “colar” un conjunto de estímulos ambientales-contextuales, resaltando los más relevantes; el SAS sería el que dirigiría una respuesta específica a estos.

- **Sistema atencional supervisor (SAS):** Mecanismo que modula, desde un nivel superior, el dirimidor de conflictos. El SAS se activa ante tareas novedosas donde no existe una solución conocida, donde hay que planificar y tomar decisiones o donde es preciso inhibir una respuesta habitual, es decir, tareas en las que la selección rutinaria de operaciones no resulta eficaz. Este sistema además puede impedir una conducta perseverante, suprimir las respuestas a los estímulos y generar acciones nuevas en situaciones en las que no se desencadena ninguna situación rutinaria (Tirapu-Ustárróz et al, 2012).

Este segundo proceso de selección requeriría, además, la presencia de un mecanismo

de retroalimentación encargado de proporcionar información al sistema sobre la adecuación de los esquemas a las demandas contextuales, estos serían procesos de monitorización y compensación de errores –pasando de una entidad única a una multicomponente que incluiría: la memoria operativa, la monitorización, el rechazo de esquemas inapropiados, la generación espontánea de esquemas, la adopción de modos de procesamiento alternativos, el establecimiento de metas, la recuperación de información de la memoria episódica y el marcador para la realización de intenciones demoradas (Tirapu-Ustárróz et al, 2012).

Modelo Jerárquico de las Funciones

Stuss y Benson (1984, citado por Tirapu-Ustárróz et al, 2012), propusieron una organización jerárquica de las funciones mentales, influenciada por la organización anatómica cerebral y los aportes de William James (Tirapu-Ustárróz et al, 2012) sobre la organización de la conciencia. En 1991, Stuss redefine el modelo (figura 5) señalando que cada uno de los componentes tendría subsistemas que un mecanismo de control que utiliza tres elementos básicos: entrada de información, que tendrá su especificidad en función del nivel de representación de la información; un sistema comparador, que analiza la información en relación con las experiencias pasadas del sujeto, y un sistema de salida, que traduce los resultados de la evaluación comparativa hacia un tipo determinado de respuesta (Véase en Tirapu-Ustárróz et al, 2011).

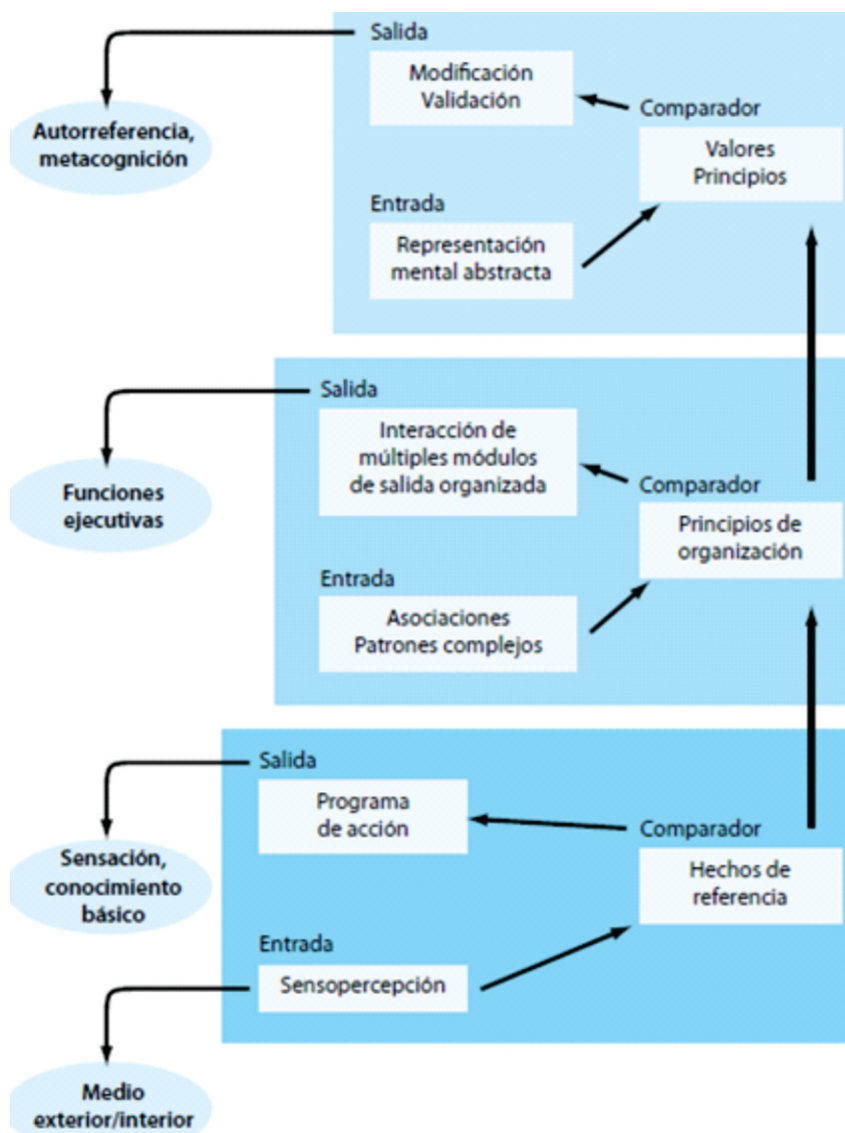


Figura 4. Modelo rediseñado del control cognitivo jerárquico de Stuss. Tomado de -Ustárroz, 2011.

El input del primer componente corresponde al sistema sensorial y perceptual, y contendría un dominio para cada módulo específico. El análisis perceptual y su correspondiente respuesta pueden ser simples o complejos, pero siempre son conductas sobreaprendidas, automáticas y rápidas, sin la participación de la conciencia (Tirapu-Ustárroz, Ríos-Lago, Maestrú, 2011).

El segundo componente se asocia con el

control ejecutivo, que recibiría información de las conexiones retrorrolándicas –funciones ejecutivas de control se han dividido conceptual y experimentalmente en sub-funciones específicas tales como anticipación, selección de objetivos y elaboración de planes (Tirapu-Ustárroz, et al, 2002, 2011). Este sistema se activaría ante situaciones novedosas, por lo que carece de acceso a respuestas rutinarias. Estas conductas, que en un principio precisan de control y

deliberación, pasan posteriormente a subsistemas donde pueden controlarse de forma automática (Tirapu-Ustárroz, et al, 2002). El último componente, sería aquella capacidad de ser consciente de uno mismo y con la capacidad de reflejar en pensamientos y conductas patrones individuales y propios del yo. La autoconciencia, en este sentido, depende de los inputs que recibe de los sistemas sensoriales- perceptual y de control ejecutivo, y su output influye en la naturaleza y el grado del control ejecutivo.

▪ EVALUACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Tradicionalmente distintos investigadores han considerado a las funciones ejecutivas como un constructo unitario, y otros por el contrario, de múltiples componentes (McCabe et al, 2010) su evaluación suele ser complicada al distribuirse entre estas dos posturas. Es necesario tener en cuenta que toda evaluación neuropsicológica, con independencia de la función específica que se requiera indagar, se compone de dos tipos de procedimientos: la evaluación cualitativa y la evaluación cuantitativa (Buller, 2010); el propósito de dicha evaluación es determinar conductas y comportamientos que indiquen la presencia de síntomas; distinguiéndose según

Pineda (1998, citado por Buller, 2010):

- Alteraciones en la autorregulación.
- Dificultades en la atención sostenida.
- Problemas en la organización cognoscitiva y del comportamiento.
- Rigidez cognoscitiva y comportamental.
- Impulsividad.
- Inatención.
- Dependencia Ambiental.
- Perseverancia patológica e inercia comportamental.
- Alteración metacognoscitiva.

Por otro lado, múltiples instrumentos han sido desarrollados con el propósito explícito de medir y comparar el rendimiento, tanto de pacientes orgánicos como normales. Sin embargo, es posible observar que ninguna de estas herramientas puede por sí misma dar cuenta del estado general de la totalidad de las dimensiones que componen el funcionamiento ejecutivo, para ello es necesario la incorporación de baterías “fijas o flexibles” (Drake, 2007) que midan específicamente el funcionamiento ejecutivo. Dentro de las principales pruebas para la evaluación de la función ejecutiva destacan las que Bausela y Santos (2006, citados por Buller, 2010) proponen. Véase el cuadro 1.

FUNCIÓN	EXPLORACIÓN
Formación de conceptos y solución de problemas	<i>Twenty Questions Test</i> <i>Wisconsin Card Sorting Test</i>
Flexibilidad mental	<i>Wisconsin Card Sorting Test</i> Test de senderos (<i>Trail Making Test</i>) (TMT A y B) D – KEFS (<i>Delis – Kaplan executive function system</i>) Test de uso de objetos
Impulsividad	Test de emparejamiento de figuras familiares (MFFT)
Abstracción – Razonamiento	<i>Wisconsin Card Sorting Test</i> Test de Raven Comprensión de proverbios Prueba de Categorías de Halstead
Planificación	Torre de Londres, Hanoi y Toronto
Fluencia verbal	Test de fluencia verbal oral y escrita
Fluencia de diseños	Test de Fluencia visual <i>Invention of Design</i> <i>Design Fluency Test</i> <i>Five - Point Test</i>
Modulación e inhibición de respuestas	<i>Go / No – Go paradigm</i> <i>Stroop Test</i>
Control mental	Contar hacia atrás
Problemas en la vida cotidiana por trastornos ejecutivos	<i>Behavioral Assessment of the Dysexecutive System (BADS)</i>

Cuadro 1. Principales instrumentos de valoración de los procesos involucrados en las FE. Tomado de Buller, 2006.

Para el uso de las mismas, no solo se necesita el conocimiento extenso para su aplicación, sino también, tener en cuenta los modelos explicativos del funcionamiento ejecutivo y el conocimiento neuropsicológico necesario para su interpretación, ya que muchas veces dentro de la exploración neuropsicológica se sobrevaloran o sobreestiman las conclusiones a las que arriba la simple aplicación de pruebas e interpretación localizacionista. Tirapu-Ustárrroz y Muñoz-Céspedes (2004) mencionan “los diez errores” que los “no neuropsicólogos” cometen al utilizar pruebas neuropsicológicas:

- 1.- “Ejecuciones defectuosas en los test siempre son indicativas de disfunción o daño cerebral”.
- 2.- “Obtener datos cuantitativos es el primer objetivo de una exploración neuropsicológica”.
- 3.- “La utilización de las normas establecidas en los test es esencial para poder interpretar los datos obtenidos”.
- 4.- “La única forma fiable de obtener información sobre cambios en el funcionamiento cognitivo es la aplicación del test.”
- 5.- “Para valorar a un paciente de forma fiable es esencial realizarlo en un ambiente tranquilo y sin distracciones.”
- 6.- “No es esencial recoger y observar las estrategias que ha utilizado el paciente para resolver las tareas planteadas en los test.”
- 7.- “La estandarización de los test y de los resultados es fundamental para concluir sobre la presencia o ausencia de daño o disfunción cerebral.”
- 8.- “Ejecuciones anormales en determinados test son siempre patognomónicas de lesiones en áreas específicas del cerebro.”
- 9.- “La interpretación basada solo en los datos puede predecir el funcionamiento del sujeto en las situaciones de la vida real (escuela, hogar, trabajo, etc.)”
- 10.- “La ejecución correcta en una batería de pruebas es siempre indicativa de que el cerebro permanece intacto.”

Es así, que a modo de sugerencia, se

plantean las siguientes recomendaciones (Tirapu-Ustárrroz, Muñoz-Céspedes, 2004):

- a) Los resultados de los test y baterías neuropsicológicas deben considerarse como elementos complementarios e integrarlos en un marco comprensivo, especialmente unido a la evaluación clínica.
- b) La selección de los instrumentos de exploración neuropsicológica deben basarse en su capacidad para ofrecer información sobre los mecanismos subyacentes alterados, en su validez ecológica y deben ser sensibles a los avances que se producen.
- c) La evaluación neuropsicológica debe llevarse a cabo por personas especializadas que interpreten los datos en función de un corpus de conocimiento sólido sobre las relaciones entre cerebro y conducta.

CONCLUSIÓN

El funcionamiento adecuado del córtex prefrontal ha propiciado el desarrollo de la civilización, no solo culturalmente sino también a nivel científico y tecnológico. Las funciones ejecutivas, serían una de las funciones más importantes que el córtex prefrontal desempeña, e implicaría un conjunto de actividades altamente complejas como la selección de objetivos, planificación, regulación conductual, monitoreo cognitivo, flexibilidad mental, toma de decisiones, entre otras. Y su disfunción provocaría una amplia alteración conductual, en la personalidad y el funcionamiento social; alteraciones que muchas veces, se *disociarían* de funciones mentales como la memoria, la inteligencia, el lenguaje y otros que estarían dirigidos y controlados a nivel metacognitivo por el funcionamiento ejecutivo.

Por otro lado, la evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en particular debe realizarse por profesionales que conozcan y apliquen el amplio corpus teórico de la neuropsicología, ya que muchas veces, se comenten errores importantes en su evaluación.

En el caso específico de las funciones ejecutivas, es necesaria la utilización de amplias baterías neuropsicológicas que se adapten “flexiblemente” a las características de las poblaciones evaluadas. Es importante comentar además, que el aporte neuropsicológico no solo se enfoca a la evaluación tradicional de pacientes con daño cerebral, sino también a distintos trastornos mentales como la esquizofrenia, el TDAH, trastornos de personalidad, trastornos del desarrollo, problemas conductuales, entre otros.

REFERENCIAS

- Ardila, A. y Ostrosky, F. (2012). *Guía para el diagnóstico neuropsicológico*. Recuperado de http://www.ineuro.cucba.udg.mx/libros/bv_guia_para_el_diagnostico_neuropsicologico.pdf
- Baars, B., y Gage, N. (2010). *Cognition, brain and consciousness*. (2nd ed.). China: Academic Press, Elsevier. MASSON.
- Baddeley, A. (1993). Working memory or working attention? En Baddeley, A., Weiskrantz, L. Eds. *Attention: selection, awareness and control. A tribute to D. Broadbent*. Oxford: Clarendon Press.
- Baddeley, A. (2002). Fractionating the central executive. En Stuss, D., Knight, R. *Principles of frontal lobe function*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A., Hitch, G. (1974). Working memory. In Brower GA, ed. *The psychology of learning and cognition*. New York: Academic Press.
- Benedet, M. (2002). *Neuropsicología cognitiva. Aplicaciones a la clínica y a la investigación. Fundamento teórico y metodológico de la Neuropsicología Cognitiva*. España: Ed. IMSERSO.
- Buller, I. (2010). Evaluación neuropsicológica efectiva de la función ejecutiva. Propuesta de compilación de pruebas neuropsicológicas para la evaluación del funcionamiento ejecutivo. *Cuadernos de Neuropsicología*, 4(1), 63-86.
- Cadavid, N. (2008). *Neuropsicología de la construcción ejecutiva*. (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de Salamanca.
- D'Eposito, M., Postle, B. (2002). The Organization of working memory function in lateral prefrontal cortex: evidence from event-related functional MRI. En: Stuss, D., Knight, R. *Principles of frontal lobe function*. Oxford: Oxford University Press.
- Estévez-González, A., García-Sánchez, C., Barraquer-Bordas, Ll. (2000). Los lóbulos frontales: el cerebro ejecutivo. *Revista de Neurología*. 31(6), 566-577.
- Frith, C. (1995). *La esquizofrenia, un enfoque neuropsicológico cognitivo*. España: Ariel Psicología.
- Ionescu, T. (2007). I can put it here too: Flexible object categorization in preschool children and factors that can act upon it. *Cognitie, Creier, Comportament*, 11(4), 809-829.
- Lopera, F. (2008). Funciones ejecutivas: aspectos clínicos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 59-76.
- Luria, A. (1982). *El cerebro en acción*. La Habana: Pueblo y Educación.
- McCabe, D., Roediger, H., MackDaniel, M., Balota, A., Hambrick, D. (2010). The relationship between working memory capacity and executive functioning: Evidence for a common executive attention construct. *Neuropsychology*, 24 (2), 222-243.

- Pelegrín, C., Tirapu, J. (1995). Neuropsiquiatría del daño prefrontal traumático. *Monografías de psiquiatría*, 7, 11-21.
- Price, B., Daffner, K., Stowe, R., et al. (1990). The compartmental learning disabilities of early lobe damage. *Brain*, 113, 1383-1393.
- Roselli, M., Jurado, M., Matute, E. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46.
- Sastre-Riba, S., Merino-Moreno, N., Poch-Olivé, M. (2007). Formatos interactivos y funciones ejecutivas en el desarrollo temprano. *Revista de Neurología*, 44(2): 61-65.
- Shallice, T. (2002). Fractionation of supervisory system. En Stuss, D., Knight, R. *Principles of frontal lobe function*. Oxford: Oxford University Press.
- Soprano, A. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de Neurología*, 37(1), 44-50.
- Tirapu-Ustárrroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T., Pelegrín-Valero, C. (2008a). Modelos de funciones y control ejecutivo (I). *Revista de Neurología*, 46: 684-92.
- Tirapu-Ustárrroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T., Pelegrín-Valero, C. (2008b). Modelos de funciones y control ejecutivo (II). *Revista de Neurología*, 46, 742-50.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Luna-Lario, P. (2012). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. En Tirapu, J., García, A., Ardila, A. *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*. España: Viguera.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Muñoz-Céspedes, J. (2004). Neurociencia, neuropsicología y psicología clínica: Necesidad de un encuentro. *Psicología.com.*, 8(1).
- Tirapu-Ustárrroz, J., Muñoz-Céspedes, J., Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de Neurología*. 34, 673-685.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Ríos-Lago, M., Maestrú, F. (2011). *Manual de neuropsicología*. (2da. Ed.). Editorial: Viguera-España.
- Trujillo, N. (2008). Función Ejecutiva en la Investigación de los Trastornos del Comportamiento del Niño y del Adolescente. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1): 77-94.
- Uribe, C. (2009). Apreciaciones generales sobre las funciones ejecutivas y algunas consideraciones especiales sobre su desarrollo en la infancia. Universidad Piloto de Colombia, *Revista Contextos*. Recuperado de: http://www.contextos-revista.com.co/Revista%203/A1_Apreciaciones%20generales%20sobre%20su%20desarrollo%20en%20la%20infancia.pdf
- Verdejo-García, A. Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235.
- Zegarra, J. (2013a). *Cognición Social: breve revisión de los conceptos. Teoría e Investigación en Psicología* (En prensa).
- Zelazo, P., Müller, U., Frye, D., y Marcovitch, S. (2003). The development of executive function: Cognitive complexity and control-revised. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 93-119.

Recibido: 31 de octubre del 2013

Aceptado: 09 de diciembre del 2013

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 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 la editora es

Atentamente,

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

Revista de Psicología

Rev. Psicol. Año 16, vol. 1. Enero a junio 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 7203 -7145

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

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, junio del 2014



CONTENIDO

INVESTIGACIONES ORIGINALES

Teoría de la mente, apego y función ejecutiva en niños de distinto nivel socioeconómico.

Jonathan Zegarra Valdivia, Ximena Romero Ortega, Gabriela Cáceres Luna, Marcio Soto Añari.

Instituto para el Matrimonio y la Familia, Universidad Católica San Pablo.

Traumatismos craneoencefálicos, repercusión epidemiológica y de salud en adolescentes y jóvenes Hambuanense.

Antonio Mnedes Sambalundo, Lucía del Alba Pérez, Héctor Gil Alba.

Universidad Jose Eduardo Santos, Universidad de las Ciencias Médicas, Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.

Maltrato psicológico en las relaciones de pareja de estudiantes universitarios de Trujillo.

Carlos Esteban Borrego Rosas, Nadia Luz Campos Burgos, Lorena Villanueva Flores.

Colegio de Psicólogos del Perú, Consejo Directivo Regional VII.

Adaptación del inventario de maltrato psicológico hacia mujeres, en mujeres de Puerto Malabrigo.

Melissa Palacios La Madrid.

Universidad César Vallejo.

El modelo demanda control de Karasek y su relación con la creatividad docente en profesores de nivel primario de Arequipa.

Walter Lizandro Arias Gallegos.

Universidad Católica San Pablo.

Adaptación psicométrica del cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) en estudiantes de secundaria.

Noé Grijalva Hugo Martín.

Universidad César Vallejo.

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

Orígenes de la psicología experimental en Trujillo.

Arturo Orbegoso Galarza.

Universidad Privada del Norte-Lima.

Funcionamiento Ejecutivo: Modelos conceptuales.

Jonathan Adrian Zegarra Valdivia.

Universidad Nacional de San Agustín.
