

REVISTA DE PSICOLOGÍA  
VOLUMEN 11, NÚMERO 2, JULIO - DICIEMBRE 2021



REVISTA DE PSICOLOGÍA  
VOLUMEN 11, NÚMERO 2



AREQUIPA, 2021

## REVISTA DE PSICOLOGÍA

REV. PSICOL. (AREQUIPA. UNIV. CATÓL. SAN PABLO)

JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH & HUMANITIES

ISSN 2306-0565 VERSIÓN IMPRESA / ISSN 2311-7397 VERSIÓN ON LINE

AÑO 2021 JULIO-DICIEMBRE, VOLUMEN II, NÚMERO 2

### DIRECTOR EDITOR

Walter L. Arias Gallegos. Universidad Católica San Pablo (Perú)

### COMITÉ EDITORIAL

Lorena Diez Canseco Briceño. Universidad Católica San Pablo (Perú)

Marcio Soto Añari. Universidad Católica San Pablo (Perú)

Jorge Olaechea Catter. Pontificia Universidad Gregoriana (Italia)

Jean-Paul Swinnen. Pontificia Universidad Católica Argentina (Argentina)

Ermanno Pavesi. Gustav-Siewerth-Akademie di Weilheim-Bierbronnen (Suiza)

Mitchell Clark. Mount Royal University (Canadá)

### COMITÉ DE REVISORES NACIONALES:

Ramón León Donayre. Universidad de Lima (Lima)

Santiago Cueto Caballero. Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima)

Federico León. Universidad del Pacífico (Lima)

Charles Portilla Revollar. Universidad Católica de Santa María (Arequipa)

Aymé Barreda Parra. Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa)

Edwin Salas Blas. Universidad San Martín de Porres (Lima)

Ricardo Canales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima)

Flor Vilches Velásquez. Universidad Católica de Santa María (Arequipa)

Carlos Ponce Díaz. Universidad Inca Garcilaso de la Vega (Lima)

Anibal Meza. Universidad San Ignacio de Loyola (Lima)

Jenny Quezada. Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Lima)

Gina Chávez Ventura. Universidad Privada del Norte (Trujillo)

Paula Delgado Cuzzi. Universidad Católica San Pablo (Arequipa)

César Merino Soto. Universidad San Martín de Porres (Lima)

Gabriela Cáceres Luna. Universidad Católica San Pablo (Perú)

Juan Carlos Ríos Toce. Aurea Consulting (Perú)

Tomás Caycho Rodríguez. Universidad Privada del Norte (Perú)

Julio Cesar Huamani Cahua. Universidad Católica San Pablo (Perú)

### COMITÉ DE REVISORES INTERNACIONALES:

Sara Fernández Guinea. Universidad Complutense de Madrid (España)

Ana María Jacó-Vilela. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Marcos Ríos Lago. Universidad nacional de Educación a Distancia (España)

Hugo Klappenbach. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

María Regina Maluf. Universidade de São Paulo (Brasil)

Norman López Velásquez. Universidad de Los Lagos (Chile)

David de Noreña Martínez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Manolete Moscoso. University of South Florida (Estados Unidos)

María Cristina Richaud. CIIPME (Argentina)

Oscar Veliz García. Universidad Católica del Norte (Chile)

Jorge Valencia Ríos. Universidad de Antioquia (Colombia)

María Andrea Piñeda. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Gilberto Oviedo. Universidad de los Andes (Colombia)

María Gracia Murillo Deglane. Glendale Community College (Estados Unidos)

José Emilio García. Universidad Católica de Asunción (Paraguay)

Juan Carlos Tuppia. Pontificia Universidad Gregoriana (Italia)

Fernanda Inés García Vásquez. Instituto Tecnológico de Sonora (México)



Universidad Católica  
**San Pablo**

### TRADUCCIÓN

Mitchell Clark

### DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

José Luis Vizcarra Ojeda

© Departamento de Psicología

Facultad de Ciencias Económico Empresariales y Humanas

Universidad Católica San Pablo

Campus Campiña Paisajista s/n. Quinta Vivanco. Arequipa (Perú).

Teléfono (+51 54) 605630, anexo 362 / warias@ucsp.edu.pe

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-11207

Impreso en Joshua V&E S.A.C. Calle Angamos N° 118 Urb. María Isabel Cercado - Arequipa.

No está permitida la reproducción parcial o total de esta obra a excepción de lo contemplado en el decreto legislativo 822.

Esta revista se encuentra indizada en



## Contenido

Editorial	7
<i>Walter L. Arias Gallegos</i>	
Resiliencia y autoconcepto en adolescentes peruanas en situación de abandono	11
Resilience and Self-Concept in Fostered Peruvian Adolescents	
<i>Valeria de La Fuente-Figuerola, Andy Rick Sánchez-Villena y Juan Pablo Sarmiento-Longo</i>	
Influencia de los estilos parentales de crianza en el pensamiento divergente y sentimiento divergente	21
Influence of Parental Styles on the Divergent Thinking and Divergent Feeling	
<i>Carmen Lucía Neira Belón</i>	
UV Radiation, not European Ancestry, Explains States' Cognitive Performance in Brazil and USA	43
La radiación UV, no el ancestro europeo, explica el desempeño cognitivo de los estados en Brasil y Estados Unidos	
<i>Federico R. León, Mayra Antonelli-Ponti y Andrés Burga-León</i>	
Síndrome de Burnout y entusiasmo por el trabajo en docentes de Educación Básica Especial y Regular en Arequipa	55
Burnout Syndrome and Work Engagement in Special and Regular Basic Education Teachers in Arequipa	
<i>Mariana Ramírez Chávez</i>	
Estilos de afrontamiento y el bienestar psicológico de los alumnos de Psicología de la Universidad Católica de Santa María	69
Coping Styles and the Psychological Well-being of the Psychology Students of the Catholic University of Santa María	
<i>Andrea Quintanilla Acosta</i>	

«Sí, tiene usted razón: Hay que admirarse de adónde nos ha arrojado el destino»: Walter Blumenfeld (Lima, Perú) y Arthur Liebert (Belgrado, Yugoslavia) en el exilio	85
«Yes: You Are Right: We Have to Admire Where Destiny Has Thrown Us»: Walter Blumenfeld (Lima, Peru) and Arthur Liebert (Belgrade, Yugoslavia) in the Exile	
<i>Ramón León Donayre y Zdravko Kučinar</i>	
Inseguridad laboral y estrés percibido durante la Pandemia de COVID-19 en trabajadores de una corporación privada peruana	109
Job Insecurity and Stress During the COVID-19 Pandemic in Workers at Private Peruvian Corporation	
<i>Elizabeth Ayacho Palma y Oscar Javier Mamani-Benito</i>	
El trauma psicológico y las heridas afectivas: Una revisión sobre sus definiciones y abordajes para la clínica psicológica	121
Psychological Trauma and Affective Wounds: A Review on the Definitions and Approximations for Clinical Psychology	
<i>Humberto Del Castillo Drago, Alis Dahiana Bedoya Olaya y Mónica Alejandra Caballero Andrade</i>	
Evidencias psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico para adultos en estudiantes universitarios de Tacna, Perú	145
Psychometric Evidences of the Psychological Well-being Scale for Adults in University Students from Tacna, Peru	
<i>José Enrique Heredia-Mongrut y Cynthia Romero Alatrística</i>	

## Editorial

### Diversificación teórica y metodológica

A dos años de la pandemia del COVID-19, se lanza el segundo número del volumen 11 de la *Revista de Psicología* de la Universidad Católica San Pablo, como una evidencia de que este año 2011 la investigación psicológica ha continuado su curso tanto en nuestra universidad, como en Arequipa, el Perú y el extranjero. En ese sentido, se tiene una cantidad de nueve artículos que además de tocar temas diversos, corresponden a investigaciones realizadas en nuestra casa de estudios, otras de nuestra localidad, de ciudades de nuestro país como Lima, Cajamarca, Juliaca y Tacna; y de países como Colombia, Brasil y Serbia.

Esta pluralidad temática, ya característica de nuestra revista, es fundamental para difundir el conocimiento psicológico en sus diferentes vertientes teóricas, como en sus amplias áreas de aplicación. De este modo, se tienen artículos basados en la psicología positiva, la psicología cognitiva y la psicología católica; que versan sobre temas educativos, clínicos, psicométricos, organizacionales, psicogeográficos e historiográficos.

Las variables de estudio también son variadas pues abarcan la resiliencia, el auto-concepto, el bienestar psicológico, la creatividad, los estilos parentales, el afrontamiento, el síndrome de burnout, el *engagement*, la inseguridad laboral y el estrés percibido, la radiación ultravioleta, el desempeño cognitivo, el trauma psicológico, las heridas afectivas y el análisis epistolar de la correspondencia entre dos personajes de gran relevancia como fueron Walter Blumenfeld y Arthur Liebert. En ese sentido, se recogen métodos de estudio también diversos, como el método correlacional, la revisión bibliográfica, el análisis comparativo, predictivo y psicométrico.

Esta diversificación teórica y metodológica, característica de nuestra revista como de la mayoría de revistas de psicología en el Perú, si bien es deseable para una mayor difusión del conocimiento psicológico; esto refleja por otro lado, la escasa especialización investigativa de la psicología peruana. De ahí que de las aproximadamente 20 revistas psicológicas que se editan en el Perú, solo tres tienen un carácter especializado, dos de las cuales se publican en la ciudad de Arequipa: la *Revista Peruana de Historia de la Psicología* y la revista *Perspectiva de Familia*, publicada por la Universidad Católica

San Pablo, cuyos contenidos corresponden hasta en un 80% sobre aspectos de la psicología de la familia. Pues bien, en el Perú, se adolece de revistas psicológicas especializadas, que las tienen en otros países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia o México, donde se publican revistas de psicología clínica, psicología organizacional, psicología social, psicología política, historia de la psicología, etc. En nuestro país, además de las mencionadas, solo se tiene a la revista *Propósitos y Representaciones* de la Universidad San Ignacio de Loyola que se especializa en psicología educativa.

El hecho de que en el país no se publiquen revistas especializadas en psicología clínica, psicología organizacional o psicología social, ramas que tienen una tradición histórica importante en el Perú (Alarcón, 2017), es un indicador de que estos campos no han madurado lo suficiente en nuestro país, o que no existe la masa crítica que no produce investigación científica en estas áreas, no al menos como para soportar una publicación anual de mínimamente cinco artículos como se estipula por el Concytec para las revistas científicas en el Perú. Por otro lado, esto también refleja que no hay redes académicas nutridas en estos campos que efectiven el intercambio de publicaciones entre los países de la región con respecto a estas áreas u otras, cosa que deja mal parada a la investigación psicológica peruana. Sin embargo, campos de investigación en el Perú que podrían animar la edición de revistas especializadas son el acoso escolar, la violencia intrafamiliar, el riesgo psicosocial, etc.

En tal sentido, hasta que no haya la madurez suficiente o una mayor voluntad personal o colectiva, o el debido apoyo institucional, la investigación psicológica aplicada en el Perú, no gozará de publicaciones especializadas por ramas. Mientras tanto, las revistas generales de psicología son una opción pertinente, siempre y cuando se publiquen con regularidad y se orienten por políticas de mejora continua para mejorar la calidad de sus contenidos y de la gestión editorial. No es fácil manejar una revista psicológica en nuestro país, pues demanda tiempo, gestionar la revista en base a criterios técnicos y conocimientos basados en la experiencia, contar con un equipo editorial eficiente, poseer redes académicas inter-institucionales e internacionales, y contar con el apoyo institucional que permita operativizar presupuestos y plataformas para su visibilidad, entre otros aspectos. Capturar la atención del público y la comunidad académica es aún más complejo, además de mantener una identidad que como publicación, responda a los valores de la entidad editora.

Precisamente, la *Revista de Psicología* de nuestra universidad en sus 11 años de existencia, ha sido fiel a la identidad católica (Universidad Católica San Pablo, 2021), pero también ha prestado atención a otras corrientes del pensamiento psicológico que animan la investigación científica, como se ha evidenciado en una investigación que analiza sus primeros ocho años de publicación (Palomino & Arias, 2018). Con una creciente cantidad de trabajos recibidos y una mayor responsabilidad para con la



gestión editorial de la revista, podemos decir, que año a año, esta revista del Centro de Investigación Psicológica del Departamento de Psicología de nuestra universidad, se consolida como la publicación psicológica seriada de mayor regularidad en el sur del Perú.

Esta labor sin embargo, no es un trabajo aislado, sino más bien, derivado de la coordinación entre los miembros del comité editorial, los revisores nacionales e internacionales, y por supuesto, los autores; quienes depositan su confianza en nosotros. Los lectores juegan también un rol importante a través de la difusión y acompañamiento que hacen de nuestra revista. La comunidad académica peruana e iberoamericana, responden favorablemente a nuestro proyecto institucional y editorial, que tiene entre uno de sus frutos a nuestra revista, dejándonos sentir su apoyo constante, que nos anima a seguir adelante, a pesar de un contexto adverso como el que se vive actualmente debido a la pandemia de la COVID-19.

En tal sentido, aunque con sus momentos álgidos y lamentables pérdidas de entrañables amigos, profesores y alumnos que comprenden la comunidad académica de nuestra universidad, nos sentimos conmovidos pero a la vez, muy motivados para dedicarles parte de nuestro trabajo a su memoria y perenne recuerdo. Esperamos que el este nuevo número de la *Revista de Psicología* de la Universidad Católica San Pablo, sea del agrado de la comunidad académica nacional e internacional, y que contribuya con la formación y actualización de los psicólogos y profesionales de disciplinas afines, así como con la generación y difusión del conocimiento científico.

*Dr. Walter L. Arias Gallegos*  
*Director de la Revista de Psicología*  
*Universidad Católica San Pablo*

## Referencias

Alarcón, R. (2017). *Historia de la psicología. De la Colonia a la República*. 2da edición. Universidad Ricardo Palma.

Palomino, A. A., & Arias, W. L. (2018). La Revista de Psicología de la Universidad Católica San Pablo (2011-2018): Un análisis histórico y bibliométrico. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 4, 41-64.

Universidad Católica San Pablo. (2021). *Identidad*. UCSP.

## Resiliencia y autoconcepto en adolescentes peruanas en situación de abandono

Resilience and Self-Concept in Fostered Peruvian Adolescents

*Valeria de La Fuente-Figuerola*

Forum Centro de Estudios Familiares, Cajamarca, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-2189-1100>

Correspondencia: vale96.dlf@gmail.com

*Andy Rick Sánchez-Villena*


Universidad Privada del Norte, Cajamarca, Perú

 <https://orcid.org/0000-0001-7828-5884>

Correo electrónico: andysavi92@gmail.com

*Juan Pablo Sarmiento-Longo*

Universidad Privada del Norte, Cajamarca, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-9742-2992>

Correo electrónico: sarlongo\_cr@hotmail.com

### Resumen

*Una situación de abandono podría incrementar la probabilidad de que las adolescentes tengan una concepción negativa de ellas mismas y dificultar su manera de afrontar situaciones adversas. Por ello, el objetivo principal de este artículo es determinar la relación entre la resiliencia y el autoconcepto en adolescentes en situación de abandono. Participaron 32 adolescentes de un albergue, con edad promedio de 14 años. El autoconcepto se evaluó con la Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF-5) y para medir resiliencia se utilizó la Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA). Los resultados muestran que hubo una correlación positiva y alta ( $r = .789$ ) entre ambas variables. Se concluye que, a mejor autoconcepto, habrá mayor nivel de resiliencia.*

*Palabras clave: Resiliencia, autoconcepto, adolescentes, abandono.*

### Abstract

*Abandonment may increase the probability that adolescents have a negative self-concept and hinder their coping within adverse situations. Therefore,*



*the aim of this article is to determine the relationship between resilience and self-concept in abandoned adolescents. 32 adolescents in foster care participated, with an average age of 14 years old. Self-concept was measured with the Form 5 Self-Concept Scale (AF-5) and resilience was measured with the Resilience Scale for Adolescents (ERA). The results showed that resilience and self-concept had a positive and high correlation ( $r=.789$ ). It is concluded that a stronger self-concept, was associated with a higher level of resilience.*

*Keywords: Resilience, self-concept, adolescents, abandonment.*

## Introducción

La adolescencia es una etapa de crisis vital en el ser humano que ocurre entre los 11 y 20 años de edad, en la cual se dan cambios biológicos, psicológicos, emocionales y sociales (Papalia et al., 2009). En ella, las personas adquieren habilidades de regulación emocional (Morris et al., 2017), aprenden estrategias de afrontamiento (Chua et al., 2015) y desarrollan aspectos relevantes de la salud mental como el autoconcepto y la resiliencia (Moneta et al., 2001), debido a que enfrentan situaciones nuevas que les permite consolidar su propia identidad (Crocetti, 2017).

El autoconcepto hace referencia a percepciones, atribuciones, creencias o etiquetas que tiene una persona respecto de sí misma, las cuales pueden ser construidas a partir de la interacción con personas importantes (Crocetti et al., 2016; Shavelson et al., 1976) o del propio desempeño en el ámbito académico, social, emocional, físico (Shavelson & Bolus, 1982), laboral y familiar (Musitu & García, 2004).

El autoconcepto en adolescentes abandonados se relaciona con factores como la cohesión, la comunicación y la ruptura

familiar (Prabandani & Santoso, 2017); el consumo de sustancias (Oshri et al., 2017); el hurto, el vandalismo, la violencia entre pares (Cox & Shore, 2017), la depresión (Woods et al., 2013), los pensamientos suicidas (Denton et al., 2017) y la resiliencia (Dey & Beena Daliya, 2019; Kurniawan et al., 2018; Mishra & Sondhi, 2019; Santoso & Zamroni, 2017). Sin embargo, la situación de abandono no necesariamente conlleva a un pronóstico negativo, pues los adolescentes tienen la capacidad de adaptarse a las situaciones adversas (Drapeau et al., 2007; Humphreys et al., 2018; McGloin & Widom, 2001), ello explicaría por qué algunos adolescentes institucionalizados, víctimas de situaciones traumáticas, superan estas dificultades (Edmond et al., 2006; Samuels & Pryce, 2008; Smith et al., 2013).

La resiliencia hace referencia a «la capacidad de un sistema dinámico para resistir o recuperarse de desafíos significativos que amenazan su estabilidad, viabilidad o desarrollo» (Masten, 2011, p. 494), lo cual incluye un abanico de características protectoras como la autoestima, el auto-respeto y la autoeficacia (Rutter, 1999). La resiliencia en adolescentes abandonados se ha visto relacionada con la separación de los padres (Rowe et al., 2016), el

maltrato familiar (Jaffee et al., 2007), el abandono familiar (Sherr et al., 2017), la soledad, la desesperanza (Rew et al., 2001), el optimismo, el afrontamiento activo (Domhardt et al., 2015) y el autoconcepto (Zolkoski & Bullock, 2012).

Entonces, la separación del núcleo familiar y los acontecimientos de vida estresantes, pueden afectar directamente la resiliencia y el autoconcepto de los adolescentes en abandono, sin embargo, la retroalimentación positiva de los cuidadores, profesores y compañeros, junto al logro de objetivos, contribuyen a reforzar la capacidad adaptativa, la construcción de un plan de vida y la percepción de ser capaz de lidiar con las dificultades (Höjer & Johansson, 2013; Honey et al., 2011).

En el contexto nacional, hasta el año 2011, existían alrededor de 17 000 NNA albergados en diferentes Centros de Atención Residencial (CAR) (Defensoría del Pueblo, 2011). Datos más recientes del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2014), refieren que hasta el año 2013, hubo un total de 4961 NNA en presunto estado de abandono familiar, de los cuales el 59% fueron puestos a disposición de instituciones privadas y el 17% a instituciones públicas. Otro informe del Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar (Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar [INABIF], 2019), refiere que solo durante el mes de octubre del 2019, se atendieron 1744 NNA en los diferentes CAR del país por desprotección familiar, de los cuales 64.9% eran

adolescentes y 1055 eran mujeres. A nivel regional, hasta el 2015, se reportaron 37 casos de NNA en situación de abandono o bajo circunstancias difíciles, tales como consumo de sustancias, pandillaje, fugas del hogar, entre otros (Gobierno Regional de Cajamarca [GRC], 2017).

Ante ello, la presente investigación tiene como objetivo principal analizar la relación entre la resiliencia y el autoconcepto en adolescentes en situación de abandono de un albergue peruano.

## **Método**

### ***Participantes***

La muestra estuvo conformada por 57 adolescentes de un albergue estatal de la ciudad de Cajamarca, Perú. De las cuales, solo 32 fueron seleccionadas para este estudio, por cumplir el criterio de encontrarse en situación de abandono moral y/o material. Las participantes tenían entre 12 y 17 años de edad ( $M=14.63$ ;  $DE=1.72$ ). El tiempo mínimo de institucionalización fue de un mes y el máximo de 14 años. Cabe señalar que la muestra fue seleccionada de manera no probabilística, pues se tomó en cuenta el criterio mencionado anteriormente.

### ***Instrumentos***

*Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA)* (Prado & Del Águila, 2000): Es un instrumento de autorreporte que evalúa la conducta resiliente en siete dimensiones (Insight, Independencia, Interacción, Moralidad, Humor, Iniciativa

y Creatividad) y consta de 34 ítems, estos se miden en una escala Likert de cuatro puntos, que van desde 1= “Rara vez” hasta 4= “Siempre”. La validez fue hallada a través de análisis factorial y la confiabilidad fue de  $\alpha = .862$ .

*Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF-5)* (García & Musitu, 1999): Es un instrumento de autoaplicación que evalúa el autoconcepto en cinco dimensiones (Académico-laboral, Social, Emocional, Familiar y Físico) y consta de 30 ítems que se miden en una escala Likert de cinco puntos que van desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5). La validez se llevó a cabo mediante Análisis Factorial Exploratorio y la confiabilidad mediante la prueba Alfa de Cronbach ( $\alpha = .81$ ).

### Procedimiento

Para la realización de este estudio, primero se solicitó el permiso correspondiente a las autoridades del albergue para la aplicación de los instrumentos. Para ello se coordinó

con el Departamento de Psicología de la institución. Se procedió a informar los lineamientos de la investigación mediante un asentimiento informado entregado a las participantes, se garantizó la confidencialidad de los datos y se mencionó que la participación era totalmente voluntaria. Para el análisis de los datos, se utilizó el programa estadístico Jamovi Versión 0.9.2.3, haciendo uso del coeficiente de correlación de Pearson.

### Resultados

Como se observa en la Tabla 1, existe una correlación estadísticamente significativa, directa y con un tamaño del efecto grande entre la resiliencia y el autoconcepto ( $r = .789$ ,  $p < .001$ ). Asimismo, se aprecian correlaciones directas y moderadas entre la resiliencia y las dimensiones del autoconcepto; del mismo modo, se encuentran correlaciones directas y moderadas entre el autoconcepto y las dimensiones de la resiliencia.

**Tabla 1. Matriz de correlación entre la resiliencia y el autoconcepto**

	Autoconcepto	Académico-laboral	Social	Emocional	Familiar	Físico
Resiliencia	.789***	.516**	.614***	.596***	.530**	.562***
Insight	.542**	.395*	.391*	.400*	.376*	.380*
Independencia	.709***	.493**	.529**	.612***	.394*	.478**
Interacción	.552**	.256	.599***	.449**	.384*	.263
Moralidad	.760***	.587***	.516**	.562***	.430*	.619***
Humor	.465**	.187	.479**	.370*	.408*	.218
Iniciativa	.645***	.577***	.393*	.375*	.362*	.619***
Creatividad	.680***	.346	.489**	.532**	.566***	.518**

Nota: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

## Discusión

Las adolescentes en situación de abandono, debido a los acontecimientos vitales estresantes que han vivido, pueden verse afectadas a nivel psicológico. A pesar de ello, su pronóstico no necesariamente es negativo, pues los mismos eventos adversos las impulsan a generar sus propios recursos para lidiar con ello (Drapeau et al., 2007; Samuels & Pryce, 2008). En tal sentido, la presente investigación tuvo como principal objetivo determinar la relación entre la resiliencia y el autoconcepto.

Tal como se muestra en los resultados, existe una relación directa y moderada entre ambas variables, lo que coincide con las investigaciones de Honey et al. (2011) y Kurniawan et al. (2018). Esto podría deberse a cuatro factores importantes presentados a continuación:

En primer lugar, al ser identificada la situación de vulnerabilidad, las adolescentes son separadas de su entorno familiar y llevadas a un centro de acogida como una medida de protección, lo cual implica cortar lazos con personas significativas para ellas. Esto les afecta a nivel físico, cognitivo, conductual, social y les genera un fuerte deseo de no querer estar en ese lugar ni continuar viviendo una situación desagradable; por lo que se dan cuenta de su realidad y se motivan a actuar para cambiarla (Drapeau et al., 2007; Samuels & Pryce, 2008).

En segundo lugar, al estar motivadas a cambiar y reconocer que se ha

interrumpido la interacción con sus figuras parentales, comienzan a entablar nuevos vínculos significativos con otras personas como cuidadores, trabajadores sociales, profesores y compañeros de clase, generando nuevas redes de soporte (Drapeau et al., 2007; Edmond et al., 2006). Esto permite que las adolescentes reciban una retroalimentación positiva de su entorno y perciban un mejor desempeño de sí mismas a nivel social. Es interesante observar que la resiliencia presenta la correlación más alta con el autoconcepto social, confirmando así que el hecho de sentirse integradas y valoradas por su entorno, incrementa sus recursos para sobrellevar la adversidad (Kurniawan et al., 2018). En consecuencia, se podría afirmar que la dimensión relacional parece ser más importante en esta población, pero paradójicamente, el mismo hecho de estar institucionalizadas en un albergue, limita su acceso o cantidad de apoyo social (Edmond et al., 2006).

En tercer lugar, las adolescentes suelen participar de actividades académicas, culturales o talleres productivos, donde además de socializar, tienen la oportunidad de descubrir y desarrollar nuevas habilidades. Estas se incentivan a través de reconocimientos materiales o sociales, reforzando así su autoconcepto, la sensación de control y de responsabilidad, ya que pueden sentirse como un modelo para el resto de adolescentes del albergue (Drapeau et al., 2007).

En cuarto lugar, cuando las adolescentes institucionalizadas obtienen logros a nivel académico, además de tener experiencias

positivas con maestros y compañeros, se perciben como personas valiosas para su entorno y con mayor control de su vida, por lo que se planifican mayor cantidad de metas profesionales a futuro (Edmond et al., 2006). Por ello, este éxito a nivel escolar contribuye a la mejora del autoconcepto y la resiliencia, pues les da mejores herramientas para lograr su autonomía y superar su situación actual (Höjer & Johansson, 2013; Honey et al., 2011; Samuels & Pryce, 2008; Shavelson & Bolus, 1982).

En conclusión, las adolescentes institucionalizadas por abandono, perciben esta situación como un reto a afrontar (Samuels & Pryce, 2008), que las ha llevado a desarrollar estrategias de afrontamiento como vincularse con nuevas figuras de referencia, quienes les dan soporte y retroalimentación positiva en el aspecto social y académico, lo cual contribuye al incremento del autoconcepto, que a su vez, les da una sensación de mayor competencia, motivos para superarse, un propósito de vida y expectativas respecto a su futuro (Domhardt et al., 2015; Kurniawan et al., 2018).

Cabe señalar que el presente estudio no es concluyente dado que tiene ciertas

limitaciones, entre ellas, la muestra no fue tomada aleatoriamente. Por otro lado, esta investigación considera la relación entre dos variables por lo cual es recomendable que futuros estudios tengan en cuenta una cantidad muestral más amplia y seleccionada de forma probabilística, así como considerar otras variables importantes en el estudio de la resiliencia en esta población, pues puede haber muchos otros factores que también tengan relación con esta variable de estudio.

Finalmente, en base a los hallazgos, sugerimos que las intervenciones para mejorar la resiliencia y el autoconcepto de esta población se centren en el aspecto social, a través de la incorporación en eventos académicos, culturales, deportivos y en la promoción de espacios de interacción con sus pares.

### **Financiamiento**

La presente investigación fue autofinanciada.

### **Conflictos de interés**

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.



## Referencias

- Chua, L. W., Milfont, T. L., & Jose, P. E. (2015). Coping Skills Help Explain How Future-Oriented Adolescents Accrue Greater Well-Being Over Time. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(11), 2028-2041. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0230-8>
- Cox, P., & Shore, H. (2017). Absent Fathers and Family Breakdown: Delinquency in Vichy France. En *Becoming Delinquent: British and European Youth, 1650-1950* (pp. 153-170). Routledge.
- Crocetti, E. (2017). Identity Formation in Adolescence: The Dynamic of Forming and Consolidating Identity Commitments. *Child Development Perspectives*, 11(2), 145-150. <https://doi.org/10.1111/cdep.12226>
- Crocetti, E., Rubini, M., Branje, S., Koot, H. M., & Meeus, W. (2016). Self-Concept Clarity in Adolescents and Parents: A Six-Wave Longitudinal and Multi-Informant Study on Development and Intergenerational Transmission. *Journal of Personality*, 84(5), 580-593. <https://doi.org/10.1111/jopy.12181>
- Defensoría del Pueblo. (2011). *Niños, niñas y adolescentes en abandono: aportes para un nuevo modelo de atención*.
- Denton, E. D., Musa, G. J., & Hoven, C. (2017). Suicide behaviour among Guyanese orphans: identification of suicide risk and protective factors in a low- to middle-income country. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 29(3), 187-195. <https://doi.org/10.2989/17280583.2017.1372286>
- Dey, P., & Beena Daliya, R. (2019). The Effect of Resilience on the Psychological Well Being of Orphan and Non-Orphan Adolescents. *Indian Journal of Mental Health*, 6(3).
- Domhardt, M., Münzer, A., Fegert, J. M., & Goldbeck, L. (2015). Resilience in Survivors of Child Sexual Abuse. *Trauma, Violence, & Abuse*, 16(4), 476-493. <https://doi.org/10.1177/1524838014557288>
- Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Lépine, R., Bégin, G., & Bernard, M. (2007). Processes that contribute to resilience among youth in foster care. *Journal of adolescence*, 30(6), 977-999. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.01.005>

- Edmond, T., Auslander, W., Elze, D., & Bowland, S. (2006). Signs of Resilience in Sexually Abused Adolescent Girls in the Foster Care System. *Journal of Child Sexual Abuse, 15*(1), 1-28. [https://doi.org/10.1300/J070v15n01\\_01](https://doi.org/10.1300/J070v15n01_01)
- García, F., & Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5*. TEA.
- Gobierno Regional de Cajamarca (GRC). (2017). *Plan Estratégico Institucional 2016 - 2019*.
- Höjer, I., & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work, 16*(1), 22-36. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722984>
- Honey, K. L., Rees, P., & Griffey, S. (2011). Investigating self-perceptions and resilience in Looked After Children. *Educational Psychology in Practice, 27*(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.549352>
- Humphreys, K. L., Miron, D., McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A., Nelson, C. A., Fox, N. A., & Zeanah, C. H. (2018). Foster care promotes adaptive functioning in early adolescence among children who experienced severe, early deprivation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*(7), 811-821. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12865>
- Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Polo-Tomás, M., & Taylor, A. (2007). Individual, family, and neighborhood factors distinguish resilient from non-resilient maltreated children: A cumulative stressors model. *Child Abuse & Neglect, 31*(3), 231-253. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.03.011>
- Kurniawan, B., Neviyarni, N., & Solfema, S. (2018). The relationship between self-esteem and resilience of adolescents who living in orphanages. *International Journal of Research in Counseling and Education, 1*(1), 47-52.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology, 23*(2), 493-506. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000198>
- McGloin, J. M., & Widom, C. S. (2001). Resilience among abused and neglected children grown up. *Development and Psychopathology, 13*(4), 1021-1038. <https://doi.org/10.1017/S095457940100414X>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) (2014). *Sistemas de Protección de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*.

- Mishra, R., & Sondhi, V. (2019). Fostering Resilience among Orphaned Adolescents through Institutional Care in India. *Residential Treatment for Children & Youth*, 36(4), 314-337. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2018.1535286>
- Moneta, G. B., Schneider, B., & Csikszentmihalyi, M. (2001). A Longitudinal Study of the Self-Concept and Experiential Components of Self-Worth and Affect Across Adolescence. *Applied Developmental Science*, 5(3), 125-142. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0503\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0503_2)
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). The Impact of Parenting on Emotion Regulation During Childhood and Adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Oshri, A., Carlson, M. W., Kwon, J. A., Zeichner, A., & Wickrama, K. K. A. S. (2017). Developmental Growth Trajectories of Self-Esteem in Adolescence: Associations with Child Neglect and Drug Use and Abuse in Young Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(1), 151-164. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0483-5>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2009). *Human development*. McGraw-Hill.
- Prabandani, L., & Santoso, H. P. (2017). The Correlation between The Intensity of Broken Home Family Communication and Peer Group Interaction with Adolescent's Self Concept. *Interaksi Online*, 21(1), 1-14.
- Prado, R., & Del Águila, M. (2000). *Estructura y funcionamiento familiar en adolescentes resilientes y no resilientes*. Universidad Federico Villarreal.
- Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar (INABIF) (2019). *Boletín Mensual N° 10*.
- Rew, L., Taylor-Seehafer, M., Thomas, N. Y., & Yockey, R. D. (2001). Correlates of Resilience in Homeless Adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 33-40. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00033.x>
- Rowe, S. L., Zimmer-Gembeck, M. J., & Hood, M. (2016). Community, Family, and Individual Factors Associated with Adolescents' Vulnerability, Daily Stress, and Well-being Following Family Separation. *Journal of Divorce & Remarriage*, 57(2), 87-111. <https://doi.org/10.1080/10502556.2015.1127875>

- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00108>
- Samuels, G. M., & Pryce, J. M. (2008). "What doesn't kill you makes you stronger": Survivalist self-reliance as resilience and risk among young adults aging out of foster care. *Children and Youth Services Review*, 30(10), 1198-1210. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.03.005>
- Santoso, S., & Zamroni, E. (2017). Analysis of Social and Emotional Development of Orphaned Youth in terms of Self Concept and Resilience: Study at Child Care Children's Home (PSAA) Tunas Bangsa Pati. *GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling*, 7(1), 87-93.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.3>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sherr, L., Roberts, K. J., & Croome, N. (2017). Emotional distress, resilience and adaptability: a qualitative study of adults who experienced infant abandonment. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 5(1), 197-213. <https://doi.org/10.1080/21642850.2017.1297238>
- Smith, C. A., Park, A., Ireland, T. O., Elwyn, L., & Thornberry, T. P. (2013). Long-Term Outcomes of Young Adults Exposed to Maltreatment. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(1), 121-156. <https://doi.org/10.1177/0886260512448845>
- Woods, S. B., Farineau, H. M., & McWey, L. M. (2013). Physical health, mental health, and behaviour problems among early adolescents in foster care. *Child: Care, Health and Development*, 39(2), 220-227. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01357.x>
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295-2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>

Recibido: 30 de setiembre de 2020

Revisado: 7 de enero de 2021

Aceptado: 16 de julio de 2021

## Influencia de los estilos parentales de crianza en el pensamiento divergente y sentimiento divergente

Influence of Parental Styles on the Divergent Thinking  
and Divergent Feeling

Carmen Lucía Neira Belón

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-3950-3348>

Correspondencia: lucia.neira.belon1@gmail.com

### Resumen

*El presente artículo expone el análisis de la asociación de los estilos parentales de crianza y el desarrollo del pensamiento divergente y sentimiento divergente en adolescentes. Dado que la familia es importante para el desarrollo de los niños y estudios previos sugieren que el estilo parental puede influenciar en la creatividad, realizamos este estudio para el que se utilizó un modelo descriptivo comparativo, en el que se evaluaron a 100 personas, de entre 15 a 18 años de edad con el Paquete de Valoración de la Creatividad (CAP) de Frank Williams y la Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29). Los datos recolectados se procesaron con el programa estadístico SPSS, utilizando estadística descriptiva y estadística inferencial para comparar medias y varianzas, con el estadístico paramétrico ANOVA. Luego de comparar los puntajes obtenidos según el estilo parental en las variables pensamiento divergente y sentimiento divergente, se concluyó que no existen diferencias significativas en los niveles de pensamiento divergente según los estilos parentales de crianza, sin embargo, se encontró relación significativa entre los estilos parentales de crianza y el sentimiento divergente.*

*Palabras clave: Estilos parentales de crianza, pensamiento divergente, sentimiento divergente, creatividad.*

### Abstract

*This article analyzed the association between parental styles and the divergent thinking and divergent feeling of teenagers. The family is an important influence in children's development and previous studies suggest that parental style can influence creativity. For this purpose, we have used a comparative descriptive*

*model, in which we evaluated 100 people, between the ages of 15-18 years, with the Creativity Assessment Packet (CAP), authored by Frank Williams, and the Scale of Parental Socialization Styles in Teenagers (ESPA29). The collected data were processed with the SPSS software using descriptive and inferential statistics, to compare means and variances, with the parametric statistical ANOVA. After contrasting the different scores obtained in divergent thinking and divergent feeling according to parental styles, we concluded that there are not significant differences in the levels of divergent thinking by parenting style, but there is a significant association between parental styles and divergent feeling.*

*Keywords: parental styles, divergent thinking, divergent feeling and creativity.*

## Introducción

Siendo la familia la principal fuente de influencia para el desarrollo general de la persona humana es de importancia dedicar un espacio investigativo a temas que promuevan estilos educativos favorables para los hijos. Según Palet (2000) el núcleo familiar es donde se van adquiriendo los primeros hábitos, las habilidades y costumbres provistas de intensidad afectiva, que son conductas que nos acompañan a lo largo de nuestra vida, por ello los padres tienen un papel importante en la formación y desarrollo de los hijos.

Así mismo, es importante investigar las variables que puedan contribuir con el desarrollo del pensamiento y sentimiento divergentes, competencias útiles para el progreso de nuestra sociedad. En ese sentido, la presente investigación plantea la influencia de los estilos parentales de crianza sobre el desarrollo del pensamiento divergente y sentimiento divergente de adolescentes, realizándose con la medición de ambas variables para finalmente relacionarlas y comparar dentro de qué estilo parental de crianza se encuentran los mayores índices de desarrollo del

pensamiento divergente y sentimiento divergente, que al ser los dos componentes de la creatividad, se han investigado relacionándolos a esferas cognitivas.

Analizando estudios que correlacionan inteligencia y creatividad, se sostiene que ambas variables se sirven de los mismos procesos cognitivos, pero se distinguen en los resultados, dado que el producto creativo está provisto de originalidad. Esto ha situado a la creatividad no solo en posesión de quienes se consideran genios o personas especiales, sino que, al implicar los mismos procesos cognitivos, es común a todos (Langley, 1987; Perkins, 1981; Weisberg, 1993).

Otras investigaciones similares han arrojado un bajo índice de correlación entre CI (Coeficiente Intelectual) y creatividad. Gatzels y Jackson, (1962) al investigar grupos de niños con un alto CI y altos puntajes en pensamiento divergente, encontraron que no habían diferencias en los resultados de las pruebas de logro, llegando a la conclusión de que la inteligencia y la creatividad son competencias aisladas, concepto que ayudó a la elaboración de tests que midieran la creatividad

y contribuyeran a metodologías para el incremento de la misma. Se desarrolló así, la “teoría del Umbral” de Torrance (1962, 1963), que sostiene que existe un umbral de inteligencia mínimo para manifestarse creativo, un CI promedio. Para corroborar esta teoría se han efectuado diversas investigaciones, una de estas en la ciudad de Arequipa elaborada por Lewis y Peralta (2012), que explica la relación entre creatividad e inteligencia con estudiantes superdotados y de CI promedio. La muestra estuvo conformada por 34 estudiantes de ambos sexos entre 9 y 10 años, empleándose para la medición de las variables el Paquete de Valoración de la Creatividad (CAP) y el Test de Comprensión de Inteligencia no Verbal. Los resultados indicaron que no existe relación significativa entre inteligencia y creatividad, por tanto, un alto CI no es necesario para la manifestación de la creatividad.

Habiendo encontrado numerosos argumentos para la distinción de creatividad e inteligencia, se empezó a plantear el constructo de pensamiento divergente, siendo estudiado por diversos autores, como DeBono (1975) y Osborn (1972), quienes rechazaron la existencia de un único modo de resolución de problemas y plantearon el pensamiento divergente a partir de estudios comparativos que buscaban las diferencias entre éste y el pensamiento convergente. Dentro de las principales diferencias encontradas, el pensamiento divergente permite mayor flexibilidad en la búsqueda de solución a un problema mientras que el pensamiento convergente considera una única dirección

que vislumbra como una solución clara desde el principio. Sin embargo, aunque habiendo estudiado las diferencias entre ambos tipos de pensamiento DeBono (1975) sostiene que «no se trata de decidir cuál es el más eficaz, ya que ambos son necesarios y se complementan mutuamente. Lo que importa es una perfecta conciencia de sus diferencias para facilitar la aplicación de ambos» (p. 54), lo que impulsó el estudio para encontrar elementos que pudieran distinguir las diferencias entre inteligencia y creatividad.

Consecuentemente, Guilford (1971, 1980) propuso cuatro factores para medir el pensamiento divergente. Estos elementos son: la originalidad o número de veces que una solución ha sido replicada en un contexto, la fluidez como el número de alternativas de resolución de un problema, la flexibilidad o capacidad para cambiar de perspectiva y la elaboración o grado de desarrollo de la idea producida. Dentro de estas cuatro dimensiones cognitivas de la creatividad se requiere de atención y memoria de información, ya que ambas intervienen dentro de todo el proceso creativo.

Se cree que las mentes creativas pueden abarcar mejor la información disponible para poder hacer resignificaciones, cambiar de categorías, pasar rápidamente de una idea a otra, para generar un producto novedoso. En función de esta concepción, se define el pensamiento divergente como el componente cognitivo de la creatividad, un medio para crear nuevas posibilidades, que nos permite retomar ideas pasadas y generar



conexiones entre cuestiones aparentemente ajenas (Guilford, 1980; Mednick, 1962; Ruiz, 2004; Williams, 1980).

A partir de las ideas de Guilford (1971) se generan instrumentos de medición del pensamiento divergente desde la observación de los factores de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, antes mencionados. Sin embargo, aún se creía que la creatividad era la convergencia de factores cognitivos, de personalidad y la influencia del ambiente (Binet, 1986; Cattell, 1971; Gardner, 1983; Csikszentmihalyi, 1997). Es así que Williams (1980) desarrolla una teoría acerca de la creatividad que combina pensamiento divergente y agrega elementos de la esfera afectiva, los que engloba en el concepto de sentimiento divergente, que se podría definir como el componente afectivo de la creatividad, que nace de la convergencia de cuatro factores: la curiosidad, la imaginación, complejidad y la toma de riesgos (Williams, 1980).

Esto contribuyó a la idea del empleo de metodologías para el desarrollo o incremento de habilidades necesarias para el pensamiento divergente mediante técnicas que favorecen la flexibilidad mental y a su vez nos hace pensar en que el ambiente apropiado puede generar personas creativas (Gordon, 1992), motivo por el cual hemos decidido relacionar estas variables con los estilos parentales de crianza.

Dichos estilos son «esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar

a diversos tipos habituales de educación familiar» (Baumrind, 1971, p. 88). Estas pautas de educación pretenden influir, modular y encausar la conducta de los hijos. En otras palabras, son una representación de la interacción habitual entre padres e hijos dentro del hogar y está conformada por la suma del estilo paterno y el estilo materno de crianza, y a su vez, buscan el control del impulso de los hijos, desarrollar su conciencia, prepararlos para la ejecución de roles sociales, transmitir valores o cultivar fuentes de significado (Wrong, 1994). También involucran socialización no formal; es decir, el estilo propio de vivir de la familia, sus valores y sus expectativas (Musitu & García, 2004).

A partir de 1930 se van generando una diversidad de modelos teóricos, y trabajos sobre la socialización entre padres e hijos, sin embargo, los investigadores van encontrando una línea de pensamiento en común, con énfasis teórico en resolver la cuestión de si los padres recurrían al control o apego para socializar a sus hijos; generando modelos teóricos sobre la socialización parental que se explican a través de dos dimensiones que podrían resumirse en aceptación y control parental o factores aceptación/implicación y coerción/imposición (Baldwin, 1955; Becker 1964; MacCoby & Levin, 1957; Schaefer, 1959; Symonds, 1939). El cruce de diferentes grados de estas dos dimensiones da lugar a la identificación de cuatro estilos paternos: el estilo autoritativo caracterizado por un equilibrio entre el alto autocontrol y alta afectividad, control firme y comunicación abierta con los hijos; el estilo autoritario, caracterizado por



la alta coerción e imposición y falta de atención a las necesidades de los hijos; estilo negligente, caracterizado por una baja coerción y afecto, así como ausencia de límites; y por último, el estilo indulgente de padres comunicativos pero nada impositivos con las normas, que evitan la coerción e imposición. (Baumrind, 1971; Musitu & García, 2004). Dentro de los tipos de socialización parental pueden presentarse inconsistencias entre los estilos de crianza paternos y maternos. Por lo general, esto sucede en familias en las que uno de los padres es más dominante, y se cree que esto puede influir de forma negativa en la transición de la familia a la independencia y al establecimiento de amistades. Dicha inconsistencia parental tiene a su vez relaciones significativas con alteraciones emocionales y conductuales como son mayores índices de sintomatología depresiva y agresión, tanto física como verbal y falta de control (Rodríguez et al., 2009; Vergara, 2002).

Así mismo, se han investigado las implicancias de los distintos estilos parentales de crianza sobre la parte emocional afectiva de los hijos saliendo más favorecidos aquellos criados mediante socialización autoritativa, desarrollando mayor confianza en sí mismos e internalizando mejor las normas sociales; mientras que, el estilo indulgente sin muchos límites, desarrolla en los hijos mayores problemas de conducta en la adolescencia (Jorge & Gonzales, 2017). Según Llinares (1998), los hijos de padres indulgentes se muestran más inseguros y temerosos, característica que comparten con los hijos de padres autoritarios, quienes muestran

resentimiento hacia sus padres, obediencia de las normas impregnada de miedo que no permite una buena internalización de las mismas. Por otro lado, los hijos de padres negligentes muestran consecuencias emocionales “invisibles” como el miedo al abandono, falta de confianza en los demás, pensamientos suicidas, baja autoestima, miedos irracionales, ansiedad y pobres habilidades sociales.

Otras investigaciones realizadas señalan que el estilo autoritativo se asocia con altos niveles de autoconcepto académico y autoconcepto emocional, que involucra una mejor percepción del aspecto físico propio y las capacidades físicas (Musitu & García, 1994). También se ha encontrado que el significado del hijo dentro de la familia tanto como la percepción del sistema familiar se ve afectado negativamente, cuando se emplea el castigo físico, generando desajuste emocional y psicológico en el hijo (Bourque & Elodi, 2006).

Retomando la idea inicial de la investigación, consideramos que ciertos estilos parentales de crianza pueden resultar de importancia vital para el desarrollo de la creatividad mientras que otros pueden ir en detrimento de ésta. Es por ello, que es necesario llevar a cabo mayores investigaciones que permitan la difusión de información para la adopción de estilos parentales más favorables.

Si bien es cierto, los factores de sentimiento y pensamiento divergente son difíciles de abordar debido a la cantidad de variables de tipo cognitivo, afectivo y

ambientales que influyen en el desarrollo de las mismas; a su vez, parecieran haber consideraciones de valor para relacionarlas con los estilos parentales de crianza, ya que las investigaciones demuestran que el contexto juega un papel importante en el desarrollo creativo del individuo.

Existen pocas investigaciones en cuanto a esta materia, sin embargo, se han comparado usualmente desde ámbito educativo los modelos de aprendizaje que podrían influenciar en el desarrollo creativo de los niños. Ruiz (2004) determinó que los alumnos más creativos poseen estilos de aprendizaje más provechosos para la vida universitaria. Además, el mismo autor sostiene que no se encuentran significativamente relacionadas con la creatividad las variables de sexo, edad, origen social, ni con el tamaño del núcleo familiar o el nivel socioeconómico.

Palomeque y Ruiz (2012), al estudiar la relación entre los estilos cognitivos y los estilos parentales de crianza de estudiantes de básica primaria en Colombia, concluyeron que no existe correlación positiva entre los estilos cognitivos de los estudiantes y los estilos parentales de crianza. Por otro lado, la aplicación de métodos para poder incrementar los niveles de pensamiento divergente en el ámbito educativo, también abordados en una investigación colombiana, arrojaron que el uso de metodologías bisociativas en el aula está relacionado con altos niveles de pensamiento divergente, ya que promueven la elaboración de asociaciones remotas entre ideas que no tienen aparente conexión entre sí,

genera razonamientos rápidos y trabaja sobre el análisis de ideas (Rodríguez-Martínez, 2013).

En el ámbito de la psicología educativa, en la ciudad de Arequipa los estudios realizados en estilos de aprendizaje y estilos parentales de crianza, han demostrado que en la educación secundaria básica regular de instituciones estatales, los alumnos prefieren el empleo de un estilo de aprendizaje de tipo divergente. A su vez que existe relación entre la modalidad de aprendizaje Experiencia Activa (EA) y el pensamiento divergente, más no entre las modalidades de aprendizaje de experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (CA) y pensamiento divergente (Pinares & Toledo, 2000).

En otros estudios realizados por Ekvall (1999) en torno a la cultura creativa y clima organizacional se encontró que las características de las organizaciones que promueven el desarrollo creativo en sus empleados son el apoyo, la puesta en valor de tener iniciativa y el plantear desafíos. Lo que coincide con los resultados encontrados en investigaciones que medían la interacción paterno filial y el desarrollo creativo. Las familias de los niños altamente creativos suelen tener características de unidad, son estrechas, valoran la libertad de expresión, ambos padres suelen tener muy buena relación con sus hijos y los aceptan sin condiciones, incentivando la autonomía e independencia (Weisberg & Springer, 1961). En esta línea, las investigaciones de Eisenbergm, Zhou, Spinrad, Valiente,

Faber y Liewet (2005) muestran que los padres afectuosos crían hijos más adaptados y con menor frustración y problemas de agresión.

Lamana y De la Peña (2018), sostienen que 27.2% del rendimiento académico es explicado por la creatividad y el afrontamiento improductivo, donde ambos influyen de manera similar en el rendimiento académico, es decir, cuanto menos afrontamiento improductivo y cuanta más creatividad, más rendimiento académico. Lo que nos impulsa a buscar mejores métodos para influir y desarrollar la creatividad, ya que podría incrementar las oportunidades de los alumnos.

Si bien es cierto, los componentes de la creatividad están influidos por múltiples factores intrínsecos, ya sea de personalidad o motivacionales, también existen variables sociales que influyen de distinta manera en el proceso creativo, para los que se requiere el trabajo exhaustivo y la implicación personal. Amabile (1996), ha identificado dos clases de motivadores extrínsecos, los sinérgicos que aportan información y los motivadores extrínsecos no sinérgicos que proveen al sujeto la sensación de vigilancia, evaluación y crítica, que muchas veces genera bloqueos en la creatividad. En consecuencia, se sostiene que la creatividad se expresa comúnmente en ambientes que proveen de una buena cantidad de recursos a los sujetos y apoyo durante la ejecución de tareas (Amabile, 1996; Bloom, 1985; Sternberg & Lubart, 1991).

Según investigaciones latinoamericanas la aceptación de los padres se relaciona en forma positiva con la creatividad y la disciplina laxa en forma negativa (Guillón et al., 2013), es decir, que el estilo parental que promueve aceptación es el que más se acerca al desarrollo óptimo de la creatividad.

La información comentada pareciera indicar que existe una relación entre los estilos de crianza y el desarrollo de habilidad creativas, y que determinados estilos parentales y prácticas familiares tienen incidencia positiva en el desarrollo de estas habilidades y conductas desde la primera infancia, mientras que otros estilos parentales bloquean este desarrollo (Martínez, 2012; Ruiz, 2004).

En consecuencia, consideramos que el tema de la influencia de los estilos parentales de crianza sobre el desarrollo global de los hijos es de interés para la comunidad científica, tanto como para la sociedad en general, ya que podría devolverse a la familia mayor responsabilidad sobre el desarrollo general de los hijos, labor que está en la actualidad delegada en mayor parte o totalmente a los centros educativos.

## **Metodología**

### ***Diseño de investigación***

El trabajo empleado para conocer si existe asociación entre el pensamiento y sentimiento divergente y los estilos parentales de crianza se enmarcan en un estudio de tipo asociativo (Ato et al., 2013).

## **Muestra**

Se empleó un muestreo intencional no probabilístico (Hernández et al., 2010) de 100 sujetos pertenecientes a familias constituidas por ambos padres presentes en el hogar. Todos ellos estudiantes de ambos sexos (48 de sexo masculino y 52 de sexo femenino), de 15 a 18 años de edad, 15% de 15 años, 37% de personas de 16 años, 26% de 17 años y 22% de 18 años; que se encontraban cursando el cuarto y quinto de secundaria de educación básica regular, y primer año de universidad, pertenecientes a instituciones tanto públicas como privadas.

## **Instrumentos**

Para el recojo de información se utilizó el Paquete de Valoración de la Creatividad (CAP) creado por Frank Williams en 1980, traducido y adaptado por Portilla et al. (1993). Este instrumento consiste en dos test de administración grupal: una prueba de pensamiento divergente (formas A y B) y una de sentimiento divergente.

El primer test produce puntajes para los cuatro factores de pensamiento divergente de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración; derivados del factor analítico de Guilford (1971). Posee 12 trazos de alguna parte del dibujo para completar, así se les da a los sujetos numerosas posibilidades de asociación libre y expresión divergente, del mismo modo el hecho de indicar títulos inteligentes a los dibujos mide la habilidad verbal. En las pruebas de pensamiento divergente (forma A y B) se mide el tiempo para las producciones,

que será 25 minutos para grados inferiores y 20 minutos para los superiores. Este test supone una forma completa de ver las habilidades de los sujetos en cuanto al pensamiento divergente (Williams, 1980).

El segundo test, es un cuestionario para la medición del sentimiento divergente. De administración individual o grupal sin tiempo límite. Consiste en 50 preguntas a ser respondidas por el sujeto mismo, acerca de lo que considera como verdadero, parcialmente verdadero, menos verdadero y aquello sobre lo que realmente no se puede decidir, con respecto de sí mismo. Las pruebas cuentan con una consistencia interna aceptable de  $\alpha = .71$  para el test de pensamiento divergente y de  $\alpha = .76$  para el test de sentimiento divergente (Lewis & Peralta, 2012).

Por otro lado, se empleó la Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia elaborada por Misitu y García (2004) en Madrid (España). Este es un cuestionario de 29 preguntas para marcar dos respuestas por pregunta, una referida a la conducta la madre y otra referida a la conducta del padre, en una escala de Likert que va desde “Siempre” (4) a “Nunca” (1). A partir de las puntuaciones se obtienen dos grandes dimensiones de aceptación/implicación y coerción/imposición, en estas dos dimensiones se tipifica el estilo de socialización de cada padre (Estilo Paterno y Estilo Materno) como autoritario, autoritativo, indulgente o negligente, y si los padres tienen estilos distintos de criar al hijo se tiene un puntaje para la escala ambivalente. Cuenta con un índice de consistencia interna  $\alpha = .968$

(Musitu & García, 2004); y a su vez, en una investigación elaborada por Jarrín (2012) se procedió a realizar la validación de la misma a través de validez de contenido, utilizando para ello el método de juicio de expertos en familia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, determinando que la escala pertenece a un dominio definido, así como también estos reactivos, que al ser tomados en conjunto tienen una proporción adecuada.

### ***Procedimientos***

Para el desarrollo de la presente investigación fue necesario realizar coordinaciones con distintas instituciones educativas de Arequipa que facilitaron la obtención de la muestra necesaria para la investigación. Es así que se evaluó a 250 adolescentes de entre 15 a 18 años de edad, de los cuales solo 100 llenaron adecuadamente los instrumentos y pudieron ser incluidos en la muestra. Para la recolección de datos se ingresó a cada una de las clases en el horario escolar, pidiendo la colaboración anónima y voluntaria de los participantes, a quienes se les hizo firmar un consentimiento informado, mientras que para el caso de

los menores de edad, fueron los padres quienes dieron su conformidad.

### ***Análisis de datos***

Los test aplicados, Escala de valoración del pensamiento divergente de Williams (CAP) – Forma A y Cuestionario de Sentimiento Divergente, y Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia, fueron calificados por medio de parrillas de corrección electrónicas, especialmente elaboradas para la presente investigación. La base de datos fue construida y procesada con el programa estadístico SPSS versión 21, mediante la aplicación de pruebas de estadística inferencial.

### ***Resultados***

Como observamos en la Tabla 1, según la media y la desviación estándar de los estilos parentales de crianza, los hijos de padres con estilo de crianza negligente ( $M= 76,17$ ;  $DE= 18,029$ ) han obtenido los puntajes más bajos, sin embargo, no se evidencian grandes diferencias según los estilos parentales de crianza para el pensamiento divergente.

**Tabla 1. Índices de pensamiento y sentimiento divergente según estilo parental**

		Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media	
				Límite inferior	Límite superior
<b>Pensamiento divergente</b>	Autoritario	78,50	12,598	65,28	91,72
	Autoritativo	76,75	12,703	66,13	87,37
	Negligente	76,17	18,029	64,71	87,62
	Indulgente	78,31	12,539	74,70	81,91
	Ambivalente	76,80	11,303	72,13	81,47
	Total	77,56	12,787	75,02	80,10
<b>Sentimiento divergente</b>	Autoritario	74,33	8,756	65,14	83,52
	Autoritativo	74,75	8,714	67,47	82,03
	Negligente	62,08	9,885	55,80	68,36
	Indulgente	70,16	8,547	67,71	72,62
	Ambivalente	71,20	7,821	67,97	74,43
	Total	70,07	9,015	68,28	71,86

Por otro lado, en la parte inferior de la Tabla 1, se observa las medias y la desviación estándar según sentimiento divergente, en la cual el estilo negligente ( $M= 62,08$ ;  $DE= 9,885$ ) sigue obteniendo la media más baja, mientras que la media más alta es la del estilo autoritativo ( $M= 74,75$ ;  $DE= 8,714$ ). Además, se muestra que hay mayor diferencia entre las medias obtenidas por los distintos grupos para sentimiento divergente. Es decir, el estilo autoritativo está positivamente relacionado con el desarrollo del sentimiento divergente mientras que el estilo negligente se encuentra en el pico más bajo del desarrollo de sentimiento divergente.

Los resultados del ANOVA nos muestran un valor F de 0,111 y una significancia de  $p= .978$  para pensamiento divergente, lo que nos confirma que no hay diferencias significativas. Esto nos permite decir que parece no existir influencia de los estilos parentales de crianza sobre el pensamiento divergente de los hijos. En lo concerniente al sentimiento divergente según los estilos parentales de crianza, los resultados del ANOVA nos dan un valor a F de 3,690 y una significancia de  $p= .008$ . Es decir que las diferencias observadas entre grupos son estadísticamente significativas, permitiéndonos concluir que los estilos de crianza sí influyen sobre el sentimiento divergente de los hijos.

**Tabla 2. ANOVA del pensamiento divergente y sentimiento divergente según estilos parentales**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Pensamiento divergente</b>	Entre grupos	75,565	4	18,891	0,111	.978
	Dentro de grupos	16111,075	95	169,590		
	Total	16186,640	99			
<b>Sentimiento divergente</b>	Entre grupos	1082,066	4	270,517	3,690	.008
	Dentro de grupos	6964,444	95	73,310		
	Total	8046,510	99			

Si bien no se encontró una relación estadísticamente significativa, se observa cierta diferencia entre las medias obtenidas por varones en pensamiento divergente, siendo la menor 69,00 del estilo

autoritario y la más alta 83,40 del autoritativo. Demostrando así, la importancia del padre sobre la dimensión cognitiva de la creatividad en los hijos varones (ver Tabla 3).

**Tabla 3. Medias de pensamiento divergente y sentimiento divergente según estilo paterno en varones**

		Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media	
				Límite inferior	Límite superior
<b>Pensamiento divergente</b>	Autoritario	69,00	4,243	30,88	107,12
	Autoritativo	83,40	3,847	78,62	88,18
	Negligente	78,73	12,362	70,42	87,03
	Indulgente	77,37	11,500	73,07	81,66
	Total	77,96	11,076	74,74	81,17
<b>Sentimiento divergente</b>	Autoritario	73,50	,707	67,15	79,85
	Autoritativo	72,60	10,738	59,27	85,93
	Negligente	69,27	6,358	65,00	73,54
	Indulgente	68,47	7,912	65,51	71,42
	Total	69,29	7,707	67,05	71,53

Los resultados del ANOVA dan una significancia de .460 en pensamiento divergente y .615 en sentimiento divergente. Es decir que las diferencias observadas al

comparar las medias no son estadísticamente significativas.

**Tabla 4. ANOVA de pensamiento divergente y sentimiento divergente según estilo paterno en varones**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Pensamiento divergente</b>	Entre grupos	325,568	3	108,523	0,878	.460
	Dentro de grupos	5440,348	44	123,644		
	Total	5765,917	47			
<b>Sentimiento divergente</b>	Entre grupos	110,568	3	36,856	0,605	.615
	Dentro de grupos	2681,348	44	60,940		
	Total	2791,917	47			

En la Tabla 5 se muestra el análisis descriptivo del pensamiento divergente por grupo según el estilo materno, siendo la media más baja la del estilo negligente (M= 73,83), no evidenciándose grandes diferencias entre los grupos. Así mismo, en la parte inferior de cuadro se muestra el

análisis descriptivo de sentimiento divergente por grupo según el estilo materno, mostrando los puntajes más bajos para los estilos negligente (M= 69,50) e indulgente (M= 68,64); y al igual que con el pensamiento divergente no se evidencian grandes diferencias entre grupos.

**Tabla 5. Medias en pensamiento y sentimiento divergente según estilo materno en varones**

		Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media	
				Límite inferior	Límite superior
<b>Pensamiento divergente</b>	Autoritario	86,00	0,000	0,000	0,000
	Autoritativo	79,63	6,346	74,32	84,93
	Negligente	73,83	8,704	64,70	82,97
	Indulgente	78,06	12,394	73,67	82,46
	Total	77,96	11,076	74,74	81,17
<b>Sentimiento divergente</b>	Autoritario	75,00	0,000	0,000	0,000
	Autoritativo	71,13	8,935	63,65	78,60
	Negligente	69,50	4,764	64,50	74,50
	Indulgente	68,64	7,995	65,80	71,47
	Total	69,29	7,707	67,05	71,53



En la Tabla 6 la prueba de ANOVA nos muestra una significancia de .686 para pensamiento divergente y una significancia de .755 para sentimiento divergente. Es

decir que no se encuentra ninguna asociación entre los componentes cognitivo ni afectivo de la creatividad del hijo varón y el estilo de crianza materno.

**Tabla 6. ANOVA de pensamiento divergente según estilo materno en varones**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Pensamiento divergente</b>	Entre grupos	189,330	3	63,110	0,498	.686
	Dentro de grupos	5576,587	44	126,741		
	Total	5765,917	47			
<b>Sentimiento divergente</b>	Entre grupos	73,905	3	24,635	0,399	.755
	Dentro de grupos	2718,011	44	61,773		
	Total	2791,917	47			

Como observamos en la Tabla 7, las medias en pensamiento divergente de las hijas mujeres según el estilo paterno son similares. En cuanto a las medias obtenidas en sentimiento divergente encontramos

mayores puntajes si provienen de un hogar con estilos autoritativo (M= 74,20) o autoritario (M= 74,56), mientras que los menores puntajes se encuentran en el estilo negligente (M= 64,00) e indulgente (M= 72,28).

**Tabla 7. Medias en pensamiento y sentimiento divergente según estilo paterno en mujeres**

		Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media	
				Límite inferior	Límite superior
<b>Pensamiento divergente</b>	Autoritario	79,33	10,920	70,94	87,73
	Autoritativo	68,00	17,903	45,77	90,23
	Negligente	78,54	16,993	68,27	88,81
	Indulgente	77,56	13,251	72,09	83,03
	Total	77,19	14,284	73,22	81,17
<b>Sentimiento divergente</b>	Autoritario	74,56	8,428	68,08	81,03
	Autoritativo	74,20	6,834	65,71	82,69
	Negligente	64,00	12,152	56,66	71,34
	Indulgente	72,28	8,735	68,67	75,89
	Total	70,79	10,096	67,98	73,60

Los resultados del ANOVA para comparar las medias obtenidas por mujeres en pensamiento divergente según estilo paterno nos dan una significancia de .504, es decir que las diferencias halladas en las medias de pensamiento divergentes según estilo paterno, no son estadísticamente significativas. Sin embargo, podemos

afirmar que el sentimiento divergente de la hija mujer sí se encuentra influido por el estilo paterno, ya que el valor de la significancia es de .036, lo que evidencia una relación estadísticamente significativa entre la variable sentimiento divergente de las hijas mujeres y el estilo paterno (ver Tabla 8).

**Tabla 8. ANOVA en pensamiento y sentimiento divergentes según estilo paterno en mujeres**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Pensamiento divergente</b>	Entre grupos	490,686	3	163,562	0,792	.504
	Dentro de grupos	9915,391	48	206,571		
	Total	10406,077	51			
<b>Sentimiento divergente</b>	Entre grupos	840,611	3	280,204	3,086	.036
	Dentro de grupos	4358,062	48	90,793		
	Total	5198,673	51			

En la Tabla 9 se muestra el análisis descriptivo del pensamiento divergente por grupos según el estilo materno hacia la hija mujer no evidenciándose grandes diferencias en las medias de pensamiento divergente según el estilo del padre hacia la hija. Sin embargo, el análisis de las medias de la variable sentimiento divergente según el estilo de la madre obtenido por las mujeres muestra que el estilo autoritativo ( $M=78,43$ ) de la madre está asociado con los mayores

puntajes en sentimiento divergente de la hija mujer, mientras que las hijas criadas en estilos indulgente ( $M=72,18$ ) y negligente ( $M=62,91$ ) han obtenido puntajes más bajos. Evidenciándose una alta fluctuación de los puntajes obtenidos en función al estilo de crianza materno, siendo el estilo materno autoritativo el de influencia más positiva para el desarrollo del sentimiento divergente de las hijas mujeres y el estilo negligente el menos productivo.

**Tabla 9. Medias obtenidas en pensamiento divergente según estilo materno en las mujeres**

		Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media	
				Límite inferior	Límite superior
<b>Pensamiento divergente</b>	Autoritario	77,17	11,788	64,80	89,54
	Autoritativo	74,71	14,326	61,46	87,96
	Negligente	74,09	18,705	61,52	86,66
	Indulgente	79,04	13,245	73,90	84,17
	Total	77,19	14,284	73,22	81,17
<b>Sentimiento divergente</b>	Autoritario	69,83	11,232	58,05	81,62
	Autoritativo	78,43	3,735	74,97	81,88
	Negligente	62,91	12,037	54,82	71,00
	Indulgente	72,18	8,354	68,94	75,42
	Total	70,79	10,096	67,98	73,60

La prueba ANOVA para comparar el pensamiento divergente según el estilo materno en las mujeres nos da un valor F de 0,384 cuya significancia es de .765, es decir que no existe asociación estadísticamente significativa entre ambas variables. El estilo materno entonces, no influye sobre el pensamiento divergente de las hijas mujeres. Por otro

lado, al comparar sentimiento divergente según estilo materno en mujeres nos da un valor F de 4,550 cuya significancia es de .007, mostrando una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables, por lo que podríamos decir que el estilo materno influye en el sentimiento divergente (ver Tabla 10).

**Tabla 10. ANOVA de pensamiento y sentimiento divergente según estilo materno en mujeres**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Pensamiento divergente</b>	Entre grupos	243,942	3	81,314	0,384	.765
	Dentro de grupos	10162,135	48	211,711		
	Total	10406,077	51			
<b>Sentimiento divergente</b>	Entre grupos	1151,109	3	383,703	4,550	.007
	Dentro de grupos	4047,564	48	84,324		
	Total	5198,673	51			

## Discusión

En el presente estudio, tras comparar los niveles de pensamiento divergente y sentimiento divergente con los resultados obtenidos según los estilos parentales de crianza, se ha podido determinar que existen diferencias significativas en el sentimiento divergente según sea el estilo de crianza de los padres. Sin embargo, no existe asociación estadísticamente significativa entre el pensamiento divergente y los estilos parentales de crianza, por lo que parece ser que la influencia del entorno familiar se centra en la dimensión afectiva de los hijos (Palet, 2000).

Como vemos en el caso del sentimiento divergente, cuyos indicadores son de tipo afectivo, la relación con los estilos parentales de crianza es mucho mayor que la encontrada con la variable pensamiento divergente. Creemos que esto se debe a que esta última posee factores de tipo cognitivo, cuyo desarrollo es responsabilidad en gran parte de las escuelas, principales actores en el desarrollo cognitivo y formación del pensamiento de sus alumnos.

Ahora bien, el rol de los colegios no anula la influencia de los padres sobre la dimensión cognitiva de la creatividad de los hijos, ya que existe cierta asociación entre el pensamiento divergente de los hijos varones y el estilo de crianza del padre. Además, si analizamos las medias obtenidas según los distintos estilos de crianza paternos, veremos una asociación positiva entre el estilo de crianza de tipo autoritativo y el pensamiento divergente

de los hijos varones. Por el contrario, en el caso de los padres autoritarios, se ve que la asociación es negativa, ya que va en detrimento de los niveles de pensamiento divergente. Esto evidencia la importancia del rol paterno en el desarrollo cognitivo de los hijos, ya que si no se promueve el diálogo y la reflexión (estilo autoritativo) se puede generar un niño autómatas que cumple normas estrictamente sin haber razonado sobre ellas (estilo autoritario).

Pasando al sentimiento divergente, la asociación significativa encontrada entre el factor afectivo de la creatividad y los estilos parentales de crianza, encuentra un sustento teórico en Mercedes Palet (2000), quien plantea que el niño es fruto del amor esponsal de sus padres, y desde que empieza a existir pasa a ser parte integrante de esta unión afectiva. Es así, como en su núcleo familiar experimenta los efectos de una convivencia familiar amorosa o de la ausencia de ésta. Es lógico entonces, que un modelo afectivo correcto promueva un afecto sano en el niño.

Si analizamos los puntajes obtenidos en sentimiento divergente por los sujetos con padres negligentes e indulgentes, encontramos que se trata de valores inferiores, lo que nos permite establecer que dichos estilos están en detrimento del factor afectivo de la creatividad. El estilo negligente es caracterizado por baja aceptación/implicación y baja coerción/imposición, por lo que los padres de este estilo se muestran ausentes. En este caso el sentimiento divergente, altamente relacionado con curiosidad y toma de riesgo, se ve afectado dando lugar a la indecisión

de los hijos, característica que se contrapone a la creatividad, esta incertidumbre se genera ya que los padres dejan al hijo en libertad para hacer lo que le plazca. El niño al no tener pautas ni reglas para distinguir lo bueno de lo malo, carece de certezas aun cuando se le cuestiona acerca de sí mismo, de sus gustos o preferencias.

Esto no sucede en el caso del estilo de crianza autoritario, en el cual, a pesar de ser un estilo negativo, se han hallado niveles altos de sentimiento divergente. Lo cual se explicaría por la alta exigencia y coerción de los padres que no deja lugar a la duda sobre lo que se tiene o se quiere hacer el niño. Del mismo modo, el estilo indulgente ha afectado de forma negativa los puntajes en sentimiento divergente de los hijos. Al igual que en caso de los padres negligentes, la baja coerción/imposición genera indecisión en los hijos. Pero, este no es el único problema, sino que la alta aceptación/implicación característica de este estilo produce además conformismo. Los padres indulgentes hacen sentir a los niños que todo lo que hacen está bien y que, aunque sea poco o mediocre es suficiente, por ende, no los animan a buscar nuevas cosas, ni a dar lo mejor de sí. Lo que se contrapone con ciertas dimensiones del sentimiento divergente, como son la curiosidad, la imaginación y la complejidad.

Por otro lado, hemos hallado asociaciones significativas entre el estilo de crianza materno y el sentimiento divergente en las hijas mujeres. Si nos detenemos en las medias obtenidas según los diferentes estilos maternos encontraremos que las

hijas con madres autoritativas han obtenido los puntajes más altos. Creemos que esto puede deberse a que la familia es el lugar donde se adquiere la seguridad. El niño se descubre amado y valioso dentro de su seno familiar, se da cuenta que tiene algo que donar a los demás y que puede hacerlo libremente, porque su familia lo acoge con amor.

Los padres autoritativos, son justamente así, se involucran afectivamente con sus hijos, propician el diálogo sin perder la autoridad propia de su rol, es por ello que los niños criados por padres con este estilo, pueden explorar sin miedo, ser más imaginativos, indagar problemas intrincados, e incluso tomar ciertos riesgos. Ello se debe a que saben que sus padres estarán ahí para protegerlos, pero también para cuestionarlos y ponerles límites. Además, es importante destacar el valor del diálogo como forma esencial de comunicación en la familia, ya que a través de éste se da a conocer la implicancia y afecto de los padres, las necesidades e ideas de los hijos, y se favorece la adquisición de hábitos buenos (conscientes y voluntarios) en vez de costumbres monótonas. Dados los argumentos anteriormente discutidos, sostenemos que un estilo parental equilibrado, que se manifiesta en una adecuada combinación entre los ejes aceptación/implicación y coerción/imposición, es crucial en el desarrollo de la parte afectiva de la creatividad.

Finalmente, debe tenerse presente que la muestra ha sido pequeña y por tanto, los resultados no pueden generalizarse. Por ello, se recomiendan

futuras investigaciones con muestras más representativas que versen sobre la influencia de la madre en el sentimiento divergente de los hijos y la influencia del padre sobre el pensamiento divergente, y otras investigaciones que puedan aportar como sustento teórico para que las escuelas puedan reafirmar la labor que éstas tienen como agente en la formación cognitiva de los niños y adolescentes; y al mismo tiempo, pedir la participación activa por parte de los

padres de familia para el desarrollo óptimo de los niños.

### **Financiamiento**

La presente investigación fue autofinanciada.

### **Conflictos de interés**

La autora declara que no tiene conflictos de interés.

## Referencias

- Amabile, T. (1996). *Creatividad en contexto*. Boulder.
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(2), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Bladwin, A. (1955). *Comportamiento y desarrollo en la niñez*. Dryden Press.
- Binet, A., & Henri, V. (1896). La psicología individual. *Annee Psychologique*, 2.
- Bloom, B. (1985) *Desarrollando talento en gente joven*. Ballantine.
- Bourque, S., & Elordi, C. (2006). Relations among corporal punishment, perceived parental acceptance, and psychological adjustment in Jamaican youths. *Cross-Cultural Research*, 40(3), 268-286. <https://doi.org/10.1177/1069397105284397>
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Houghton-Mifflin.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creatividad*. Harper Collins.
- De Bono, E. (1975). *Lateral thinking for management*. McGraw-Hill.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Faber, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055-1071. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x>
- Ekvall, G. (Ed.). (1999). Creative climate. *Encyclopedia of Creativity*. 1, 403-412.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic.
- Getzels, J., & Jackson, P. (1962) *Creatividad e inteligencia. Exploración con alumnos superdotados*. Wiley.
- Guilford, J. P. (1971). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.

- Guilford, J. P. (1980). *La creatividad*. Narcea.
- Guillón, S., Vargas-Rubilar, J., & Krumm, G. (2013). Estilos parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12(1), 161-182. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-223>
- Gordon, W. J. (1992). *Sinéctica: historia, evolución y métodos*. Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Jarrín, O. (2012). *Estilos de socialización padre hijo desde temprana edad y la comunicación de su orientación sexual al padre por adolescentes varones homosexuales*. (Tesis para optar por el Título de Licenciado en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Jorge, E., & Gonzales, C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66.
- Lamana, M., & De la Peña, C. (2018). Rendimiento académico en matemáticas. Relación con creatividad y estilos de afrontamiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1075-1092. <https://www.redalyc.org/journal/140/14059462003/html/>
- Langley, P. (1987). *Scientific discovery: Computational explorations of the creative processes*. MIT Press.
- Lewis, P., & Peralta, C. (2012). *Creatividad en estudiantes superdotados y de inteligencia promedio*. (Tesis para optar por el título de Licenciado en Psicología). Universidad Católica Santa María, Arequipa, Perú.
- Llinares, L. (1998). *La configuración del autoconcepto y los valores en el contexto familiar*. (Tesis para optar por el grado de Doctor en Psicología). Universidad de Valencia, España.
- Martínez, E. (2012). Interacción de la creatividad con los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de pedagogía de Galicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 180-200.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. Wiley.



- Musitu, G., & Garcia, F. (2004). *ESPA 29 Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia*. TEA.
- Mednick, S. A. (1962). *The associates basis of the creative process*. En Romo-Santos, M. *Interpretación asociativa del proceso creador*. UAM.
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto forma A [AFA: Self-concept form A]*. TEA.
- Osborn, A. (1953). *Applied imagination*. Scribner's Press.
- Palet, M. (2000). *Familia, educadora del ser humano*. Balmes.
- Palomeque, Y., & Ruiz, G. (2012). Estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria y su relación con los estilos parentales. *Plumilla Educativa*, 271-292.
- Perkins, D. (1981). *The mind's best work*. Harvard University.
- Pinares, J., & Toledo, V. (2000). *Relación entre los estilos de aprendizaje u el pensamiento divergente investigación realizada con los alumnos adolescentes varones del 4to y 5to año*. (Tesis para optar por la Licenciatura en Psicología). Universidad Nacional San Agustín, Arequipa, Perú.
- Portilla, C. et al. (1993). *Paquete de valoración de la creatividad (CAP). Traducido y adaptado a la cultura latinoamericana*. Universidad Católica Santa María.
- Rodríguez, M., Del Barrio, M., & Carrasco, M. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? *Escritos de Psicología*, 2(2), 10-18. <https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v2n2/original2.pdf>
- Rodríguez-Martínez, G. (2013). Bisociaciones creativas, sinéctica y pensamiento divergente. *Revista Q*, 8(15), 1-22. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/6816/Bisociaciones%20creativas%20C%20sin%20A9ctica%20y%20pensamiento%20divergente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz, C. (2004). *Creatividad y estilos de aprendizaje*. (Tesis para optar por el grado de Doctor). Universidad de Málaga, España.
- Schaefer, E. (1959). A circumflex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.

- Sternberg, R., & Lubart, T (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-32. <https://www.jstor.org/stable/26767348>
- Symonds, P. (1939). *La psicología de las relaciones parento-filiales*. Appleton-Century-Croft.
- Torrance, P. (1962). *Guiding creativity talent*. Prentice Hall.
- Torrance, P. (1963). *Exploración en pensamiento creativo, en los primeros años de escuela. Un informe sobre los progresos*. Wiley.
- Vergara, C. (2002). *Creencias relacionadas con las prácticas de la crianza de los hijos/as*. Universidad de Colima.
- Weisberg, P. (1993). *Creatividad, más allá del mito de los genios*. Freeman.
- Weisberg, P., & Springer, K. (1961). Environmental factors in creative function. *Archives of General Psychiatry*, 5(6), 554-564. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710180038005>
- Williams, F. (1980). *Creativity assessment package*. Shoal Creek Boulevard.
- Wrong, D. (1994). *El problema del orden: ¿Qué une y divide a la sociedad?* Free Press.

Recibido: 29 de setiembre de 2020

Revisado: 24 de marzo de 2021


Aceptado: 10 de octubre de 2021

## UV Radiation, not European Ancestry, Explains States' Cognitive Performance in Brazil and USA

La radiación UV, no el ancestro europeo, explica el desempeño cognitivo de los estados en Brasil y Estados Unidos

*Federico R. León*


Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-2290-6837>

Correspondencia: federicorleone@gmail.com

*Mayra Antonelli-Ponti*

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-4931-2788>

Correo electrónico: Antonelli.may@gmail.com

*Andrés Burga-León*

Universidad de Lima, Lima, Perú

 <https://orcid.org/0000-0003-0388-4238>

Correo electrónico: aburga@ulima.edu.pe

### **Abstract**

*A debate in Mankind Quarterly positing racial categorization of populations vis-à-vis biological effects of UV radiation was based on data from a single country, used absolute latitude instead of UV radiation, and limited the analysis to path analysis. To overcome limitations of the studies, we utilized measurements of UV radiation for 26 Brazilian and 48 USA states instead of absolute latitude and performed seemingly unrelated regressions in addition to path analysis. NAEP scores and infectious disease rate were collected in USA and PISA scores and infant mortality in Brazil. Significant cognitive effects of European ancestry were replicated, but showed spuriousness, disappearing when the effects of UV radiation were controlled. Our evidence strongly suggests that UV radiation is a consistent antecedent of cognitive ability directly and through income in the USA and Brazil and through infant mortality in Brazil, whereas European ancestry only influences cognitive ability positively by reducing infectious diseases in the USA or infant mortality in Brazil. The between-country consistency*

*of our findings compensates for methodological weaknesses that took place especially in the Brazil study. Psychologists and economists should be aware of these findings to avoid making erroneous inferences based on genetic or cultural variables.*

*Keywords: Cognitive ability, European ancestry, UV radiation, income, Brazil, USA.*

### **Resumen**

*Un debate nature-nurture al explicar diferencias en desempeño cognitivo se refirió a la latitud absoluta en USA y usó path analysis como única técnica estadística. Aquí utilizamos datos brasileños (N= 26 estados) y norteamericanos (N= 48 estados), la radiación UV fue medida directamente y agregamos regresiones aparentemente no relacionadas. Usamos puntajes PISA y mortalidad infantil en Brasil y puntajes NAEP y tasas de infección en Estados Unidos. En los dos países, el ancestro europeo emergió significativamente relacionado con el ingreso per cápita y la radiación UV con el desempeño cognitivo. La radiación UV fue un antecedente consistente del desempeño cognitivo directamente y a través del ingreso en Estados Unidos y Brasil y a través de la mortalidad infantil en Brasil, mientras que el ancestro europeo mejoró el desempeño cognitivo solamente al reducir la mortalidad infantil en Brasil. Las correlaciones entre ancestro europeo y mediciones cognitivas reportadas en la literatura son espurias. La consistencia entre-países de los hallazgos clave obtenidos aquí compensa las debilidades metodológicas que no fue posible superar. Psicólogos y economistas deben prestar atención a estos hallazgos para evitar hacer inferencias erróneas basadas en conceptos genéticos o culturales cuando se omite variables climáticas. Palabras clave: Habilidad cognitiva, ancestro europeo, radiación UV, ingreso, Brasil, USA.*

### **Introduction**

Psychologists frequently compare the effects of heredity and environment on human and animal behavior, although almost always using individuals (e.g., Rushton & Jensen, 2010; Sauce & Matzel, 2018) and very unfrequently using population groups as the units of analysis (e.g., Becker & Rindermann, 2016; León & Burga-León, 2015). The research presented in this article is a 2-part follow-up of a debate between León (2016) and Fuerst and Kirkegaard (2016a, 2016b) entailing

ancestry versus geography as antecedents of intelligence at state level in the USA. Fuerst and Kirkegaard (2016a) conducted a study on the relationships between European ancestry, cognitive ability, and socioeconomic outcomes among countries of the Americas and within Brazil, Colombia, Mexico, and the United States. They reported that European ancestry explained the between and within country differences observed in the latter variables and attributed such differences to genomic determinants. But León and Burga-León (2014, 2015) had reported that cognitive

ability increases with distance from the equator and attributed the IQ-latitude relationship to UV radiation's (UVR) impairment of biological functions. Viewing Fuerst and Kirkegaard's (2016a) findings in a geographic perspective, León (2016) evaluated their genetic postulate analyzing NAEP (National Assessment of Educational Progress) math and verbal scores of American children across USA states. Rindermann (2007) had already demonstrated that intelligence tests and standardized educational assessments measure the same construct when large population groups are the units of analysis. León (2016) concluded that the European ancestry-cognitive ability relationship in the USA was spurious and criticized Fuerst and Kirkegaard's (2016a) conclusion that inherited intelligence explains differences in cognitive ability between USA states. In their rejoinder, Fuerst and Kirkegaard (2016b) questioned predictions from UVR theory on theoretical grounds and showed between-country data from the Americas indicating direct effects of European ancestry on cognitive ability controlling for absolute latitude. Subsequently, Kirkegaard and Fuerst (2017) utilized Argentinian data to show that skin brightness predicts cognitive ability controlling for latitude.

A problem with the León (2016), Fuerst and Kirkegaard (2016b), and Kirkegaard and Feurst (2017) studies is that they addressed absolute latitude, not UVR. Albeit the relationship between the two variables is strong, it is far from perfect; for example, a zone of higher altitude above sea level may be associated with

greater UVR than a zone at sea level closer to the equator because UVR increases with altitude (Dvorkin & Streinberger, 1999; Engelsen et al., 2005; León & Avilés, 2016). Other interferences are likely. For example, UVR is paradoxically greater in northern than southern China, probably owing to differences in aerosol optical depth, ozone column concentration, cloud cover, and water vapor (Liu et al., 2017).

In this article we present results of two studies that evaluated the cognitive effects of UVR vis-à-vis European ancestry controlling for disease burden and income per capita, which are variables highly relevant to cognitive performance (Lynn & Vanhanen, 2012).

### **Study 1**

This study replicates the León (2016) study in the USA using UVR instead of absolute latitude and applying more rigorous statistical techniques.

### **Method**

#### **Subjects**

The 48 contiguous USA states participated in the study.

#### **Measurements**

*Cognitive performance.* Math and reading scores from male and female public school students in 8th grade came from the 2013 report of National Assessment of Educational Progress, NAEP; to simplify the analysis, we obtained a NAEP average

using standard scores. Informed consent and ethics committee processes were responsibility of the contractors in charge of data collection (National Center for Education Statistics, 2017).

*European ancestry.* León (2016) calculated the percentage of Whites in each state using data from the 2010 U.S. Census, based on self-identification.

*UV radiation.* We obtained a weighted sum of the monthly UV Index for each USA largest city per state with the exception of two states in which the capital city was targeted; the UV Index was reported in 2013 by the Climate Prediction Center of the National Weather Service.

*Income and infection rate.* Data on income per capita, originated in the 2015 report of the U.S. Department of Commerce, was submitted to a logarithmic transformation, a conventional practice in econometric research. Prevalence of infectious diseases encompassing cholera, measles, meningitis, pertussis, rubella, tetanus, and tuberculosis in 1993-2007 was obtained from Eppig et al. (2011).

### **Analytic strategy**

Given the high correlations expected between variables, we decided to avoid the multicollinearity problem that would impair OLS regression and used

seemingly unrelated regression (SUR) in a set of regression models (Zellner, 1962) using R (Henningsen & Hamann, 2007). Bootstrapping was utilized to avoid consequences of violation of assumptions of the statistical models. Conventional standards of model fit to the data were utilized in the evaluation of path models: chi-squared divided by degrees of freedom ( $\chi^2/df$ ) < 2 or 3 (Schreiber et al., 2006) and standardized root mean square residual (SRMR)  $\leq .07$ , comparative fit index (CFI)  $\geq .93$ , Tucker-Lewis index (TLI)  $\geq .92$ , and root mean square error of approximation (RMSEA)  $\leq .07$  (Bagozzi & Yi, 2012).

### **Results**

UVR correlated  $-.56$  ( $p < .001$ ) with European ancestry,  $-.75$  ( $p < .001$ ) with NAEP score,  $-.50$  ( $p < .001$ ) with log income, and  $.64$  ( $p < .001$ ) with infection rate. European ancestry correlated  $.47$  ( $p = .001$ ) with NAEP score,  $.05$  ( $p = .738$ ) with log income, and  $-.906$  ( $p < .001$ ) with infection rate. NAEP score correlated  $.65$  ( $p < .001$ ) with log income and  $-.60$  ( $p < .001$ ) with infection rate. And log income correlated  $-.26$  ( $p = .071$ ) with infection rate. Nonetheless, the results of SUR shown in Table 1 demonstrated that the European ancestry-NAEP score relationship was spurious. Whereas UVR predicted NAEP scores in the SUR analysis, European ancestry predicted log income negatively and infant mortality positively.

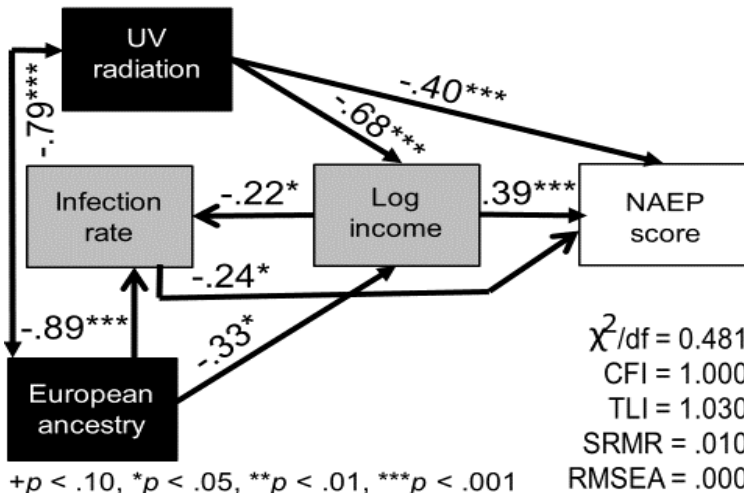
**Table 1. Results of seemingly unrelated regression models predicting three USA study variables from European ancestry, UV radiation, and the other study variables. N = 48.**

Predictors	NAEP score			Log income			Infection rate		
	$\beta$	95% CI	<i>p</i>	$\beta$	95% CI	<i>p</i>	$\beta$	95% CI	<i>p</i>
European ancestry	-0.06	-0.49; 0.84	.786	-0.74	-1.54; -0.30	.001	-0.83	-1.07; 0.70	.001
UV radiation	-0.40	-0.54; 0.00	.006	-0.18	-0.49; 0.27	.262	0.04	-0.25; 0.19	.653
Infection rate	-0.20	-0.87; 0.63	.407	-0.46	-1.39; 0.12	.058			
Log income	0.40	0.30; 0.95	.009				-0.09	-0.41; 0.27	.430
NAEP score				0.58	0.45; 1.20	.001	-0.15	-0.47; 0.07	.104
Model fit (Adj. R <sup>2</sup> )	.69 ( <i>p</i> < .001)			.55 ( <i>p</i> < .001)			.86 ( <i>p</i> < .001)		

Figure 1 depicts the best-fitted path model we were able to formulate. In this model, UVR affects the NAEP score directly and through log income whereas

European ancestry increases the NAEP score through a powerful reduction of infection rate and shows a paradoxical negative influence on log income.

**Figure 1. Path coefficients, significance, and indicators of fit to the data for the USA path model that best fitted the data. N = 48.**



## Study 2

### Method

#### *Subjects*

The 27 states of Brazil were targeted, but the federal capital (Brasilia) was excluded because it lacked racial data; hence, the actual N was 26.

#### *Measurements*

*Cognitive performance.* The study used math, reading, and science scores from successive PISA (Programme for International Student Assessment of the Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) rounds in Brazil for 2009, 2012, and 2015 targeting 15 year-olds. Lynn et al. (2017) have described the specific procedures used to obtain this aggregate PISA value from 62,082 Brazilian students. Informed consent and ethics issues can be seen in OECD (2016).

*European ancestry.* Fuerst and Kirkegaard (2016) averaged the state admixture values reported in Moura et al's meta-analysis referred to by Rodriguez de Moura et al. (2015) for 16 Brazilian states and complemented the data with estimates for the other 10 states using average values from the five major Brazilian regions; they reported a correlation  $r = .74$  between European ancestry and cognitive ability.

*UV radiation.* Measurements of this variable per state in 2013 were obtained

for the present study from Schalka et al. (2014); the data were about a distribution of maximum UV radiation in the country on a day in August 2013.

*Income and infant mortality.* The next measurements came from Atlas Brazil (2013). The 2010 infant mortality rate was used as a proxy for infectious diseases.

#### *Analytic strategy*

We used the same techniques utilized in Study 1.

### Results

UVR correlated  $-.79$  ( $p < .001$ ) with European ancestry,  $-.82$  ( $p < .001$ ) with PISA score,  $-.83$  ( $p < .001$ ) with log income, and  $.62$  ( $p = .001$ ) with infection rate. European ancestry correlated  $.75$  ( $p < .001$ ) with PISA score,  $.66$  ( $p < .001$ ) with log income, and  $-.62$  ( $p = .001$ ) with infection rate. PISA score correlated  $.83$  ( $p < .001$ ) with log income and  $-.82$  ( $p < .001$ ) with infection rate. And log income correlated  $-.88$  ( $p < .001$ ) with infection rate. As in the USA study, the results of SUR (Table 2) revealed the spuriousness of the European ancestry-cognitive ability relationship. Unlike the USA study, this study yielded direct linkages of UVR with cognitive ability, log income, and the proxy for infectious diseases (infant mortality), whereas European ancestry predicted only log income, and negatively.

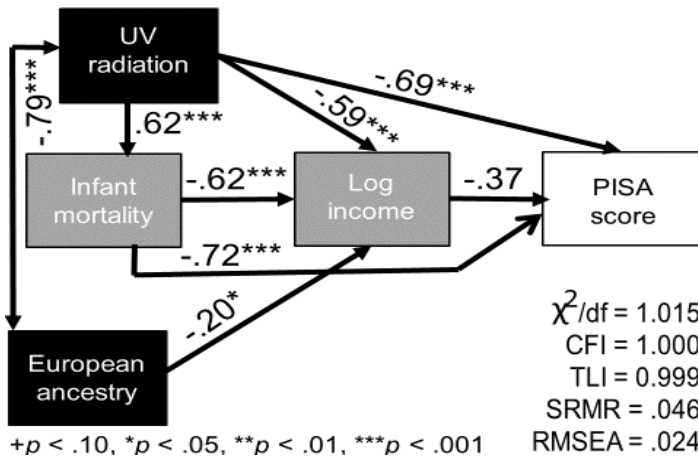


**Table 2. Results of seemingly unrelated regression models predicting three Brazil study variables from European ancestry, UV radiation, and the other study variables. N = 26.**

Predictors	PISA score			Log income			Infant mortality		
	$\beta$	95% CI	p	$\beta$	95% CI	p	$\beta$	95% CI	p
European ancestry	-0.04	-0.47; 0.38	.826	-0.17	-0.39; 0.10	.012	-0.17	-0.40; 0.16	.173
UV radiation	-0.85	-1.61; -0.09	.031	-0.74	-1.10; -0.39	<.001	-0.91	-1.35; -0.46	<.001
Infant mortality	-0.92	-1.46; -0.16	.013	-0.81	-1.03; -0.61	<.001			
Log income	-0.68	-1.48; 0.44	.147				-1.08	-1.34; -0.78	<.001
PISA score				-0.34	-0.65; 0.21	.106	-0.61	-0.87; -0.11	.012
Model fit (Adj. R <sup>2</sup> )	.81 (p < .001)			.91 (p < .001)			.88 (p < .001)		

Finally, Figure 2 depicts the best-fitted path model. In this case, UVR influenced the three dependent variables directly, whereas European ancestry replicated the paradoxical relationship with log income.

**Figure 2. Path coefficients, significance, and indicators of fit to the data for the best-fitted path model in the Brazil study. N = 26.**



**Discussion and Conclusions**

The main limitation of the study was sample size, especially in Brazil (N = 26). Another problem of the Brazilian study was the weak measurement of European ancestry, which was accomplished individually in each of 16

states, but had to be estimated for the other 10 states using average values from the five major Brazilian regions. Moreover, the one-day measurement of UV radiation in Brazil represented a clear weakness of the study. Therefore, it is difficult to ascertain whether the differences observed between the two

studies are attributable to the doubling of the Brazilian sample size and use of stronger measurements in the USA. More credible as a cause looks the difference between Brazil and USA as countries (their geographic characteristics, history, and population). On the other hand, small samples and weak measurements do not bias results; they simply reduce the probability of finding significant relationships. In the present study strong and consistent findings emerged across two countries and two types of statistical analysis pointing to UV radiation as a credible direct source of decreased cognitive scores, whereas European ancestry only showed an indirect cognitive effect in the USA. These findings are particularly noteworthy considering the replicability crisis in psychology (Swiatkowski & Dompnier, 2017; Koul et al., 2018). Cognitive effects of UV radiation based on alternative measures of cognitive ability have been reported for Italy (León & Antonelli-Ponti, 2018a), United States (León & Hassall, 2017; León & Burga-León, 2018), Europe (León, 2018b), and 96 countries (León, 2018a), but this is the first time that such effects are demonstrated controlling for those of European ancestry.

The spurious race-IQ correlation extant in Brazil probably owed to the fact that the main minority of Brazil (Africans, with 7%, versus 48% Whites) and the 43% multiracial group reside predominantly close to the equator. African slaves were imported and sent to work in plantations located in regions of high UV radiation on the basis of the assumption that they were more resistant than Whites to parasites and heat stress. Similar was the case in the USA, where the African slaves were settled in the south.

The weakness shown by European ancestry as a source of cognitive and economic effects in our study is relevant to two audiences. Psychologists who do research on the relationship between European ancestry and cognitive variables should realize that their findings may be spurious. They are ethically challenged to test their favorite hypotheses using UVR as a likely confounder. Economists have explained national wealth as a spillover of European culture and institutions (Hall & Jones, 1999; Acemoglu et al., 2001, 2014) and have used European ancestry as predictor in econometric analyses, either directly (Putterman & Weil, 2010; Putterman, 2013; Chanda et al., 2014) or mediated by individualism (Gorodnichenko & Rowland, 2017). Cultural economists should pay attention to our findings and to Andersen et al.'s (2016) demonstration of the strong negative effects of UVR on national wealth controlling for racial and cultural variables. Evidently, our findings do not challenge well-designed studies on the heritability of intelligence (e.g., Rushton & Jensen, 2010; Sauce & Matzel, 2018).

### **Financing**

This research received no grant for any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest regarding moral, economic, labor and research issues.

## References

- Acemoglu, D., Johnson, S., & Robinson, J. A. (2001). The colonial origins of comparative development: An empirical investigation. *American Economic Review*, *91*, 1369-1401. <https://doi.org/10.1257/aer.91.5.1369>
- Acemoglu, D., Gallego, F. A., & Robinson, J. A. (2014). Institutions, human capital, and development. *Annual Review of Economics*, *6*, 875-912. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-041119>
- Andersen, T. B., Dalgaard, C. J., & Selaya, P. (2016). Climate and the emergence of global income differences. *The Review of Economics Studies*, *83*, 1334-1363. <https://doi.org/10.1093/restud/rdw006>
- Atlas Brazil (2013). *Atlas of Human Development in Brazil*. <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (2012). Specification, evaluation, and interpretation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *40*, 8-34. <https://doi.org/10.1007/s11747-011-0278-x>
- Becker, D., & Rindermann, H. (2016). The relationship between cross-national genetics distances and IQ-differences. *Personality and Individual Differences*, *98*, 300-310.
- Chanda, A., Cook, C.J., & Putterman, L. (2014). Persistence of fortune: Accounting for population movements, there was no post-colonial reversal. *American Economic Journal*, *6*, 1-28. <https://doi.org/10.1257/mac.6.3.1>
- Dvorkin, A. I., & Streinberger, E. H. (1999). Modeling the altitude effect on solar UV radiation. *Solar Energy*, *65*, 181-187. [https://doi.org/10.1016/S0038-092X\(98\)00126-1](https://doi.org/10.1016/S0038-092X(98)00126-1)
- Engelsen, O., Brustad, M., Aksnes, L., & Lund, E. (2005). Daily duration of vitamin D synthesis in human skin with relation to latitude, total ozone, altitude, ground cover, aerosols and cloud thickness. *Photochemistry and Photobiology*, *81*, 1287-1290. <https://doi.org/10.1562/2004-11-19-RN-375>
- Eppig, C., Fincher, C. L., & Thornhill, R. (2011). Parasite prevalence and the distribution of intelligence among the states of the USA. *Intelligence*, *39*, 155-160. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2011.02.008>

- Fuerst, J., & Kirkegaard, E. O. W. (2016a). Admixture in the Americas: Regional and national differences. *Mankind Quarterly*, 56, 3-73. <https://doi.org/10.46469/mq.2016.56.3.2>
- Fuerst, J. & Kirkegaard, E. O. W. (2016b). The genealogy of differences in the Americas. *Mankind Quarterly*, 56, 425-481. <https://doi.org/10.46469/mq.2016.56.3.9>
- Gorodnichenko, Y., & Roland, G. (2017). Culture, institutions, and the wealth of nations. *Review of Economics and Statistics*, 99, 402-416. [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00599](https://doi.org/10.1162/REST_a_00599)
- Hall, R. E., & Jones, C. I. (1999). Why do some countries produce so much more output per worker than others? *The Quarterly Journal of Economics*, 114, 83-116. <https://doi.org/10.1162/003355399555954>
- Henningsen, A., & Hamann, J. D. (2007). Systemfit: A package for estimating systems of simultaneous equations in R. *Journal of Statistical Software*, 23, 1-40. <https://doi.org/10.11150.2837>
- Kirkegaard, E. O. W., & Fuerst, J. (2017). Admixture in Argentina. *Mankind Quarterly*, 57, 542-580. <https://doi.org/10.46469/mq.2017.57.4.4>
- Koul, A., Becchio, C., & Cavallo, A. (2018). Cross-validation approaches for replicability in psychology. *Frontiers in Psychology*, 9, 1117. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01117>
- León, F. R. (2016). Race vis-à-vis latitude: Their influence on intelligence, infectious diseases, and income. *Mankind Quarterly*, 56, 411-419. <https://doi.org/10.46469/mq.2016.56.3.7>
- León, F. R. (2018a). Diminished UV radiation enhances national cognitive ability, wealth, and institutions through health and education. *Personality and Individual Differences*, 120, 52-57. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.025>
- León, F. R. (2018b). Boundary conditions and new directions for UVR Theory: Reply to comments. *Mankind Quarterly*, 58, 673-685. <https://doi.org/10.46469/mq.2018.58.4.11>
- León, F. R., & Antonelli-Ponti, M. (2018) UV radiation theory and the Lynn (2010) Italian debate. *Mankind Quarterly*, 58, 621-649. <https://doi.org/10.46469/mq.2018.58.4.7>

- León, F. R., & Avilés, E. (2016) How altitude above sea level affects intelligence. *Intelligence*, 58, 33-41. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.06.001>
- León, F. R., & Burga-León, A. (2014). Why complex cognitive ability increases with absolute latitude. *Intelligence*, 46, 291-299. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.07.011>
- León, F. R., & Burga-León, A. (2015). How geography influences complex cognitive ability. *Intelligence*, 50, 221-227. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.04.011>
- León, F. R., & Burga-León, A. (2018). UV radiation associates with state income through complex cognitive ability in the USA. *Journal of Individual Differences*, 39, 18-26. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000245>
- León, F. R., & Hassall, C. (2017). UV radiation is associated with latitudinal trends in cognitive ability of White children in the USA. *Journal of Individual Differences*, 38, 155-162. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000232>
- Liu, H., Hu, B., Zhang, L., Zhao, X. J., Shang, K. Z., Wang, Y. Z., & Wang, J. (2017). Ultraviolet radiation over China: Spatial distribution and trends. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 26, 1371-1383. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2017.03.102>
- Lynn, R., Antonelli-Ponti, L., Mazzei, R., Da Silva, J., & Meisenberg, G. (2017). Differences in intelligence and socio-economic outcomes across the twenty-seven states of Brazil. *Mankind Quarterly*, 57, 519-541. <https://doi.org/10.46469/mq.2017.57.4.3>
- National Center for Education Statistics. (2017). National assessment of educational progress (NAEP). <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>
- OECD (2017). PISA-based tests for schools: Technical report 2016. [https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/PfS\\_TechReport\\_CRC\\_final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/PfS_TechReport_CRC_final.pdf)
- Putterman, L. (2013). Institutions, social capability, and economic growth. *Economic Systems*, 37, 345-353. <https://doi.org/10.1016/j.ecosys.2012.12.002>
- Putterman, L., & Weil, D. N. (2010). Post-1500 population flows and the long-run determinants of economic growth and inequality. *The Quarterly Journal of Economics*, 125, 1627-1682. <https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.4.1627>

- Rindermann, H. (2007). The g-factor of international cognitive ability comparisons: The homogeneity of results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-tests across nations. *European Journal of Personality*, 21, 667-706. <https://doi.org/10.1002/per.634>
- Rodriguez de Moura, R., Coelho, A. V. C., de Queiroz Balbino, V., Crovella, S., & Brandao, L. A. C. (2015). Meta-analysis of Brazilian genetic admixture and comparison with other Latin America countries. *American Journal of Human Biology*, 27, 674-680. <https://doi.org/10.1002/ajhb.22714>
- Rushton, J. P., & Jensen, A. R. (2010). Race and IQ: A theory-based review of the research in Richard Nisbett's *Intelligence and how to get it*. *The Open Psychology Journal*, 3, 9-35. <https://doi.org/10.2174/1874350101003010009>
- Sauce, B., & Matzel, L. D. (2018). The paradox of intelligence: Heritability and malleability coexist in hidden gene-environment interplay. *Psychological Bulletin*, 144, 26-47. <https://doi.org/10.1037/bul0000131>
- Swiatkowski, W., & Dompnier, B. (2017). Replicability crisis in social psychology: Looking at the past to find new pathways for the future. *International Review of Social Psychology*, 30, 111-124. <https://doi.org/10.5334/irsp.66>
- Schalka, S., Steiner, D., Ravelli, F. N., Steiner, T., Terena, A. C., Marçon, C. R., ... Duarte, I. (2014). Brazilian consensus on photoprotection. *Anais Brasileiros de Dermatologia*, 89, 1-74. <http://dx.doi.org/10.1590/abd1806-4841.20143971>
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99, 324-337. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Zellner, A. (1962). An efficient method of estimating seemingly unrelated regressions and tests for aggregation bias. *Journal of the American Statistical Association*, 57, 348-368. <https://doi.org/10.1080/01621459.1962.10480664>

Recibido: 7 de junio de 2021

Revisado: 8 de agosto de 2021


Aceptado: 21 de setiembre de 2021

## Síndrome de Burnout y entusiasmo por el trabajo en docentes de Educación Básica Especial y Regular en Arequipa

Burnout Syndrome and Work Engagement in Special and Regular Basic Education Teachers in Arequipa

Mariana Ramírez Chávez

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-7204-8885>

Correspondencia: mariana.ramirez@ucsp.edu.pe

### Resumen

Se realizó un estudio no experimental, transversal, comparativo y correlacional con los objetivos de establecer una relación, y a su vez, comparación entre el síndrome de burnout y el entusiasmo por el trabajo en una muestra de 70 docentes de Educación Básica Especial (EBE) y Educación Básica Regular (EBR), cuyas edades oscilaron entre 25 y 60 años. Para el análisis de variables se realizó una correlación entre el burnout y entusiasmo por el trabajo, utilizando el Inventario de Burnout de Maslach y el Utrecht Work Engagement Scale (UWES) respectivamente, para demostrar su relación inversa tanto en docentes de EBE como de EBR. Asimismo, se llevó a cabo una comparación de los niveles de burnout y entusiasmo entre los dos grupos de docentes. Los resultados obtenidos mostraron que el síndrome de burnout en docentes de EBE, fue un tanto mayor que en los de EBR. Sin embargo, el nivel de entusiasmo por el trabajo fue mayor en EBE. Asimismo, los constructos evaluados (burnout y entusiasmo por el trabajo) no muestran una correlación inversa significativa en la muestra evaluada.

Palabras clave: Síndrome de burnout, entusiasmo por el trabajo, Educación Básica Especial, Educación Básica Regular.

### Abstract

A non-experimental, transversal and comparative study was carried out with the purpose of establishing a relation and, in turn, a comparison between burnout syndrome and engagement, in a sample of 70 teachers of special and regular education, whose ages ranged from 25 to 60 years. For the variable analysis, a correlation was made between burnout and engagement, using the Maslach Burnout Inventory and the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) respectively,

*to determine an inverse association, as well as a comparison, in both special and regular education teachers. The results indicate that burnout syndrome level in special education teachers were higher than in regular education teachers. However, engagement levels were also higher in the special education sample. Thus, the evaluated constructs (burnout and engagement) do not show a significant inverse correlation in the referred sample.*

*Keywords: Burnout syndrome, engagement, special education, regular education.*

## Introducción

Los docentes, a pesar de tener uno de los trabajos que requieren de un tiempo de preparación considerable, muestran una gran motivación realizando la labor de la enseñanza. En líneas un poco más específicas, el entusiasmo por el trabajo o también llamado *engagement*, refiere un estado de la mente de carácter positivo, el cual se relaciona al trabajo y se caracteriza por la dedicación, el vigor y la absorción. Es un estado afectivo y cognitivo (Schaufeli et al., citados en Schaufeli & Bakker, 2003). Por tal razón, en el ambiente educativo, los docentes tanto de Educación Básica Especial (EBE) como de Educación Básica Regular (EBR) deben estar actualizando la información, y además, implementando herramientas que ayuden a los alumnos dentro del aula para un aprendizaje constante (Giangreco et al., 2001).

De esta manera, en muchas ocasiones, se demostró que tal entusiasmo y motivación en los docentes puede verse seriamente afectado por el estrés, la tensión y la frustración; debido a grandes cantidades de trabajo como también a obstáculos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que eso estaría relacionado con la presión laboral que sienten (Arias & Jiménez, 2013). En ciertos casos los niveles

altos de estrés, junto con otros síntomas negativos podrían ocasionar la aparición del síndrome de burnout en los docentes. Maslach, Jackson y Leiter (1996), al realizarse el Inventario de Burnout de Maslach, definen este fenómeno como “un síndrome psicológico de cansancio emocional, despersonalización y poca realización personal que puede ocurrir entre individuos que trabajan con otras personas” (p. 192). De esta manera, tienden a caracterizarlo como una alteración entre lo que la persona siente, con lo que tiene que realizar en su centro laboral o en la situación que se encuentre. Dentro de un ambiente laboral, el estrés se manifestará con reacciones fisiológicas, emocionales y además cognitivas frente a los distintos aspectos del entorno (Arias & Jiménez, 2013).

Sumado a ello, existen diferencias entre el tipo de estrés que acarrea la enseñanza. Arias y Jiménez (2013), exponen que existen dos tipos de estrés, el positivo y el negativo o también llamado *distrés*; sin embargo, como se comentó líneas arriba, el estrés en un contexto laboral y especialmente en profesiones educativas, puede estar relacionado con la conducta negativa o perturbadora de los alumnos, el poco tiempo disponible, la cultura escolar inadecuada, condiciones laborales



poco satisfactorias, entre otras. Por otra parte, también se ven diferencias según el tipo de alumnado, si es que tienen o no discapacidad. En el contexto peruano, la docencia puede estar dirigida al alumnado sin discapacidad o con alguna condición leve (Inclusión Educativa), siendo los primeros, docentes de EBR y los segundos, docentes que orientan su enseñanza a alumnos con discapacidades moderadas, graves y severas que son los docentes de EBE (Ministerio de Educación, 2013).

A nivel mundial existe un alcance limitado de investigaciones que estudien la relación entre EBE y EBR con respecto al síndrome de burnout y el entusiasmo por el trabajo. Sin embargo, considerando estas dos últimas variables, existen estudios con respecto a otras poblaciones, llegando a ser para algunos autores, constructos opuestos (Hakanen et al., 2006; Hidalgo et al., 2019; Martínez & Salanova, 2003), aunque, deben trabajarse de manera independiente (Schaufeli & Bakker, 2003). Los estudios en Estados Unidos sugieren que el síndrome de burnout puede ocurrir en educación especial, en mayor proporción que en educación regular (National Association of State Directors of Special Education, citado en Roach, 2009). Por otro lado, las investigaciones sobre la incidencia del síndrome de burnout hechas en docentes de educación básica regular en Europa, refieren que los recursos (aspectos físicos, sociales, organizacionales y psicológicos) dentro del trabajo se relacionaban positivamente con el entusiasmo por el trabajo y con el compromiso laboral, mientras que el burnout se relacionaba negativamente con

estas variables. Esto significaría que los docentes de EBE estarían más propensos a presentar un síndrome de burnout, y en mayor medida que los docentes de EBR (Hakanen et al, 2006).

A nivel nacional, existe escasa literatura que relacione el síndrome de burnout y el entusiasmo por el trabajo en docentes de EBR; sin embargo, en algunos estudios se encuentra una asociación entre docentes de EBR y el síndrome de burnout (Arias & Jiménez, 2013), así como con el entusiasmo por el trabajo en docentes de EBR (Flores et al., 2015). Sin embargo, según el repositorio del Acceso Libre a Información Científica para la Innovación (ALICIA), se observa la ausencia de investigaciones que muestren la relación de estas variables en docentes de EBE; más aún en muestras de docentes de EBE y EBR (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC], 2020).

De acuerdo con lo mencionado, el presente estudio tiene como objetivos determinar la relación, y a su vez, las diferencias existentes entre el nivel de síndrome de burnout y del entusiasmo por el trabajo en el ámbito escolar, en docentes de EBE y docentes de EBR. Posteriormente esto sería una base para idear y realizar una intervención en aquellos docentes que presenten mayores niveles de burnout o que el nivel de entusiasmo por el trabajo sea bajo; ya que, según la literatura, la actitud y la disposición del docente para con el trabajo, influye mucho en la motivación que presentan los alumnos hacia la enseñanza, o en casos de docentes de

EBE, influye en el progreso y la respuesta a la dinámica de los alumnos dentro del aula (Beck & Gargiulo, 2014).

## Método

El presente estudio se trató de una investigación no experimental transversal, comparativa y correlacional, por tanto se adoptó un diseño de investigación asociativo (Ato et al., 2013).

## Participantes

La muestra fue no probabilística de carácter intencional (Hernández et al., 2010), y estuvo compuesta por 70 docentes, dividida en dos grupos, los cuales contaron con la misma cantidad, homogeneizando las muestras para un mayor control y una comparación más efectiva (Del Río, 2013). De este modo, 35 docentes pertenecieron a la modalidad de Educación Básica Especial y 35 a Educación Básica Regular. Se establecieron rangos de edades, de los cuales el mayor porcentaje pertenece a edades entre 46 y 55 años, correspondiendo con el 40% de la muestra total, y dentro de un rango de 25 a 60 años. El 17.1% fueron varones (n= 12) y el 82.9% mujeres (n= 58).

## Instrumentos

*Ficha de caracterización sociodemográfica.* Se trata de un cuestionario cerrado, el cual incluyó variables sociodemográficas básicas como: sexo, edad y años de enseñanza.

*Cuestionario de Burnout de Maslach* (Maslach & Jackson, 1981). Este instrumento

evalúa tres aspectos: *cansancio emocional*, *despersonalización* y *realización personal*. Cada aspecto está medido por una escala separada: el *cansancio emocional* hace referencia a estar emocionalmente exhausto por el trabajo, la subescala de *despersonalización* mide la respuesta insensible e impersonal acerca del estudiante, y la subescala de *realización personal* hace referencia a la autoeficacia de la persona dentro del trabajo, así como a la realización personal dentro de éste. Considerando la validez de la prueba, se efectuó un análisis factorial confirmatorio en donde se corrobora una validez de constructo, así como una validez de contenido mediante el coeficiente V de Aiken, mostrando niveles de validez y confiabilidad adecuados (Fernández, 2002).

*Utrecht Work Engagement Scale (UWES)* (Salanova et al., 2000). El UWES fue desarrollado por Schaufeli y Bakker (2003), y es utilizado para medir el entusiasmo por el trabajo y sus tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción. Para el presente estudio se hizo uso de la versión de 15 ítems (Salanova et al., 2000). El vigor se caracteriza por poseer niveles altos de energía y resiliencia mental dentro del trabajo. Asimismo, la dedicación está caracterizada por un sentido de significancia, entusiasmo, inspiración, así como de orgullo y apertura a los desafíos en la vida laboral. Por último, se puede explicar la absorción como la satisfacción que tiene la persona ante su trabajo y la felicidad que siente al estar ahí (Hakanen et al., 2006). Los resultados encontrados en la investigación de Flores et al. (2015), realizada en Lima, hallaron una correlación

positiva entre factores vigor, dedicación y absorción. Asimismo, se encontró que las cargas factoriales de los ítems distribuidos en sus factores fue adecuada ras realizar el análisis factorial exploratorio. En el caso de la confiabilidad, es óptima con excepción de la dimensión de absorción ( $\alpha = .66$ ), aunque algunos autores consideran este valor como aceptable (Livia & Ortiz, 2014).

### **Procedimiento**

Se pidió autorización a una institución pública católica tratándose de la muestra de EBE, para así poder evaluar a los docentes calificados. Primeramente la muestra estaba premeditada para ser mucho más extensa, pero considerando la poca accesibilidad a docentes de EBE, se procesaron los datos de tan sólo 35 docentes de esta modalidad de enseñanza. Asimismo, se realizó la misma acción con docentes de EBR, aplicándose los cuestionarios en diferentes instituciones públicas. Se expuso detenidamente el consentimiento informado para explicar las normas de privacidad y confidencialidad del estudio. Es importante mencionar que no todos los cuestionarios se aplicaron de manera presencial. Los que faltaron ser aplicados (10 de EBE y 15 de EBR) fueron culminados vía telefónica y online debido al estado de emergencia en los meses de abril y mayo del 2020.

### **Resultados**

Primeramente, se realizó un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes de cada una de las variables de estudio. Tomando en cuenta las dimensiones del Inventario de Burnout de Maslach para ambas muestras, la dimensión cansancio emocional se presenta en un nivel alto en el 25.7% de docentes de EBE, en nivel medio en el 31.4% y en un nivel bajo en el 42.9%. El mayor porcentaje se halló en el nivel bajo. Por otra parte, los docentes de EBR tuvieron resultados similares: el 22.9% presenta un nivel alto, el 17.1% un nivel medio y el 60% un nivel bajo; siendo el nivel bajo el que tiene mayor porcentaje. Considerando la dimensión despersonalización, el 85.7% muestra un nivel bajo, el 11.4% un nivel medio y tan sólo el 2.9% un nivel alto en docentes de EBE. En cuanto a los docentes de EBR, el 80% mostró un nivel alto, y el 20% un nivel bajo. Por último, en la dimensión realización personal, el 8.6% de docentes de EBE presentan niveles bajos, el 34.3% un nivel medio y el 57.1% un nivel alto; siendo este último el que tiene mayor porcentaje de profesores. En cuanto a los profesores de EBR, el 7.1% de ellos presentan un nivel bajo, el 45.7% un nivel medio y el 47.1% restante mostró un nivel alto de realización personal, siendo este último el que tiene mayor porcentaje (ver Tabla 1).

**Tabla 1. Dimensiones de burnout en docentes de EBE y EBR**

			Cansancio Emocional			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Educación	EBE	Frecuencia	15	11	9	35
		%	42.9%	31.4%	25.7%	100.0%
	EBR	Frecuencia	21	6	8	35
		%	60.0%	17.1%	22.9%	100.0%
Total		Frecuencia	36	17	17	70
		%	51.4%	24.3%	24.3%	100.0%
			Despersonalización			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Educación	EBE	Frecuencia	30	4	1	35
		%	85.7%	11.4%	2.9%	100.0%
	EBR	Frecuencia	28	0	7	35
		%	80.0%	0.0%	20.0%	100.0%
Total		Frecuencia	58	4	8	70
		%	82.9%	5.7%	11.4%	100.0%
			Realización Personal			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Educación	EBE	Frecuencia	3	12	20	35
		%	8.6%	34.3%	57.1%	100.0%
	EBR	Frecuencia	2	20	13	35
		%	5.7%	57.1%	37.1%	100.0%
Total		Frecuencia	5	32	33	70
		%	7.1%	45.7%	47.1%	100.0%

En referencia a las dimensiones de entusiasmo por el trabajo en docentes de EBE y EBR, se observa que, en la dimensión vigor el 74.3% de los docentes presenta un nivel muy alto, el 22.9% un nivel alto y el 2.9% restantes un nivel medio. Referente a los docentes de EBR el 62.9% presenta un nivel muy alto, el 31.4% un nivel alto y el 5.7% del total, un nivel medio. La dimensión dedicación, comprende al 71.4% de profesores de EBE que presentan un nivel muy alto, y al 28.6% de los que se ubican

en un nivel alto. Los docentes de EBR muestran niveles muy altos en un 68.6%, el 28.6% presenta un nivel alto y el 2.9% un nivel medio. Considerando la dimensión absorción, el 71.4% de docentes de EBE presentan un nivel muy alto, mientras que el 22.9% muestran niveles altos y el 2.9% un nivel medio y bajo. Los docentes de EBR presentan niveles muy altos en un 34.3%, niveles altos en un 45.7%, el 14.3% presentó un nivel medio y 2.9% en niveles bajos y muy bajos (ver Tabla2).

**Tabla 2. Dimensiones de entusiasmo por el trabajo en docentes de EBE y EBR**

			Vigor					
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
Educación	EBE	Frecuencia	0	0	1	8	26	35
		%	0.0%	0.0%	2.9%	22.9%	74.3%	100.0%
	EBR	Frecuencia	0	0	2	11	22	35
		%	0.0%	0.0%	5.7%	31.4%	62.9%	100.0%
Total	Frecuencia	0	0	3	19	48	70	
	%	0.0%	0.0%	4.3%	27.1%	68.6%	100.0%	
			Dedicación					
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
Educación	EBE	Frecuencia	0	0	0	10	25	35
		%	0.0%	0.0%	0.0%	28.6%	71.4%	100.0%
	EBR	Frecuencia	0	0	1	10	24	35
		%	0.0%	0.0%	2.9%	28.6%	68.6%	100.0%
Total	Frecuencia	0	0	1	20	49	70	
	%	0.0%	0.0%	1.4%	28.6%	70.0%	100.0%	
			Absorción					
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
Educación	EBE	Frecuencia	0	1	1	8	25	35
		%	0.0%	2.9%	2.9%	22.9%	71.4%	100.0%
	EBR	Frecuencia	1	1	5	16	12	35
		%	2.9%	2.9%	14.3%	45.7%	34.3%	100.0%
Total	Frecuencia	1	2	6	24	37	70	
	%	1.4%	2.9%	8.6%	34.3%	52.9%	100.0%	

Por otra parte, tras hacer un análisis de correlación mediante la prueba Rho de Spearman se encontró una relación nula carente significación estadística entre

el síndrome de burnout y el entusiasmo por el trabajo en los docentes de EBE y EBR ( $r = .058$ ;  $p = .631$ ), como se aprecia en la Tabla 3.

**Tabla 3. Relación entre síndrome de burnout y entusiasmo por el trabajo en docentes de EBE y EBR**

		Entusiasmo por el trabajo
Síndrome de Burnout	Rho de Spearman	.058
	p-valor	.631
	N	70

Finalmente, al realizar comparaciones entre los docentes de EBE y EBR mediante la prueba U de Mann Whitney, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la variable de burnout ( $U = 590.5$ ;  $Z = -2.259$ ;  $p = .796$ ) (Tabla 4). Sin embargo, en el caso

de la variable de entusiasmo por el trabajo, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $U = 440$ ;  $Z = -2.028$ ;  $p = .043$ ), lo cual sugiere que los docentes de EBE presentan un mayor entusiasmo por el trabajo que los docentes de EBR.

**Tabla 4. Comparación de síndrome de burnout y entusiasmo por el trabajo en docentes de EBE y EBR**

	Educación	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	p
Síndrome de Burnout	EBE	35	36.13	590.500	-.259	.796
	EBR	35	34.87			
	Total	70				
Entusiasmo por el trabajo	EBE	35	40.43	440.000	-2.028	.043
	EBR	35	30.57			
	Total	70				

## Discusión

El síndrome de burnout manifestado en los docentes, puede expresarse como el agotamiento ocasionado por distintos factores, ya sea por la responsabilidad que el profesor tenga con sus estudiantes, el comportamiento de los mismos, el salario que recibe, entre otros factores. Asimismo, el nivel de entusiasmo por el trabajo o *engagement* en los docentes, también es un tema esencial, ambos constructos, aunque independientes revelan ser contrapuestos, de modo que a mayor burnout menor es el *engagement*, y viceversa (Hansen, 2012; Manzano, 2002; Schaufeli & Bakker, 2003).

En general, los docentes de EBE tienden a presentar mayores puntuaciones en las dimensiones del síndrome de burnout que los docentes de EBR. Por esta razón, en el ambiente de educación especial (en el contexto español), los problemas presentados por los docentes como el estrés, ansiedad, entre otros; son mayores que en cualquier otro ámbito educativo

(Polaino-Lorente, citado en Franco, et al., 2009). En ese sentido, Hakanen et al. (2006) postulan que los docentes de EBE tienden a presentar mayores niveles de burnout que los docentes de EBR en un contexto europeo.

Sin embargo, en consideración con las dimensiones de burnout, en nuestra investigación se halló que la despersonalización es mayor en docentes de EBR que en los docentes de EBE. Probablemente esta diferencia se deba a las variables sociolaborales como los años de enseñanza que, en EBE hubo más docentes que ejercían en su puesto de 15 años a más (20 docentes de 35) y en EBR solamente hubo 10 de 35 evaluados que trabajan más de 15 años en su institución educativa; lo cual se vería apoyado por el estudio de Ruiz-Calzado y Llorent (2018) quienes encontraron en una muestra española, que los profesionales que laboran más de 21 años, en su centro educativo, tienden a padecer más burnout que aquellos que son más inexpertos. De la misma manera, tomando en cuenta las dimensiones del entusiasmo por el

trabajo, se presentan en mayores niveles en docentes de EBE que en docentes de EBR, en cuestión de vigor, dedicación y absorción, sugiriendo que los docentes que se dedican a la enseñanza de alumnos con alguna discapacidad tienen un sentido mayor de responsabilidad para con ellos (Giangreco et al., 2001).

Consiguientemente, la relación entre el burnout y entusiasmo por el trabajo en el estudio presenta una correlación nula no significativa. Sin embargo, es importante recordar que, a pesar que estas variables en distintas ocasiones son consideradas como constructos que se relacionan inversamente (Hakanen et al., 2006; Hidalgo et al., 2019; Maslach & Leiter, citado en Martínez & Salanova, 2003; Salanova et al., 2000); tanto así que el *engagement* es considerado como el “polo opuesto” del síndrome de burnout (Martínez & Salanova, 2003), esta relación no siempre se va a encontrar en todas las investigaciones realizadas.

Por otra parte, respecto a las diferencias entre los niveles de burnout y *engagement* para docentes de EBE y EBR en un contexto arequipeño, los resultados refutan la mayoría de la literatura estudiada; ya que, en cuanto a niveles de *engagement*, se reportó que los docentes de EBR presentan un entusiasmo mayor que los docentes de EBE (Roach, 2009). Sin embargo, los docentes de EBR pueden presentar problemas de otra índole (Giangreco et al., 2001) relacionados con las

condiciones laborales y el propio trabajo docente (Arias & Jiménez, 2013). Además, en el caso de docentes de EBE, a pesar que el estrés laboral es elevado o moderado, mantienen el compromiso con sus alumnos que muchas veces tienen discapacidades severas (Hidalgo et al., 2019).

Dentro de las limitaciones observadas en el presente trabajo, se encuentra que, en cuanto a la cantidad muestral, inicialmente el estudio se realizaría con 200 docentes (100 para cada modalidad), considerando que, según el informe, el total de la población de docentes de EBE en Arequipa es de 152 (MINEDU, 2015), y el número de docentes de EBR es mucho mayor (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2020). Sin embargo, para equiparar la muestra de ambas modalidades se tuvo que reducir la muestra total. A ello se suma que, en el contexto de la pandemia por la COVID-19, ha sido muy difícil contar con la colaboración de los profesores de ambas modalidades. Por otra parte, en cuanto al estado del arte, no se lograron encontrar muchos estudios e investigaciones que soporten los objetivos planteados; ya que, como se ha mencionado anteriormente, la información encontrada sobre burnout y *engagement*, considerando la EBE y EBR, es escasa a nivel nacional.

Dicho esto, se sugiere que, para futuros estudios se consideren muestras mucho más representativas, y que también se estudie la relación del burnout y

el *engagement* en distintos niveles de enseñanza, ya que algunos estudios recientes han reportado diferencias en los niveles de burnout entre los docentes de nivel escolar y universitario (Arias et al., 2019). También, se sugiere tomar en cuenta la medición de variables sociodemográficas que puedan complementar el estudio del tema tratado, tales como el grado de instrucción, nivel de enseñanza, años de experiencia, etc. Así, se podrán observar mejor las causas o las consecuencias que las variables de estudio pueden tener en los docentes de EBE y EBR.

### **Financiamiento**

La presente investigación fue autofinanciada.

### **Conflictos de interés**

La autora declara que no tiene conflictos de interés.

### **Agradecimiento**

La autora agradece el apoyo académico brindado por la Mg. Milagros Cahuana Cuentas para la realización de este estudio.



## Referencias

- Arias, W. L., & Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5291>
- Arias, W. L., Huamani, J. C., & Ceballos, K. D. (2019). Síndrome de burnout en profesores de escuela y universidad: Un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3). [http://dx.doi.org/10.20511.pyr2019.v7n3.390](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390)
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (2014). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research*, 76(3), 169-173. <https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885444>
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC) (2020). Acceso Libre a Información Científica para la Innovación [ALICIA]. CONCYTEC. <https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/>
- Del Río, D. (2013). *Diccionario-Glosario de Metodología de la Investigación Social*. Editorial UNED. <https://url2.cl/xbv8p>
- Flores, C., Fernández, M., Juárez, A., Merino, C., & Guimet, M. (2015). Entusiasmo por el trabajo (Engagement): Un estudio de validez en profesionales de la docencia en Lima, Perú. *Liberabit*, 21(2), 195-206. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272015000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272015000200003&script=sci_arttext)
- Franco, C., Mañas, I., & Justo, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3082166>
- Giangreco, M. F., Broer, S. M., & Edelman, S. W. (2001). Teacher engagement with students with disabilities: Differences between paraprofessional service delivery models. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(2), 75-86. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2511/rpsd.26.2.75>

- Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513. <http://www.science-direct.com/science/article/pii/S0022440505000890>
- Hansen, D. J. (2012). *Engagement y Burnout*. <https://url2.cl/wjMtz>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hidalgo, J. A., Acle, G., García, M., & Tovalín, H. (2019). Burnout, resiliencia y compromiso laboral en maestros de educación especial. *Educación y Ciencia, 8*(51), 48-57. <https://www.researchgate.net/publication/333389864>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2020). *Estadísticas*. INEI. <https://www.inei.gob.pe/buscador/?tbusqueda=docentes>
- Manzano, G. (2002). Burnout y engagement. Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes. *International Journal of Social Psychology, 17*(3), 237-249. <https://doi.org/10.1174/02134740260372973>
- Martínez, I. M., & Salanova, M. (2003). Niveles de *Burnout y Engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación, 330*, 361-384. [http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2003\\_Mart%C3%ADnez-Salanova.pdf](http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2003_Mart%C3%ADnez-Salanova.pdf)
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M. (1996). *The Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists Press. [https://www.researchgate.net/publication/277816643\\_The\\_Maslach\\_Burnout\\_Inventory\\_Manual](https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual)
- Ministerio de Educación (2013). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de Articulación*. Fimart S.A.C.
- Ministerio de Educación (2015). *Listado Padrón de Instituciones de Educación Especial (CEBE y PRITE)* MINEDU.
- Roach, A. (2009). Teacher Burnout: Special education versus regular education. *Theses, Dissertations and Capstones, 1-22*. <http://mds.marshall.edu/cgi/view-content.cgi?article=1806&context=etd>

Ruiz-Calzado, I., & Llorent, V. J. (2018). El Burnout en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). Influencia de las variables laborales. *Educación XXI*, 21(2), 373-393. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15459>

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el «burnout» al «engagement»: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134. <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63236.pdf>

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *Utrecht work engagement scale: Preliminary Manual*. Occupational Health Psychology Unit. Utrecht University. [https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test\\_manual\\_UWES\\_Espanol.pdf](https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf)

Recibido: 29 de setiembre de 2020

Revisado: 10 de marzo de 2021

Aceptado: 6 de agosto de 2021



## Estilos de afrontamiento y el bienestar psicológico de los alumnos de Psicología de la Universidad Católica de Santa María

Coping Styles and the Psychological Well-being of the Psychology Students  
of the Catholic University of Santa María

Andrea Quintanilla Acosta

Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-7471-5610>

Correspondencia: quintanillaandrea26@gmail.com

### Resumen

*En la actualidad, hablar de estrés es muy común y es importante estudiar las formas de afrontarlo, por eso nuestro objetivo es establecer el tipo de relación entre los estilos de afrontamiento y el bienestar psicológico de los alumnos de psicología de la Universidad Católica de Santa María en Arequipa. Para ello se hizo un estudio correlacional con 120 participantes a los que se les aplicó el Cuestionario de Afrontamiento al Estrés (CAE) y la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS). Para obtener los resultados se aplicó la correlación de Pearson obteniendo que los estudiantes de psicología que autoperceben un mayor bienestar psicológico utilizan técnicas de afrontamiento de focalización en la solución del problema, reevaluación positiva y búsqueda de apoyo social, ya que presentan correlaciones significativas positivas moderadas. Entonces las personas con un elevado bienestar se caracterizaron por analizar la causa de los problemas de un modo sistemático, ver el lado positivo y pedir ayuda. Palabras clave: Estilos de afrontamiento, bienestar psicológico, estrés.*

### Abstract

*Currently stress is a very common topic and it is considered useful to study ways to manage stress. Our goal, then, was to establish the relationship between coping styles and the psychological well-being of psychology students at the Catholic University of Santa María in Arequipa. For this purpose, a correlational study was conducted with 120 participants to whom the Stress Coping Questionnaire (CAE) and the Psychological Wellbeing Scale (BIEPS) were applied. To analyze the results, a Pearson correlation was calculated. Positive significant correlations indicated that psychology students who perceive greater psychological*

*well-being used coping techniques of focusing on the solution of the problem, positive revaluation and the search for social support. Those students who rated themselves as having a high level of well-being were characterized by analyzing the cause of the problems in a systematic way, seeing the positive side and asking for help.*

*Keywords: Coping styles, psychological well-being, stress.*

## Introducción

En la actualidad, hablar de estrés es muy común, y ante cualquier situación problemática se refieren altos niveles de estrés; pero no todos perciben el estrés de la misma forma ni intensidad, esto es debido a los diferentes estilos de afrontamiento que posee cada persona. Asimismo, se observa que no todas las personas disfrutan de un buen bienestar psicológico, sintiéndose muchas de ellas, insatisfechas con sus logros y lo que poseen, lo que al final trae muchas consecuencias en el desarrollo y plenitud de la vida (Urbano, 2019).

La Organización Mundial de la Salud (2013), informó que más de 88 millones de personas en América Latina y el Caribe poseen trastornos afectivos desencadenados por el estrés. Siendo las personas que estudian las que presentan altos niveles del mismo. En el informe *Stress America* presentado por la *American Psychological Association* (APA), en el año 2013 el 39% de las personas entre 18 y 33 años se declararon estresadas y el 60% de estudiantes universitarios dijeron presentar niveles altos de estrés.

Lazarus y Folkman (1984) señalan que existen diversas estrategias para tratar con el estrés, las cuales pueden ser o no adaptativas. Ellos definen el afrontamiento

como el uso de variados recursos, de nivel cognitivo, conductual y emocional, encargados de reducir o hacer tolerable las exigencias que generan estrés. Es importante recordar que Díaz (2010) concluyó que el afrontamiento no es sinónimo de bienestar, ya que en determinados casos puede funcionar y en otros no, debido a que es un proceso dinámico, que se ajusta al contexto y las demandas que se le presentan, así como de su clasificación.

Existen dos estilos tradicionales para afrontar el estrés: centrado en el problema y centrado en la emoción (Macías et al., 2013). Sin embargo, hay otros estilos como los propuestos por Sandín y Chorot (2003), los cuales comprenden la búsqueda de apoyo social (pedir consejo), la expresión emocional abierta (descargar el mal humor con los demás de manera agresiva), u hostil, la religión (ayuda espiritual), el focalizado en la solución del problema (análisis de las causas), la autofocalización negativa (autonconvencerse negativamente de que las cosas siempre salen mal), la evitación (enfocarse en otras actividades para olvidar el problema) y reevaluación positiva (sacar lo mejor de una situación).

Una de las variables que más afecta el estrés es el bienestar psicológico, trayendo sentimientos de inadecuación y de

insatisfacción de uno mismo (Gómez et al., 2007). Casullo y Castro (2000) definen el bienestar como la percepción personal de la vida de manera global y positiva. En palabras más sencillas es el cómo las personas se sienten satisfechas con su vida en términos generales. Se dice que se tiene un alto bienestar si hay satisfacción con la vida y reiteradas emociones positivas. Si por el contrario, se expresa insatisfacción y pocas emociones positivas, su bienestar se consideraría bajo (Omar et al., 2009). Algunas investigaciones revelan que las personas más contentas y satisfechas con la vida experimentan menos estrés (Gómez et al., 2007).

Según la teoría de la autodeterminación del bienestar psicológico referida por Ryan y Deci (2000, citados por Cuadra & Florenzano, 2003), se dice que el contexto ambiental donde las personas se desarrollan y creen, promueve u obstaculiza los procesos positivos de los estilos de afrontamiento; en ese sentido, el contexto social es determinante para un desarrollo y funcionamiento exitoso. Por el contrario, entornos que no contribuyen en el soporte generan enajenación y enfermedad en el sujeto. Hay que entender que las personas que poseen estrategias de afrontamiento adaptativas tienen mayor capacidad para cumplir y lograr retos cada vez mayores, lo que favorecería el impacto positivo en el bienestar subjetivo del individuo (Cuadra & Florenzano, 2003).

González, Montoya, Casullo y Bernabéu (2002) encontraron una relación significativa entre ambas variables, siendo las mujeres las que poseen más estrategias

de afrontamiento y menos habilidad para afrontar los problemas que los varones. Quiros (2013), en un estudio sobre el afrontamiento en agentes del tráfico aéreo, encontró que el estilo de afrontamiento más usado es el enfocado en el problema, seguido por la emoción y, finalmente, el evitativo. En la misma investigación se observó que la reinterpretación positiva, la planificación, el afrontamiento activo y la búsqueda de soporte social, fueron las estrategias de afrontamiento más utilizadas. Vallejo (2007) igualmente identificó relación altamente significativa entre las variables estudiadas. Matalinares, Díaz, Ornella, Baca, Uceda y Yaringaño (2016) evidenciaron que existe una relación directa y significativa entre el modo de afrontamiento dirigido al problema y el modo de afrontamiento dirigido a la emoción con la variable bienestar psicológico. Asimismo, se encontró una relación significativa pero indirecta entre otros estilos de afrontamiento y el bienestar psicológico. Urrelo y Huamani (2019) encontraron correlaciones significativas entre la satisfacción con la vida y los estilos de afrontamiento; de modo que 71.8% de la población se encuentra en un rango de satisfecha y muy satisfecha, siendo los varones quienes presentan una mayor satisfacción, y quienes tienen 18 años. Tacca y Tacca (2019) realizaron una investigación sobre estilos de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes de postgrado encontrando que el estilo de afrontamiento centrado en el problema y el estilo centrado en las emociones se relacionan positivamente con el bienestar psicológico respectivamente. Además, se encontró que los estudiantes de más de

41 años emplean una gama más amplia de estrategias de afrontamiento y presentan mayor nivel de bienestar psicológico.

En base a los hallazgos anteriores, y viendo la creciente importancia en estos temas es que pretendemos establecer el tipo de relación entre los estilos de afrontamiento y el bienestar psicológico de los alumnos de psicología de la Universidad Católica de Santa María en Arequipa. El presente trabajo tiene un potencial impacto teórico ya que aporta nuevo conocimiento para mejorar y potenciar las estrategias de afrontamiento para crear un adecuado nivel de bienestar psicológico, y nos permite ampliar conceptos relacionados al tema. El potencial impacto práctico es que podemos usar esta información para crear y mejorar la eficiencia y eficacia de programas sobre el manejo del estrés y el bienestar, y prevenir la aparición de emociones negativas entre los estudiantes universitarios. Es importante trabajar en este tema ya que se ha evidenciado que entre el afrontamiento y el bienestar psicológico existe una relación positiva y significativa (Romero et al., 2010) y que una adecuada estrategia de afrontamiento contribuye significativamente a lograr un alto nivel de percepción de satisfacción con la vida (Cornejo & Lucero, 2005), mientras que elevados niveles de bienestar se asocian al esfuerzo, la resolución de problemas y el manejo de emociones para reducir los momentos de estrés (Marsollier & Aparicio, 2011).

Nuestra pregunta de investigación es por tanto: ¿Qué relación existe entre los estilos de afrontamiento y el bienestar psicológico de los alumnos de psicología de la Universidad Católica de Santa María en Arequipa?

## **Método**

### ***Tipo y diseño de investigación***

Se realizó un estudio no experimental de alcance correlacional, ya que no hay manipulación intencionada de variables y solo se observaron los fenómenos en un ambiente natural. Además, el objetivo principal es hallar la relación entre dos variables: estilos de afrontamiento y bienestar psicológico, en los alumnos de psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa (Hernández et al., 2014).

### ***Participantes***

La población la conforman todos los alumnos de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Santa María en Arequipa. Los criterios de inclusión de la muestra fueron: ser estudiante de Psicología de primer y/o segundo año, y ser menor de 19 años. Los criterios de exclusión fueron: personas con déficits visuales y auditivos, participantes que consuman sustancias psicoactivas, que tengan problemas familiares, que no cumplan con la edad o que no deseen participar.



Para seleccionar la muestra se hizo un muestreo no probabilístico por oportunidad, que está formado por los sujetos disponibles a los cuales tuvimos acceso (Hernández et al., 2014). Entonces la muestra quedó conformada por 120 alumnos pertenecientes a la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Santa María. De acuerdo a la información obtenida de los datos personales la edad promedio es de 19 años y desviación estándar de  $\pm 1.536$ , de los cuales el 68% (n= 82) son del sexo femenino y el 32% (n= 38) de sexo masculino.

### **Instrumentos**

Se usó el *Cuestionario de Afrontamiento del Estrés* (CAE) que es una medida de autoinforme diseñada para evaluar siete estilos básicos de afrontamiento: focalizado en la solución del problema, autofocalización negativa, reevaluación positiva, expresión emocional abierta, evitación, búsqueda de apoyo social y religión. A partir de una muestra de estudiantes universitarios (N= 592) los resultados demostraron una clara estructura factorial de siete factores que representaban los siete estilos básicos de afrontamiento. Las correlaciones entre los factores fueron bajas o moderadas. Los coeficientes de fiabilidad de Cronbach para las 7 subescalas variaron entre 0.64 y 0.92 (M= 0.79) (Sandin & Chorot, 2003). Los resultados sobre la estructura del afrontamiento sugieren que las 7 dimensiones aisladas son bastante consistentes y confieren validez y confiabilidad a las 7 subescalas del CAE.

Para evaluar el bienestar psicológico se utilizó la *Escala de Bienestar Psicológico* (BIEPS-J), creada por Casullo y Castro, y adaptada por Casullo, Brenlla, Castro, Gonzáles, Maganto y Morote (2002). Posee 13 ítems, los cuales tienen por finalidad evaluar el bienestar psicológico. Los usuarios, deben responder en función a lo que sintieron y pensaron durante el último mes. Este instrumento tiene tres elecciones de respuesta: 1) “De acuerdo” (3 puntos); 2) “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” (2 puntos) y 3) “En desacuerdo” (1 punto). La escala posee cuatro factores: Vínculos psicosociales, Aceptación de sí mismo, Control de situaciones y Proyectos. La suma de los ítems es la puntuación directa. Al puntaje total se asigna un valor ubicado en los percentiles del instrumento. Puntajes inferiores a 25 revelan que el sujeto se percibe con un bajo bienestar psicológico comprometiendo diversos aspectos importantes. Puntajes mayores a 50 o 75 definen un bienestar promedio o alto, lo cual hace referencia a sujetos satisfechos o muy satisfechos con su vida, en términos generales.

Para la validez y confiabilidad de la escala se hizo un estudio con una muestra de Lima que consistía en 413 jóvenes que pertenecen a instituciones particulares y nacionales, y se realizó un análisis factorial para identificar la validez del instrumento. Los resultados indicaron que los cuatro factores se confirman con los ítems a excepción del ítem 2 que no se ubica en ninguna área y el 10 que se ubica en el factor Vínculos cuando originalmente

pertenece al factor Aceptación. Al calcular la confiabilidad mediante la prueba alfa de Cronbach se obtuvo una puntuación superior a .7 para cada una de los factores. El 70% de las correlaciones ítem-test obtuvieron una puntuación superior a .20 y los que se encuentran por debajo estuvieron muy cercanos al nivel esperado

### **Procedimientos**

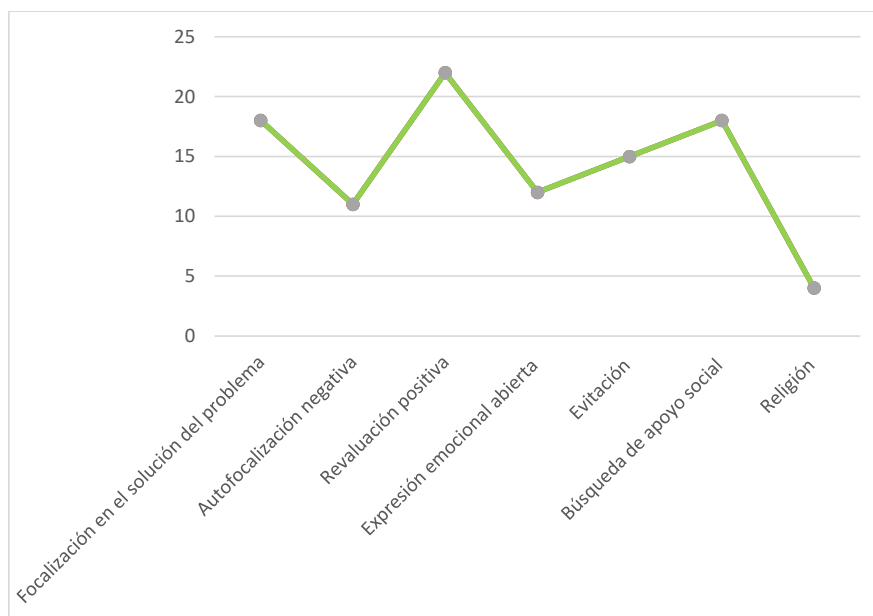
Se procedió a solicitar los permisos respectivos a la escuela de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, indicando la intención de realizar una investigación con los alumnos de primer y segundo año, para conocer sus estilos de afrontamiento y el bienestar psicológico. Una vez concedido el permiso, se coordinó con los profesores para no interferir en labores académicas. Luego se procedió a la evaluación de los alumnos con las pruebas respectivas, previamente entregado un consentimiento informado; teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión mencionados anteriormente, así como las indicaciones necesarias para la aplicación de cada prueba.

### **Análisis estadístico**

Luego de la recolección de datos, se procedió a la organización y corrección de los instrumentos para ingresarlos en el programa estadístico SPSS versión 23 y calcular los estadísticos descriptivos e inferenciales, aplicando la prueba de correlación de Pearson, porque permite medir el grado de relación de dos variables siempre y cuando ambas sean cuantitativas y continuas, como lo son en este caso.

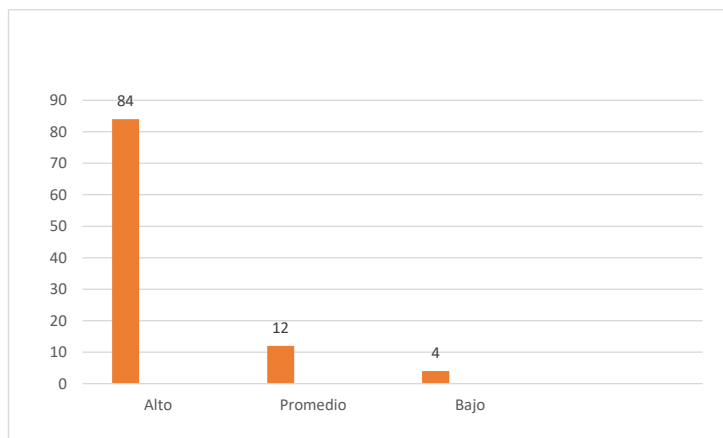
### **Resultados**

Con respecto a los estilos de afrontamiento, en la Figura 1 se muestra que existe una preferencia por el estilo de afrontamiento de Reevaluación positiva con un 22% ( $f= 26$ ), y le siguen la Focalización en la solución del problema y Búsqueda de apoyo social” con 18% ( $f= 21$ ) cada una. Después está el estilo de Evitación con 15% ( $f= 18$ ), luego le sigue el estilo Expresión emocional abierta con 12% ( $f= 14$ ), y el estilo de Autofocalización negativa con 11% ( $f= 13$ ), y por último está el estilo de afrontamiento basado en la Religión con un 4% ( $f= 7$ ).

**Figura 1. Porcentaje de los estilos de afrontamiento**

Por otra parte, el nivel de bienestar de los alumnos los primeros años de la carrera de psicología de la Universidad Católica de Santa María, registra una puntuación promedio para el análisis de la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS). A partir de esta puntuación se dividió la muestra en dos grupos: Alto Bienestar: los que presentaron

en sus puntuaciones un percentil mayor a 75; y Bajo Bienestar: que comprende puntuaciones con un percentil menor a 25. El 84% ( $f=101$ ) de la muestra presentó un alto bienestar y solo el 4% ( $f=5$ ) obtuvo un bajo nivel de bienestar psicológico, sobreentendiendo que el 12% ( $f=14$ ) estuvo dentro del promedio (Figura 2).

**Figura 2. Porcentaje de los niveles de bienestar psicológico**

Seguidamente, se realizó un análisis de correlación entre el bienestar psicológico y los estilos de afrontamiento de la muestra, para así responder a nuestra pregunta de investigación. En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos, de modo que podemos decir que nuestra muestra de

estudiantes de Psicología que autoperceben un mayor bienestar psicológico utilizan técnicas de afrontamiento de focalización en la solución del problema, reevaluación positiva y búsqueda de apoyo social; ya que presentan correlaciones significativas positivas bajas y moderadas.

**Tabla 1. Correlación entre los estilos de afrontamiento y el bienestar psicológico**

Estilo de Afrontamiento	Bienestar psicológico
Focalización en el solución del problema	.332**
Autofocalización negativa	0.089
Reevaluación positiva	.194*
Expresión emocional abierta	-0.097
Evitación	-0.042
Búsqueda de apoyo social	.215*
Religión	-0.012

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$

Luego se correlacionaron los distintos estilos de afrontamiento con las dimensiones del bienestar psicológico como

se aprecia en la Tabla 2, en la que la dimensión de Aceptación de sí mismo tiene 4 correlaciones, tres positivas con

los estilos de Focalización en la solución del problema, Revaluación positiva y de Búsqueda de apoyo social, y una negativa con Autofocalización negativa. En la dimensión de Control de situaciones vemos correlaciones positivas con Focalización en la solución del problema y Revaluación positiva, y una correlación negativa de nuevo con Autofocalización negativa. La situación parece ser similar

con la dimensión de Vínculos psicosociales, donde se aprecian correlaciones positivas con la Focalización en la solución del problema, la Revaluación positiva y la Búsqueda de apoyo social, y una correlación negativa con Autofocalización. Por último, en la dimensión Proyectos vemos solo dos correlaciones, la positiva con Focalización en la solución de problemas y la negativa con Autofocalización negativa.

**Tabla 2. Correlación entre los estilos de afrontamiento y las dimensiones de bienestar psicológico**

Estilo de Afrontamiento	Aceptación de sí mismo	Control de situaciones	Vínculos psicosociales	Proyectos
Focalización en el solución del problema	.283**	0,380**	.0183*	.244**
Autofocalización negativa	-0.241**	-.183*	-0.141	-.320**
Revaluación positiva	.216*	.237**	.210*	0.065
Expresión emocional abierta	-0.017	-0.112	-0.026	-0.109
Evitación	-0.036	-0.034	-0.06	-0.065
Búsqueda de apoyo social	.263**	0.173	.191*	0.161
Religión	-0.023	-0.063	-0.044	0.075

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$

## Discusión

El objetivo de esta investigación era determinar la relación entre los estilos de afrontamiento y el bienestar psicológico de los alumnos de psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, y el principal hallazgo indica que hay una relación estadísticamente significativa entre tres estilos de afrontamiento y un alto bienestar psicológico.

Los jóvenes con un elevado nivel de bienestar psicológico se caracterizaron por analizar la causa de los problemas de un modo

sistemático y tomaron en cuenta diferentes puntos de vista para solucionarlos, lo que muestra un modelo sistemático de actuar, para conseguir resultados concretos en corto tiempo (Focalización en la solución del problema). Igualmente pusieron de manifiesto la capacidad para ver los aspectos positivos de las distintas situaciones adversas, lo que puede llevar a los estudiantes a pensar que todo tiene una solución y que hay cosas más importantes (Revaluación positiva). Al mismo tiempo, se destacó la habilidad de búsqueda de apoyo social que hace referencia a la posibilidad de compartir los problemas con otros y conseguir ayuda para resolverlos.

Si se analizan con profundidad estas tres estrategias, se puede afirmar que tienen en común la búsqueda de soluciones concretas y sin gran desgaste cognitivo ni emocional (Sandín & Chorot, 2003).

Nuestros resultados concuerdan con los de Quiros (2013) y Tacca y Tacca (2019) que encontraron que el estilo de afrontamiento más usado es el enfocado en el problema, seguido por la emoción y, finalmente, el evitativo. Estos resultados también concuerdan con que los jóvenes buscan la reinterpretación positiva, la planificación, el afrontamiento activo y la búsqueda de soporte social.

La explicación a estos resultados puede estar en las características de etapa evolutiva escogida, ya que los jóvenes de esta edad, le dan mayor importancia a su afirmación personal, a las relaciones con sus pares y a su sociabilidad, que son aspectos asociados a su grado de bienestar (Martínez et al., 2006).

También podemos explicarlo debido a los nuevos enfoques de la juventud de Solís y Vidal (2006) que refieren que el individuo desarrolla dichas capacidades frente a situaciones estresantes dependiendo de su nivel aprendizaje y conocimientos, además de tener un adecuado manejo pensamientos y emociones frente a las adversidades. Esto permitiría un apropiado desarrollo de sus habilidades organizativas y planificadoras para llegar a una solución frente al problema (estilo focalizado en la solución del problema y reevaluación positiva). Si consideramos que nuestra muestra estaba conformada por estudiantes universitarios de Psicología es lógico suponer que poseen un buen nivel de aprendizaje y conocimientos referentes

al manejo de estrés, a pesar de encontrarse en los primeros años de estudio.

Para explicar la relación entre búsqueda de apoyo social y bienestar, podemos recurrir a San Juan y Magallanes (2007), quienes nos dicen que los jóvenes de hoy se proponen adquirir independencia de las figuras parentales, y en esa postura, el grupo de pares constituye una red de apoyo social esencial. De allí es que este vínculo sea, probablemente, el más importante para los afectos, la competencia, la solidaridad, etc. Aspectos que van a exigir estrategias de afrontamiento que si no son exitosas generan angustia. El empleo de esta estrategia da cuenta de que el joven ha aprendido que es más factible solucionar sus problemas con la ayuda de una red social.

En el análisis por dimensiones vemos que el estilo de focalización en la solución del problema se relaciona positivamente con todas las dimensiones, lo que nos indica que nuestra muestra es capaz de aceptarse a sí misma, incluyendo lo bueno y lo malo. También sugiere que tienen buena percepción del control de situaciones, ya que son capaces de crear y modelar los contextos para adecuarlos a sus necesidades personales. Al mismo tiempo, son capaces de crear vínculos psicosociales estables con calidez, confianza y capacidad empática y afectiva. Por último, nos revela que tienen facilidad para fijar metas y proyectos de vida, ya que son capaces de darle un significado a sus experiencias (Sandín & Chorot, 2003).

El estilo de reevaluación positiva se relaciona positivamente con todas las dimensiones del bienestar psicológico, menos con la

dimension de proyectos, lo que puede ser un indicador de que las personas con este estilo de afrontamiento no se preocupan mucho por el futuro, ya que se centran en el presente, identificando los aspectos positivos para tolerar la problemática y generar pensamientos positivos que favorezcan enfrentar las situaciones negativas (Lee-Bagglely & Preece, 2005).

El estilo de búsqueda de apoyo social, muestra correlaciones positivas con la aceptación de sí mismo y los vínculos psicosociales, lo cual tiene bastante lógica, porque para poder confiar y pedir ayuda a terceros, se debe que tener mínimamente un vínculo afectivo positivo. Lo que sí resulta interesante es la no correlación con las dimensiones control de las situaciones y proyectos, lo que podemos intentar explicar con la teoría del locus de control externo, que según estudios de Azozollini y Bail (2010), las personas que tienen este estilo atribuyen sus problemas a causas externas y buscan la autoconfirmación de terceros. Entonces, estas personas cuando se enfrentan a situaciones estresantes las atribuyen a causas externas y buscan apoyo social para que le den apoyo emocional y confirmen sus ideas. Y para explicar la baja correlación en proyectos, podemos tomar la teoría autoeficacia en estudios de Borzone (2017) que explica que las personas que usan este estilo, lo hacen porque no se sienten capaces de resolver una situación estresante por sí solos, por lo que buscan apoyo, entonces como no confían en sus propias capacidades les cuesta proyectarse a futuro.

Lo que resulta llamativo de las correlaciones por dimensiones son los resultados del estilo de autofocalización negativa, que muestra

correlaciones negativas con todas las dimensiones del bienestar psicológico, lo que nos dice que a menor bienestar habrá un mayor estilo autofocalizado negativo. Esto se puede dar porque esta estrategia esta centrada en la emoción, entonces está acompañada de fuertes tendencias a catastrofizar, y se le ha relacionado con síntomas depresivos, menor percepción de apoyo social, ansiedad, percepción de malestar psicológico y detrimento en la calidad de vida percibida (Griswold et al., 2005).

Si nos preguntamos por qué no hay relación entre el bienestar psicológico con los otros estilos de afrontamiento, ya sea de forma general o por dimensiones (autofocalización negativa, expresión emocional negativa, evitación y religión); podemos intentar explicarlo mediante Frydenberg y Lewis (1997), quienes explican que estos mecanismos requieren más desgaste cognitivo y emocional, cosa que los jóvenes no buscan. Haciendo un análisis desde la polaridad activo-pasivo (Millon, 1998), se puede señalar que esta posición pasiva ante las situaciones, indudablemente es de riesgo para el joven, pues la resolución exitosa de cualquier hecho vital implica poner en marcha estrategias cognitivas y afectivas que, con principio de realidad conduzcan a modificar la situación problemática planteada, asumiendo una posición activa con soluciones concretas y rápidas que no requieran de mucho desgaste.

A modo de resumen se puede afirmar que la mayoría de jóvenes estudiados (84%) presentaron un elevado nivel de bienestar psicológico y que utilizaron preferentemente estrategias de afrontamiento de tipo activo como concentrarse en resolver el problema, fijarse en lo positivo y buscar apoyo social. En cambio los

que presentaron bajo bienestar psicológico emplearon estrategias que se pueden calificar como pasivas, tales como autoinculparse, ignorar el problema y falta de afrontamiento. De los resultados obtenidos surgen otras interrogantes acerca de qué factores determinan que algunos estudiantes empleen determinadas estrategias y otros otras, según la diferencia de género o por edades.

### **Financiamiento**

La presente investigación fue autofinanciada.

### **Conflictos de interés**

La autora declara que no tiene conflictos de interés.



## Referencias

- Azzollini, S., & Bail, V. (2010). La relación entre el locus de control, las estrategias de afrontamiento y las prácticas de autocuidado en pacientes diabéticos. *Anuario de Investigaciones*, 26(1), 287-297.
- Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Casullo, M., & Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú)*, 18(2), 35-68.
- Cornejo, M., & Lucero, M. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, 6(2), 143-153. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18412608.pdf>
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003) El bienestar subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 83-96. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.17380>
- Gómez, V., Villegas, C., Barrera, F., & Cruz, J. (2007). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 311-325.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M., & Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368. <http://www.psicothema.com/pdf/733.pdf>
- Griswold, G., Evans, S., Spielman, L., & Fishman, B. (2005). Coping Strategies of HIV Patients with Peripheral Neuropathy. *AIDS Care*, 17, 711-720.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1997). *ACS. Escalas de Afrontamiento para adolescentes (Manual adaptación Española)*. TEA.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta ed. McGraw-Hill.
- Lazarus, R., & Folkman S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.

- Lee-Baggley, D., & Preece, M. (2005). *Coping with interpersonal stress: Role of big five traits*. *Journal of Personality*, 73(5), 1141-1180. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00345.x>
- Macías, A., Orozco, C., Amarís, M., & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Marsollier, R., & Aparicio, M. (2011). *El bienestar psicológico en el trabajo y su vinculación con el afrontamiento en situaciones conflictivas*. *Psicoperspectivas*, 10(1), 209-220.
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G., García-León, A., & González-Jareño, M. I. (2006). *Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés*. *Psicothema*, 18(1), 66-72.
- Matalinares, M., Díaz, G., Ornella, R., Baca, D., Uceda, J., & Yaringaño, J. (2016). *Afrontamiento del estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo*. *Persona*, 19, 105-126.
- Millon, T. (1998). *Los trastornos de la personalidad más allá del DSM IV*. Masson.
- Omar, A., Paris, L., Aguiar, M., Almeida, S., & Del Pino, R. (2009). *Validación del inventario de bienestar subjetivo con muestras de jóvenes y adolescentes argentinos, brasileros y mexicanos*. *Suma Psicológica*, 16, 69-84.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Salud mental: un estado de bienestar*. [https://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/es/](https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/)
- Quiros, S. (2013). *Burnout y afrontamiento en un grupo de agentes de tráfico del aeropuerto*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5098>
- Romero, A., Zapata, R., García-Mas, A., Brustad, R. J., Garrido, R., & Letelier, A. (2010). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en jóvenes tenistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 117-133. <https://www.rpd-online.com/article/view/660>
- Sandín, B., & Chorot, P. (2003). *Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE) Desarrollo y Validación Preliminar*. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8, 29-54.

- Sanjuán, P., & Magallares, P. (2007), Estilos explicativos y estrategias de afrontamiento. *Revista Clínica y Salud*, 18(1), 83-98. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180613874006>
- Solís, M., & Vidal, M. (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan*, 7(1), 33-39.
- Tacca, D., & Tacca, A. (2019). Estilos de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes de postgrado. *Revista de Psicología*, 21(1), 23-32.
- Urbano, D. (2019). *Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar psicológico en adolescentes de la escuela de líderes escolares de Lima Norte – 2017*. (Tesis de grado). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Urrelo, A., & Huamani, J. C. (2019). Satisfacción con la vida y estilos de afrontamiento en adolescentes de colegios públicos en la ciudad de Arequipa. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 9(2), 13-32.
- Vallejo, L. (2007). *Bienestar subjetivo y estrategias de afrontamiento en estudiantes del Colegio Perpetuo Socorro del distrito de Trujillo*. (Tesis de grado). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.

Recibido: 28 de junio de 2020  
Revisado: 12 de diciembre de 2020  
Aceptado: 11 de marzo de 2021




## «Sí, tiene usted razón: Hay que admirarse de adónde nos ha arrojado el destino»: Walter Blumenfeld (Lima, Perú) y Arthur Liebert (Belgrado, Yugoslavia) en el exilio

«Yes: You Are Right: We Have to Admire Where Destiny Has Thrown Us»:

Walter Blumenfeld (Lima, Peru) and Arthur Liebert  
(Belgrade, Yugoslavia) in the Exile

Ramón León Donayre


Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú

 <https://orcid.org/0000-000-7380-6732>

Correspondencia: rld30850@yahoo.com.mx

Zdravko Kučinar

Universidad de Belgrado, Belgrado, Serbia

 <https://orcid.org/0000-0002-7065-680>

Correo electrónico: zkucinar@mts.rs

### Resumen

Walter Blumenfeld (1882-1967) y Arthur Liebert (1878-1946) fueron dos de los numerosos intelectuales que se vieron obligados a dejar Alemania durante los años del nacionalsocialismo. El primero, psicólogo y profesor en la Universidad Técnica de Dresde, se estableció en el Perú desde 1935 hasta el fin de sus días. El segundo, Liebert, profesor en la Universidad de Berlín y director de Kant-Studien y de la Kant-Gesellschaft, partió a Yugoslavia, donde permaneció entre 1934 y 1939, para de allí trasladarse a Inglaterra. La presente comunicación trata de la correspondencia entre ambos (1936-1939), que permite conocer las dificultades experimentadas por ellos en sus nuevos lugares de residencia, así como el trabajo que desplegó Liebert en la fundación y edición de *Philosophia*, revista que puede ser considerada la más importante del exilio alemán.

Palabras clave: Walter Blumenfeld, Arthur Liebert, historia de la psicología.

### Abstract

Walter Blumenfeld (1882-1967) and Arthur Liebert (1878-1946) were two of the many intellectuals who were forced to leave Germany during the years of National Socialism. The first, a psychologist and professor at the Technical University of

*Dresden, settled in Peru from 1935 to the end of his days. The second, Liebert, a professor at the University of Berlin and director of Kant-Studien and the Kant-Society, left for Yugoslavia, where he stayed between 1934 and 1939, and from there moved to England. This communication deals with the correspondence between the two (1936-1939), which reveals the difficulties experienced by them in their new places of residence, as well as the work carried out by Liebert in the foundation and edition of *Philosophia*, a journal that can be considered the most important of the German exile.*

*Keywords: Walter Blumenfeld, Arthur Liebert, history of psychology.*

## Introducción

«Sí, tiene Usted razón: hay que admirarse de adónde ha sido capaz el destino de arrojarnos»: así finaliza su carta del 26 de marzo de 1937, de Arthur Liebert, en Belgrado, a Walter Blumenfeld, en Lima (Perú).

Entre Lima (Perú) y Belgrado (Serbia) hay una distancia de o mil kilómetros. Pero la geográfica no es la única distancia que separa a ambas ciudades: los idiomas en una y en otra son completamente diferentes, como también la cultura y la historia. Sin embargo, a mediados de los años '30 hubo una activa comunicación entre ambas urbes protagonizada por dos académicos alemanes obligados a emigrar ante la irrupción del nacionalsocialismo: Walter Blumenfeld (1882-1967) y Arthur Liebert (1878-1946).

Cada uno fue una personalidad destacada en su especialidad. Blumenfeld era un destacado psicólogo y, tras su forzada emigración al Perú, se convertiría en el pionero del enfoque experimental de la psicología en ese país (Alarcón 2000; León 1983). Liebert, por su parte, era un conocido filósofo neokantiano que, además

de una significativa obra escrita, poseía cualidades de exitoso administrador académico demostradas por su gestión al frente de la *Kant-Gesellschaft* y de la revista *Kant-Studien*.

Como era frecuente entre los académicos alemanes de esa época, el horizonte intelectual de ambos se extendía más allá de sus respectivas especialidades: Blumenfeld tenía un gran interés por la filosofía y Liebert por la psicología y la pedagogía. Y, por último, ambos eran activos escritores de cartas. En una época sin *internet* ni *whatsapp*, las cartas eran la única forma de mantener activos los vínculos familiares, amicales y profesionales, de estar al tanto de lo que ocurría en Alemania, y también, de combatir la nostalgia.

En sus cartas se ponen de manifiesto la nostalgia, así como la mirada de desconcierto hacia la nueva realidad en que se encontraban, tan distante y distinta de la Alemania que se habían visto obligados a dejar. Pero también se revelan sus esfuerzos por superar la adversidad vía la prosecución de su trabajo académico y de sus proyectos de investigaciones y libros. Particularmente interesante y casi

conmover es el caso de Liebert, que en medio de su difícil situación, fundó una sociedad académica y una revista.

La presente comunicación (basada en la correspondencia que sostuvieron entre 936 y 939) trata de sus actividades, cumplidas en ambientes, circunstancias, idiomas y entre personas que les eran extraños, e informa sobre sus impresiones acerca de la realidad que los rodeaba.

### El exilio

Desde antes de llegar al poder los nacionalsocialistas predicaban el antisemitismo en Alemania. Adolfo Hitler, su líder, había publicado en 925 *Mein Kampf* (leída por miles, al menos en los primeros años después de su aparición; Kellerhoff, 205), en el que los lectores podían conocer sus actitudes radicales, si bien muchos imaginaban que en el hipotético caso de que llegara al poder estas se tornarían más racionales. Más aún si, como lo señala Le Rider (206), «el historiador se pregunta quién era judío en la Viena de fines de siglo» (p. 23), aludiendo al grado en el cual la población judía se encontraba integrada, por cierto no solo en la capital del Imperio Austro-Húngaro, sino también en Alemania.

Tras la muerte del presidente Hindenburg en 934, Hitler se hizo del poder total y puso en práctica radicales medidas antisemitas, sin mayores consideraciones de humanidad, de reconocimientos de méritos ni de racionalidad política. Así, lo que visionariamente relataban Lion Feuchtwanger (884-958; uno de los

literatos más conocidos en ese entonces) en su novela *Los hermanos Opperman* (Feuchtwanger, 933), o Hugo Bettauer (882-925), en *Die Stadt ohne Juden* (Bettauer, 922), esto es maltratos a ciudadanos judíos, abierta discriminación y por último su eliminación, se volvió realidad.

No solo los grandes y pequeños empresarios y comerciantes así como profesionales, fueron afectados por el antisemitismo que se desató bajo el régimen nazi. También lo fueron los profesores universitarios. El 7 de abril de 933 el régimen nacionalsocialista emitió el *Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums* (Ley del Restablecimiento del Servicio Civil) (Reichgesetzblatt, 933), mediante el cual todos aquellos que no fueran de origen ario debían ser retirados de sus funciones en el estado o enviados al retiro forzoso. La norma estaba en realidad dirigida a funcionarios judíos, pues el reglamento de esa ley especificaba que no eran considerados arios quienes tuvieran padres o abuelos judíos, bastando que solo uno de los progenitores o abuelos hubiera pertenecido a la religión judía.

Esta norma afectó a muchísimos académicos en todas las ramas del saber. Economistas, médicos, abogados, filósofos, ingenieros, lingüistas, muchos de ellos de renombre internacional, se vieron de un día para otro privados de su posición laboral en las universidades, y sometidos a una serie de normas discriminatorias (véase Böhne & Motzkau-Valeton, 992; Heilbut, 983; Fermi, 97; Fleck, 205; una exhaustiva relación de intelectuales y científicos emigrados

se encuentra en Strauss & Röder, 983). Algunos tuvieron que pasar por mil peripecias para lograr una nueva posición profesional en el exterior (tal el caso del neurólogo Kurt Goldstein (Benzenhöfer & Hack-Molitor, 207); otros fracasaron en el intento y se suicidaron o fueron asesinados en los campos de concentración (Leff, 209). Entre los muchos afectados se encontraban Walter Blumenfeld y Arthur Liebert, judío.

### Walter Blumenfeld

Walter Blumenfeld había sido hasta su separación, profesor de la *Technische Hochschule zu Dresden* (la Universidad Técnica de Dresde), llegando a alcanzar la categoría de *Ausserordentlicher Professor*. Tras estudiar ingeniería y graduarse en 906, ingresó a trabajar como ingeniero electricista en la *Allgemeine-Elektrizitäts-Gesellschaft*, en Berlín. En 908, gracias al apoyo financiero de su padre volvió a las aulas universitarias, esta vez para estudiar (hasta 93) psicología y filosofía en la Universidad de Berlín.

Doctorado en psicología con un trabajo sobre psicofísica de la visión bajo la dirección de Carl Stumpf (848-936) (Blumenfeld, 93), cumplió servicio militar durante los años de la Primera Guerra Mundial y después se incorporó a la mencionada *Technische Hochschule* desplegando una permanente actividad investigatoria expresada no solo en artículos en el campo de la psicofísica sino también en el de la psicotécnica y la epistemología de la psicología (e.g. Blumenfeld, 920, 923, 925a, 925b, 93a). Asimismo, dio

a la luz dos libros dedicados a temas que hoy serían considerados como propios de la psicología cognitiva (Blumenfeld, 93b, 933).

Separado de sus funciones docentes, Blumenfeld emprendió una infructuosa búsqueda de una nueva posición laboral en Europa. Finalmente, en 935 aceptó una oferta desde el lejano Perú para desempeñarse como profesor en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en la capital peruana, que además le ofrecía el cargo de director del recién creado Instituto de Psicología y Psicotécnica.

El Perú era un país que Blumenfeld no conocía y cuya lengua y cultura le eran asimismo extrañas. Sin embargo, decidió aceptar la oferta que se le había hecho y en 935 se hizo rumbo a su nuevo destino. Debió pensar quizás que su estancia en el país sudamericano sería provisoria y en la posibilidad de un retorno a Alemania tan pronto el régimen de Hitler se derrumbara por acción de una mayoría parlamentaria preocupada por devolver a su país al ámbito de la democracia.

Eso no sucedió. Blumenfeld permanecería el resto de su vida en el país andino. Sus años en el Perú, especialmente los primeros, estuvieron caracterizados por numerosas dificultades. Como hemos dicho, el idioma le era desconocido, pero prontamente llegó a familiarizarse con él y tras algún tiempo reinició sus publicaciones, esta vez en castellano. Su obra más importante en la psicología, *Introducción a la psicología experimental* (Blumenfeld,



946), fue publicada en castellano y en el Perú.

No solo el idioma era un problema para el emigrante alemán. Las universidades peruanas padecían de una gran limitación de recursos, con bibliotecas muy mal abastecidas, presupuestos reducidos y la intervención de factores políticos. Todo esto hacía muy difícil la labor de investigación.

Por si todo esto fuera poco, en el Perú de aquellos años había una atmósfera antisemita soterrada y una simpatía por el fascismo y el nacionalsocialismo (Cotler, 978; Ciccarelli, 990; López Soria, 98; Molinari Morales, 2006). No ha de extrañar por ello que Blumenfeld fuera objeto de ataques y postergaciones por parte de personalidades influyentes en la Universidad de San Marcos (Alarcón, 2006).

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial Blumenfeld frisaba los 63 años, y tenía ya diez en el Perú, país al cual había logrado traer a la parte de su familia que logró sobrevivir al nacionalsocialismo. De otro lado, Alemania (y por supuesto Dresde) se encontraba casi totalmente destruida, por lo cual un retorno quedaba excluido.

Con el paso de los años, el interés de Blumenfeld por la filosofía fue en aumento, como lo acreditan varias publicaciones aparecidas tanto en castellano como en alemán (e.g. Blumenfeld, 95, 966), alguna de ellas inclusive publicada en *Kant-Studien* (Blumenfeld, 96-962).

## Arthur Liebert

Nacido en una familia judía, Arthur Liebert (originalmente Arthur Levy), tras unos años de desempeñarse en el mundo del comercio, estudió en la Universidad de Berlín entre 90 y 907, teniendo entre sus profesores a Wilhelm Dilthey (833-9) y también a algunos que después lo serían asimismo de Blumenfeld: Carl Stumpf, Aloys Riehl (844-924) y Georg Simmel (858-98). En 908 obtuvo el doctorado en filosofía bajo la dirección de Friedrich Paulsen (846-908) y Riehl con una tesis sobre Pico della Mirandola (463-494) (Levy, 908), pensador italiano algunas de cuyas obras había traducido y editado previamente (Liebert, 905). Desde 9, después de ser bautizado y convertirse al protestantismo, optó por el apellido Liebert (Kučinar, 205).

Hacia la finalización de sus estudios, Wilhelm Dilthey, su antiguo profesor y mentor, convocó a Liebert a colaborar en la edición de las obras de Kant a cargo de la *Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften*, siendo prontamente el secretario y asistente del gran pensador alemán.

En 90 entra a trabajar en la *Kant-Gesellschaft*, la sociedad académica destinada a estudiar y promover la difusión de las ideas del filósofo de Königsberg, que había sido fundada años antes por Hans Vaihinger (852-933), siendo entre 90 y 927 *Stellvertretender Geschäftsführer* y entre 927 y 933 su *Geschäftsführer*. A la par de su actividad en esa institución, Liebert enseñó psicología y pedagogía

desde 90 en la *Handels-Hochschule* en la capital alemana, y tras su *Habilitation*, también en la Universidad de Berlín, siendo nombrado *Ausserordentlicher Professor* en 928, y con los derechos de un *Ordinarius* desde 93. En 933 fue separado de sus funciones docentes por su origen judío, a pesar de que se había convertido al cristianismo.

Liebert, tanto por su actividad al frente de la *Kant-Gesellschaft* cuanto por su permanente labor publicista, fue una figura muy conocida en el escenario cultural alemán de la época, así como en el extranjero, y se lo puede considerar como un excelente organizador de la actividad filosófica y el más grande difusor de la filosofía en su época.

Numerosos artículos y libros fueron el resultado de su incansable actividad (e.g. Liebert, 94, 99a, 923, 936). *Das Problem der Geltung* (Liebert, 94) y *Wie ist kritische Philosophie überhaupt möglich – Ein Beitrag zur systematischen Phänomenologie der Philosophie* (Liebert, 99b), que alcanzaron varias ediciones, fueron sus obras más influyentes en la comunidad académica, y en ellas se evidencia su postura neokantiana (Kučinar, 205; una breve valoración en castellano de su obra se encuentra en Ferrater Mora, 965).

En el año de su muerte fue publicado *Der universale Humanismus* (Liebert, 946), con un extenso subtítulo (*Eine Philosophie über das Wesen und den Wert des Lebens und der menschlich-geschichtlichen Kultur als Philosophie der schöpferischen*

*Entwicklung*). Se trata de una extensa obra (de la cual solo apareció el primer volumen, *Grundlegung, Prinzipien und Hauptgebiete des Universalen Humanismus*) que se encontraba trabajando cuando las leyes racistas de Hitler lo despojaron de su labor docente, y que solo pudo concluir durante su estancia en Inglaterra.

En este trabajo Liebert propone la unificación de los humanistas en una liga mundial (*Vereinigung der Humanisten zu einem Weltbund*), de la cual la sociedad *Philosophia* y la renovación de la *Kant-Gesellschaft* serían los primeros pasos, así como la elaboración de principios para los acuerdos económicos internacionales, y sobre todo, la de un plan para la educación de los jóvenes. Los congresos y las publicaciones debían servir a estos propósitos, en tanto que un latín simplificado (*ein vereinfachtes Latein*) sería el idioma universal.

No solo en Alemania el nombre de Liebert circuló con frecuencia. También en América Latina, donde en calidad de director de la *Kant-Gesellschaft* mantuvo correspondencia con Francisco Romero (89-962), el filósofo establecido en Buenos Aires, quien junto con Alejandro Korn (860-936) había fundado una sociedad dedicada a Kant (Jalif de Bertranou, 207). Romero mantuvo al parecer una correspondencia más activa que la que tuvo Blumenfeld con él, y señala que antes de emigrar a Inglaterra en algún momento Liebert podría haber pensado en trasladarse a la Argentina (Romero, 953, 207).

Afectado por las nuevas normas raciales del gobierno nacionalsocialista Liebert

emigró en 934 a Yugoslavia, un país que le era extraño, cuyo idioma no conocía y que además no disponía de las facilidades en materia de bibliotecas y materiales de estudio a los que estaba acostumbrado en sus años alemanes.

En Yugoslavia fue profesor en la Universidad de Belgrado y permaneció hasta 939. Los años de su estancia coincidieron con una época difícil en la vida política de Yugoslavia. Tras el asesinato en 934 del rey Alejandro Karageorgevic en Marsella (Francia), el país se inclinó progresivamente a los regímenes de Alemania e Italia, especialmente durante el gobierno de Milan Stojadinović (888-96), quien ejerció el cargo de primer ministro de 935 a 939, bajo el reinado de Pedro II. La presión política y económica del régimen nacionalsocialista sobre Yugoslavia llevó a que este país asumiera una creciente política de discriminación y vigilancia de la población judía (Ristović, 2007). Ante eso, Liebert emigró a Inglaterra (con alguna colaboración de Stefan Zweig (88-942), el gran escritor austriaco; Basta, 995), estableciéndose en Birmingham, en donde pasó por circunstancias muy difíciles e intentó sin éxito revitalizar la sociedad que fundara en Yugoslavia. Tras trece años de emigración retornó a Alemania en 946, reincorporándose a la Universidad de Berlín, siendo elegido decano de la Facultad de Pedagogía. En ese mismo año falleció.

Poco después de haber sido separado de sus funciones docentes, Liebert fue contratado por la Universidad de Belgrado. Kajica Milanov (905-986), doctorado en la Universidad de Berlín y exalumno suyo, fue uno de los que influyó para tal contrato.

Como sucedió asimismo con Blumenfeld, tuvo que dedicar un buen tiempo y gran energía para familiarizarse con un idioma que era completamente diferente al suyo. No llegó a dominarlo, de modo tal que sus clases eran dictadas en alemán pero contaba con la ayuda de una estudiante serbia que cumplía las funciones de intérprete. Sin embargo, en una carta del 7 de mayo de 935 dirigida a Max Dessoir (867-947), su antiguo profesor, Liebert indica que la Facultad le ha solicitado que dicte algunos cursos en alemán. Su hijo sí llegó a familiarizarse con esa lengua y su ayuda le era muy útil en las actividades cotidianas que debía cumplir.

Kučinar (205) ha logrado establecer las asignaturas que enseñó Liebert durante sus años en la Universidad de Belgrado: comenzó sus actividades docentes con el curso de “Pedagogía” en 934, y continuó con temas de esta especialidad hasta el final de su estancia, intercalando asignaturas como “Filosofía contemporánea” (937) y “Grandes pensadores de la antigüedad y de los tiempos modernos” (938-939).

Establecido ya en Belgrado Liebert fundó en 936 la sociedad *Philosophia* y una revista del mismo nombre, entre cuyos colaboradores se encontraban Edmund Husserl (859-938), el de mayor prestigio, Karl Löwith (897-973), Martin Buber (878-965), Helmuth Plessner (892-985) y Ernst Cassirer (874-945), entre otros.

El objetivo de la sociedad y de la publicación era estrictamente académico y, dado el prestigio de Liebert, contó con valiosas contribuciones de diferentes partes del mundo, destacando entre

ellas las de algunos académicos alemanes que se encontraban también en el exilio. Importante es señalar el carácter internacional de la revista *Philosophia*, expresado ya en su mismo título, una palabra del latín, pero también a través de la publicación de trabajos en diferentes idiomas (e.g. Kotarbinski, 936; Meyer 936), sobre todo en los volúmenes 2 y 3.

No eran precisamente los mejores tiempos para dedicarse a actividades editoriales. Belgrado no era una ciudad con gran significación en el mundo de la filosofía, y en lo referente a la logística necesaria para editar una publicación periódica, tampoco parecía contar con todos los recursos y el personal necesarios. Agreguemos a esto que *Philosophia* publicaba trabajos en alemán, francés e inglés, en tanto que el idioma de uso diario en Belgrado era el serbio.

A pesar de todo esto, Arthur Liebert prosiguió adelante con su proyecto. Los años al frente de la revista *Kant-Studien* y de la *Kant-Gesellschaft* constituían un cúmulo importante de experiencia editorial así como también lo habían vinculado a muchos filósofos y estudiosos del mundo entero.

Es así que, decidido a emprender esta nueva aventura editorial, procedió a iniciar una activa e incansable campaña de difusión de su revista y de su sociedad dirigiendo cartas a numerosas personas y colegas en el mundo entero. Muchas de ellas eran también alemanas y se habían visto afectadas por las leyes racistas que las habían privada de su actividad docente

o profesional, obligándolas a buscar un nuevo futuro en otras latitudes. Uno de ellas fue Walter Blumenfeld.

En su carta, con un contenido *standard*, Liebert informaba (e invitaba a unirse) acerca de la fundación de la sociedad “*Philosophia*” y de la revista del mismo nombre, que eran fundamentadas como una necesidad científica, moral y cultural (*eine wissenschaftliche, als eine moralische und als eine kulturelle Notwendigkeit*).<sup>2</sup>

Wirth (2005) ha efectuado una exhaustiva presentación de la incansable actividad llevada a cabo por Liebert, señalando que en diciembre de 1937, la sociedad contaba nada menos que con 635 miembros en el mundo entero, entre ellos personalidades de la cultura, la ciencia y la política. En la misma Yugoslavia el número de socios era elevado: entre otros Branislav Petronijević (1875-1954), Kajica Milanov, Jelisaveta Branković, Ernst Friedmann, H. T. Littauer, Marko Car (1859-1953), Franc Derganc (1877-1939), Albert Bazala (1877-1947) y Milian Schömann; un escritor y emigrante de Alemania que era asistente de Liebert y autor de varias reseñas. Un socio más, era Ivo Andrić (1892-1975), cuya novela *El puente sobre el río Drina* (Andrić, 2016) lo hizo mundialmente conocido y quien, años más tarde, en 1961, recibiría el Premio Nobel de Literatura.

La relación de latinoamericanos y españoles comprometidos con *Philosophia* es extensa. Entre los primeros se encuentran: Raimundo Lida (1908-1979, Buenos Aires, Argentina), Mariano Th. Deur (La Paz, Bolivia), Hermann Halberstaedter

(1896-1966, Bogotá, Colombia), Leo Matthias (1893-1870, Popayán, Colombia), Guillermo Valencia (1873-1943, Popayán, Colombia), Gerhard Masur (1901-1975, Bogotá, Colombia), Baldomero Sanín Cano (1861-1957, Cali, Colombia), Antonio Sánchez de Bustamante y Montoro (1910-1984, La Habana, Cuba), Paul Honigsheim (1885-1963, Panamá), Octavio Méndez Pereira (1887-1954, Panamá), Richard Behrendt (1908-1972, Panamá), Walter Blumenfeld (Lima, Perú) y Francisco Aguilar (1887-?, Lima, Perú). En España se contaban los siguientes miembros: Ángel Rodríguez-Bachiller (1901-1983, Valladolid), Jaime Serra-Hunter (1878-1943, Barcelona), Luis Recasens Siches (1903-1977, Madrid) y Joaquín Xirau (1895-1946, Barcelona).

La sociedad también tuvo entre sus integrantes, aparte de Blumenfeld, a otros importantes psicólogos europeos, como David Katz (1884-1953), Wolfgang Köhler (1887-1967), Kurt Goldstein (1878-1965), William Stern (1871-1938), Kurt Lewin (1890-1947) y Karl Bühler (1879-1963), entre otros.

El prestigio de Liebert motivó que Branislav Petronijević, uno de los más destacados filósofos locales y exsecretario (1932-1933) de la Real Academia Serbia, lo propusiera como miembro de ella. Lamentablemente, las presiones del gobierno alemán hicieron que Liebert perdiera su posición docente en la Universidad de Belgrado y que la proposición de incorporarlo a la Academia no prosperará (Kučinar, 2015). Asimismo, la fundación de la sociedad *Philosophia* constituyó un importante estímulo para la

creación de la Sociedad Serbia de Filosofía en 1938.

### Lima y Belgrado

¿Se conocían Blumenfeld y Liebert? Es probable que sí: Liebert se había ganado un nombre al frente de la *Kant Gesellschaft*, que alcanzó durante sus años de administración una gran cantidad de nuevos socios y recobró la fuerza y presencia intelectual que había perdido tras la Primera Guerra Mundial. La revista *Kant-Studien*, a su vez, tenía asimismo un gran prestigio académico (que por cierto conserva hasta hoy).<sup>3</sup> Además, como ya se dijo, Liebert se desempeñaba como profesor en la Universidad de Berlín y había dado a la luz numerosas publicaciones en el campo de la filosofía, la ética y en la literatura.

Blumenfeld, por su parte, mostraba asimismo un gran interés por temas filosóficos. Muchos de sus profesores en la Universidad de Berlín, como lo hemos señalado, eran destacados filósofos, y él mismo había incursionado en sus publicaciones en tópicos propios de la filosofía y la epistemología (Blumenfeld, 1920, 1925b). En sus años postreros ese interés se tornaría aún más notorio. Se puede deducir, por ello que ambos se conocían ya en Alemania. Abona a favor de esta suposición el trato cercano que caracteriza la comunicación epistolar entre ambos: El “*lieber Freund*” (querido amigo) es la forma en que se dirige el uno al otro, diferente del habitual y formal, “*sehr geehrter Herr Professor*” (muy estimado señor profesor).

Las cartas conservadas entre Liebert y Blumenfeld corresponden a un corto periodo (1936-1939), o sea en realidad poco tiempo después de que se establecieran en sus nuevos destinos, y están sobre todo referidas a la sociedad *Philosophia* y su revista, pero informan de modo tangencial acerca de la situación de ellos y sobre sus nuevos entornos culturales. La tabla 1 presenta las cartas cursadas entre ambos.

**Tabla 1. Correspondencia entre Walter Blumenfeld y Arthur Liebert**

Año	De W. Blumenfeld a A. Liebert	De A. Liebert a W. Blumenfeld
1936	15 de noviembre	15 de diciembre
	8 de febrero	26 de marzo
1937	20 de febrero	27 de setiembre
	1 de octubre	1 de octubre
1938	4 de enero	27 de noviembre
	18 de febrero	28 de marzo
	22 de marzo	18 de abril
	14 de mayo	24 de mayo
1939	25 de mayo	21 de marzo
		24 de junio

**Nota:** Cartas conservadas en el Archivo Arthur Liebert en posesión del Prof. Dr. Zdravko Kučinar.

La correspondencia se inicia con una carta de Blumenfeld (1936) a Liebert fechada el 15 de noviembre de 1936. Después de alegrarse por la posibilidad de leer la revista que planea Liebert, comenta en los siguientes términos la posibilidad de recensionar en el Perú algún libro de su colega:

Me agradecería mucho declararme dispuesto a recensionar algunas de sus obras, si es que aquí existiera alguna revista. No sé cómo es el estado de cosas en Belgrado, pero aquí prácticamente no hay alguna revista de significado, así como alguna persona que compre libros, mucho menos los estudiantes. Los profesores deben preparar "copias" de sus clases, las cuales son cuidadosamente memorizadas pero rara vez comprendidas. *Voilà tout*. Ellas

constituyen al mismo tiempo el remplazo de la asistencia a clases.

Liebert, en carta del 27 de setiembre de 1937, le expresa a Blumenfeld su proyecto de lanzar una edición en español de *Philosophia* y que Lima puede ser el centro para lanzar esa edición, considerado que Blumenfeld se encuentra allí. Le pide información acerca de cómo están las imprentas en el Perú. Tiempo después, en carta del 4 de enero de 1938, volviendo al tema de la posibilidad de conseguir miembros para la sociedad de Liebert y suscriptores para su revista, Blumenfeld se muestra pesimista acerca de ambas cosas:

Soy más escéptico acerca de una propaganda en español, al menos en el Perú. Pues aquí hay poco espíritu emprendedor



y un escaso casi inexistente interés por los libros; tampoco existe ningún establecimiento en el que se pueda confiar y el distribuidor es totalmente incapaz de hacer tales cosas. Piense Usted que toda Sudamérica puede tener más de 60 millones de habitantes (no hay cifras precisas debido a la ausencia de censos) y de estos probablemente 40 o 50 millones son anal-fabetos en el sentido estricto del término.

En las postrimerías de 1936, el 15 de diciembre, Liebert escribe a su corresponsal en Lima informándole que ha recibido su carta del 15 de noviembre así como un ejemplar de su libro *Sinn und Unsinn* (Blumenfeld, 1933), indicándole que aunque el libro es relativamente antiguo, tiene la intención de comentarlo en *The Philosophical Review*, revista norteamericana en la cual él forma parte del Comité Editorial. Le informa asimismo que solo espera el trabajo de Husserl para lanzar el primer número de *Philosophia*:

Si el buen Edmund Husserl no demorara tanto con sus correcciones, ya habría aparecido el primer volumen. Tengo la esperanza de que eso suceda a comienzos del próximo año.

En carta del 1 de octubre de 1937 Liebert le escribe a su corresponsal en Lima indicándole que hay alguien interesado en esa ciudad en la sociedad y en la revista, y le señala que si bien ha logrado adentrarse en los misterios del idioma serbio no posee las habilidades suficientes en el manejo del castellano como para responder al interesado, motivo por el cual le remite la carta enviada desde Lima y le

pide que se comunique con esa persona para mayores detalles, al mismo tiempo que le informa del envío de dos ejemplares de *Philosophia*, uno de los cuales está destinado al solicitante de información.

Ya en una carta previa le había informado de los cautelosos avances que hacía en el conocimiento del serbio señalando que lo hablaba como un esquimal hablaría italiano. El 18 de abril de 1938, al comunicarle que tiene en su poder una recensión de su libro *Jugend als Konfliktsituation*, Liebert informa a Blumenfeld que viaja con cierta frecuencia a Laubach, y que su hijo ya no está con él sino que se ha mudado a la ciudad de Novi Sad.

Poco tiempo después, en una nueva carta fechada el 24 de mayo de 1938 Liebert, informa a Blumenfeld de las dificultades económicas que enfrenta para poder sacar cada nueva edición de *Philosophia*, dado que tiene que asumir todos los costos y esperar que hayan sido plenamente cubiertos para lanzarse a la edición del siguiente volumen, además de encargarse hasta de los menores detalles de la edición. Esta situación, señala, jamás la había tenido cuando estaba al frente de la *Kant-Gesellschaft* y de *Kant-Studien*:

Recibo una gran cantidad de manuscritos, pero no he podido conseguir un apoyo estatal o de ningún tipo para *Philosophia*, a pesar de haberme dedicado mucho a buscarlo. También en los Estados Unidos he movilizado a mis contactos y llegado a las más diversas instituciones. Debo encargarme de cada edición a través de un trabajo muy

minucioso. Cuanto me agradaría lanzar cada nuevo número en una secuencia más rápida. Lamentablemente no puedo porque debo pagar completamente la edición de cada número para poder dar a la prensa el siguiente. El último número (2) ha costado alrededor de 50 mil dinares. Hasta ahora se ha pagado 36 mil. He calculado que podré imprimir el siguiente número en junio o julio como la fecha más temprana, el cual recién aparecerá teniendo en cuenta las circunstancias técnicas tan particulares acá en el otoño.

En efecto, muchos de los manuscritos remitidos a la redacción de *Philosophia* estaban redactados a mano, motivo por el cual el propio Liebert tenía que encargarse de mecanografiarlos y prepararlos para su envío a la imprenta. En esto contaba con la valiosa ayuda de un asistente de origen alemán. Asimismo, lo afirmado en la primera línea («recibo gran cantidad de manuscritos») queda evidenciado en el aumento del número de páginas con cada nueva entrega: 442 en el primer volumen (1936), 451 en el segundo (1937) y 621 en tercero y último (1938) (Kropp, 1947).

El 21 de marzo de 1939, o sea pocos meses antes de que estallara la Segunda Guerra Mundial, Liebert escribe a Blumenfeld señalándole que se encuentra bien de salud y que está a la espera de un cambio sustancial en su situación como profesor en la Universidad y con respecto a su revista, en un tono positivo. Señala sin embargo que después de muchos trajines («nach Überwindung unbeschreiblicher und unvorstellbarer Schwierigkeiten») ha logrado la edición del volumen de

*Philosophia*, en el cual aparece un trabajo de Blumenfeld (1938d) y que le enviará prontamente la revista así como cincuenta separatas. Hace referencia asimismo a lo que su corresponsal desde Lima le informa sobre la situación en el Perú, esto es que las condiciones impuestas por el gobierno peruano para la inmigración se han vuelto más complejas y difíciles. El mismo señala que no hay día en que no reciba malas noticias de Alemania sobre el particular.

En efecto, Blumenfeld, el 18 de febrero de 1938, le escribe a Liebert lo siguiente:

El ánimo en general aquí en contra de los extranjeros y de los judíos en particular ha empeorado debido a una intensa propaganda, y la inmigración está prácticamente cerrada. La única excepción consiste en que los hijos pueden pedir a sus padres si tienen por encima de los 60 años, y si ellos mismos tienen más de dos años en el país. Contratos de trabajo en principio no están permitidos.

Los cuidados que Liebert prodigaba a cada nueva edición de *Philosophia* permitieron que los números de ellos estuvieran casi libres de errores. Blumenfeld felicita en una de sus cartas, del 25 de mayo de 1939, a Liebert después de haber recibido el segundo volumen de la revista en el cual aparece su trabajo (Blumenfeld, 1938) por el hecho de que la edición es muy pulcra, algo que él no puede decir de muchos de los trabajos que él ha publicado inclusive en castellano en Lima.

“Der Begriff des Ursprungs in Metaphysik und Wissenschaft” es un trabajo denso



en el cual Blumenfeld relievaa la complejidad del concepto de *Ursprung* (origen), que determina múltiples y muchas veces antagónicos sentidos en el mundo de la metafísica, razón por la cual considera que la explicación del mismo debe más bien orientarse de acuerdo con la lógica. Este artículo (bastante extenso, por lo demás) es una clara demostración de los intereses filosóficos que el psicólogo alemán siempre tuvo.<sup>4</sup>

Como hemos señalado, Blumenfeld estaba encargado de promover la difusión de *Philosophia* en el Perú. El 8 de febrero de 1937 Blumenfeld le escribe a Liebert que ha cumplido con sus tareas. Menciona a dos personas que podrían formar parte del comité directivo de la revista, refiriéndose a Honorio Delgado (1892-1969) y Mariano Iberico (1892-1974), pero señala que el primero se encuentra de viaje hasta fines de ese mes, de modo tal que no le ha sido posible conversar con él. Con referencia al segundo, manifiesta que él había recibido la carta de Liebert y que pronto le contestaría dado que se encontraba muy ocupado en ese momento. Pero agrega, «ojalá que cumpla con su palabra, pues en este asunto no se pueden esperar estándares europeos». Indica asimismo que la posición de ambos académicos peruanos no influiría en mucho excepto en que por medio de ellos le habría sido posible acceder a la muy delgada capa intelectual en el Perú.

No le faltaba razón a Blumenfeld con respecto a Delgado e Iberico. En los años '30, cuando él arriba al Perú, ambos eran dos de los intelectuales más reconocidos

en el escenario cultural del país andino. Delgado, médico especializado en psiquiatría, había introducido el psicoanálisis en el mundo de habla hispana y, aparte de visitar a Sigmund Freud en las oportunidades en que viajó a Europa, mantuvo una correspondencia con él. Iberico, por su parte, era un abogado de profesión pero con una marcada vocación por la filosofía, llegando a ser el filósofo peruano más importante en el siglo XX. Ambos eran amigos y habían escrito en conjunto un libro de psicología (Delgado & Iberico, 1933), que ejercería gran influencia en los estudios de esa especialidad en el Perú. En una carta posterior, del 25 de mayo de 1939, le informa que hay dos personas más en el Perú interesadas en suscribirse a *Philosophia*: Francisco Miró Quesada (1918-2019) y Eugenio Alarco (1908-?), quienes con el paso de los años harían una brillante carrera filosófica.

Blumenfeld por su parte solicita a Liebert que el artículo que le ha remitido sea publicado prontamente indicando que la única carta de presentación que tienen los exiliados es su trabajo y sus publicaciones mediante las cuales pueden demostrar su capacidad de trabajo. El 24 de junio de 1939 Liebert (1939b) le escribe a Blumenfeld:

Se me ha hecho imposible continuar con mi existencia y mi trabajo en Belgrado; mi hijo y yo estamos bajo vigilancia policial, a pesar de que la Universidad hace solo dos meses me ha renovado el contrato por tres años más y haber sido confirmado por el senado de ella. Pero Inglaterra ha intervenido en mi ayuda de modo enérgico (...)

Tengo todo listo para mi viaje, he vendido lo que tenía en casa y mis libros y solo tengo que esperar 14 días pues mi hijo está desde hace nueve semanas enfermo, felizmente se está recuperando pero aún no está en condición de emprender viaje.

### ***Philosophia***

Como se habrá visto, la comunicación epistolar entre Blumenfeld y Liebert tiene como eje central a la sociedad *Philosophia* y a la revista del mismo nombre. ¿Qué animó a Liebert, en tiempos tan inciertos, a crear una sociedad académica como *Philosophia*? Debemos suponer que con ella buscaba que continuara con las actividades que más conocía, esto es con la conducción exitosa de la *Kant Gesellschaft* y de la revista *Kant-Studien*. Como hemos señalado, tanto esa sociedad como la revista tuvieron una edad de oro durante su gestión, y ello más las experiencias acumuladas fueron importantes para que él tomara la iniciativa de fundar *Philosophia*. Kučinar (2015) señala que fueron creadas como una suerte de sustitutos de la sociedad y revista alemanas dedicadas a Kant, que habían caído en manos de conductores de orientación nacionalsocialista. Algunos de los convocados a apoyar y participar en la nueva sociedad y en su revista así lo reconocieron. Halberstaedter, por ejemplo, como lo señala en carta que dirige a Liebert el 21 de noviembre de 1936.

El paso del tiempo nos permite afirmar que Liebert subestimó las dificultades que habría de enfrentar en Belgrado tanto para dirigir la sociedad pero sobre todo para

la publicación de la revista. Líneas arriba hemos tratado sobre el particular. Y, sin embargo, Liebert continuó adelante con su proyecto. En las cartas que cruza con Blumenfeld informa acerca de la sociedad, de sus miembros latinoamericanos, solicita la intervención de su corresponsal en Lima a la búsqueda de nuevos socios, y le hace recordar el pago de la membresía.

*Philosophia*, la revista, apareció en 1936 y tenía como subtítulo *Philosophorum nostri temporis vox universa*. El primer número la hizo famosa dado que incluye el trabajo ya mencionado de Husserl (1936), en realidad el último trabajo de quien era en su momento el más importante e influyente filósofo de su época. La contribución de Husserl amplía notoriamente las ideas que había presentado en una conferencia suya en el Círculo Filosófico de Praga cuyo nombre oficial en francés era *Cercle philosophique de Prague pour les recherches sur l'entendement humain* (Checoslovaquia), a la cual asistieron, entre muchos otros, Felix Kaufmann (1895-1949), Hans Lessner, Jan Patóčka (1907-1977), Ludwig Landgrebe (1902-1991) y Alfred Schütz (1899-1959) (Rizo-Patrón de Lerner, 2015).

La experiencia de Liebert en materia de edición de revistas hizo que retrasara en medio año la publicación del primer número de *Philosophia* a la espera de la contribución de Husserl, cuyo nombre sería un magneto para los lectores, como en efecto lo fue. Aparte del prestigio de incluir el trabajo de Husserl en *Philosophia*, Liebert estaba interesado en el tema abordado por el gran filósofo,

pues él mismo había tratado el tema de la crisis en varias de sus publicaciones (Liebert, 1923, 1936b).

La revista tuvo una existencia limitada a los años de Liebert en Belgrado. Pero su corta existencia no significa que no haya tenido importancia. Se trata, al parecer de la más importante publicación periódica en el exilio alemán (Mehring, 2018). Hoy es recordada fundamentalmente por el trabajo de Husserl.

### Conclusiones

La irrupción del nazismo en Alemania y su bárbara intromisión en la vida universitaria de esa nación fue la causa de la diáspora de intelectuales, investigadores, estudiosos y artistas alemanes que, ya porque eran judíos o se oponían al régimen de Hitler, fueron separados de sus funciones. No hubo lugar en el que no terminara algún profesor alemán. Así, por ejemplo, el medievalista Erich Kantorowicz (1895-1963) y el crítico literario Erich Auerbach (1892-1957) (que alcanzarían posteriormente fama mundial) pasaron algunos años nada menos que en Turquía antes de trasladarse a los Estados Unidos. Turquía estaba lejos de Alemania, pero en realidad se encontraba todavía en los límites de lo imaginable en materia de lugares adonde emigrar. Karl Löwith, después de un tiempo en Italia, emigró al Japón, en donde permaneció hasta que este país se alió a Alemania, razón por la cual terminó trasladándose a los Estados Unidos. Como puede verse, los casos de Blumenfeld y de Liebert en modo alguno no fueron los únicos.

Las cartas que sirven de base para este estudio nos permiten tener una imagen de los problemas que ambos, cada uno en su respectiva locación, experimentaban. Uno de ellos, tal vez el más inmediato, era el del conocimiento del idioma. Sin un manejo relativamente bueno del idioma es imposible adaptarse a cualquier realidad. Blumenfeld emprendió el trabajo de aprender el castellano y logró dominarlo a un modo tal que terminó publicando importantes estudios y libros en ese idioma.

Lo segundo es el problema de las facilidades para la investigación a las que ambos estaban acostumbrados en Alemania y que estaban ausentes en sus nuevos lugares de residencia, especialmente en el caso de Blumenfeld en el Perú. Es de imaginarse las dificultades que ambos tuvieron que afrontar para continuar con sus trabajos. La ausencia de adecuadas bibliotecas y hemerotecas es algo que más debe haber afectado a ambos, pero tampoco constituye un caso excepcional. Auerbach escribió su famoso libro *Mimesis* (Auerbach, 1946) en Turquía, sin contar con los textos de consulta que él estaba acostumbrado a frecuentar en Alemania (Bormuth, 2020).

Pero una cosa debe destacarse y esa es la profunda convicción que animaba a Liebert a continuar con proyectos académicos que parecían casi inviables en Yugoslavia y en los tiempos que se vivían. Recurriendo a sus extensos contactos casi en el mundo entero despliega una actividad que bien merece el calificativo de incansable para ganar nuevos socios para *Philosophia* y difundir la revista que

editaba, que era remitida desde Belgrado a todos sus suscriptores.

Lima y Belgrado generan en Blumenfeld y Liebert apreciaciones diferentes. Para el primero la capital peruana es una ciudad muy poco estimulante en el plano intelectual y académico. Blumenfeld (1938b) lo señala en una de sus cartas, fechada el 14 de mayo de 1938, al escribir que se encuentra en un lugar al margen de la cultura. Solicitando a Liebert que publique prontamente su trabajo, le dice:

Para personas que como yo *estamos al margen de la cultura*, la situación es mucho más difícil que para aquellos colegas que viven en Europa o en los Estados Unidos, porque no tenemos ninguna posibilidad del contacto personal a través de viajes o congresos. (el subrayado es nuestro, N. de los A.)

Liebert no es tan duro en sus expresiones acerca de Belgrado, aunque se refiere reiteradamente a los problemas que experimenta para continuar con sus emprendimientos académicos.

Aparte de las dificultades para editar *Philosophia*, en otros planos Liebert es mucho menos crítico con respecto a lo que vivía en Belgrado. En la ya mencionada carta a Max Dessoir le manifiesta estar satisfecho en líneas generales con la universidad, reconociendo que tiene algunas limitaciones debido a su juventud, pero que los estudiantes son excelentes. De excelentes asimismo califica sus relaciones con los colegas de esa casa de estudios, con algunos de los cuales —afirma— mantiene estrecho contacto. Con respecto a Belgrado, le hace saber que muchas calles del antiguo

barrio turco están siendo arrasadas para dar lugar a modernos edificios, agregando que la cercanía de yacimientos de mármol permite el empleo de este costoso material en las construcciones. Algo semejante informa en otra carta, del 17 de abril de 1935, dirigida esta vez a Ernst Tiessen, el rector de la *Handels-Hochschule* en Berlín, en la que agrega que el país tiene zonas particularmente bellas, especialmente en el sur (Macedonia), aunque anota asimismo que “debemos vivir muy modestamente pues los ingresos de los profesores universitarios son muy limitados” (*wir müssen hier ganz bescheiden leben, die Einnahmen auch der Universitätsprofessoren sind ganz gering*).

Por otro lado, la recepción de Liebert en Yugoslavia fue favorable, tanto así que él integró la delegación yugoslava al VIII Congreso Internacional de Filosofía que se celebró en Praga en 1934.

Como hemos dicho al comenzar esta comunicación, las diferencias entre ambas ciudades son grandes y lo eran también en el pasado. Lima, que en la época de la dominación española, era la gran metrópoli de la región sudamericana, perdió en el siglo XIX mucho de esa significación, y ubicada al otro lado de los Andes, ella (y el Perú también) atrajo poca emigración europea, en todo caso mucho menor que la que se estableció en ciudades como Buenos Aires, Montevideo o Río de Janeiro. Las turbulencias políticas del país y su escaso nivel de desarrollo social determinaron una atmósfera cultural muy limitada, como también limitado era progreso en

el plano científico. A eso hace referencia Blumenfeld en sus cartas.

Aunque Belgrado no era una ciudad con un nivel de desarrollo cultural y científico comparable con urbes como Berlín, París o Londres, había experimentado un gran crecimiento (Lenger, 2014); y su relativa cercanía a las grandes urbes y centros científicos europeos hacía de ella un lugar mucho más interesante que la capital peruana para muchos emigrantes, que además, tenían la esperanza de un pronto derrumbe del régimen. Eso explica, por ejemplo, que algunas personalidades de la ciencia alemana se trasladaran a ese país para continuar su trabajo, al menos por un tiempo.

El caso más conocido es el de Ferdinand Blumenthal (1870-1941), prestigioso especialista en cáncer, director del instituto de investigación de esta enfermedad en el mundialmente conocido hospital *Charité*, de Berlín, y editor de la *Zeitschrift für Krebsforschung*, quien debido a su condición de judío, fue separado de todos sus cargos. Tras su forzado retiro, se trasladó a Suiza, y poco después aceptó la invitación que le hiciera la Facultad de Medicina de la Universidad de Belgrado para asumir funciones docentes en ella, que desempeñaría hasta 1937, viéndose obligado a emigrar nuevamente cuando el gobierno alemán ejerció presiones para que se lo despidiera (Milosavljević, 2010).

Pero lo interesante acá es destacar la presencia de este importante científico en Yugoslavia y las posibilidades que tuvo de continuar en alguna medida con su trabajo, en parte también debido a su cercanía a los centros científicos europeos.

Blumenfeld, con solo poco tiempo todavía en el Perú y con casi nula producción escrita en castellano se preocupa sobre todo porque sus libros publicados en alemán (*Sinn und Unsinn* y *Jugend als Konfliktsituation*; Blumenfeld, 1933, 1936) sean lo más difundidos a través de reseñas y comentarios, algo que Liebert intenta por todos los medios a su alcance. Inclusive habla de la posibilidad de publicar una reseña en alguna revista norteamericana.

En tanto que Blumenfeld permanecería el resto de su vida en el Perú, Liebert como hemos señalado emigró a Inglaterra. En el Perú Blumenfeld vería peligrar su situación cuando por intervención precisamente de Honorio Delgado y con el apoyo de Mariano Iberico Rodríguez, el Instituto de Psicología y Psicotécnica es cerrado e inclusive su condición de profesor en la Facultad de Letras corre peligro. En el marco de esa situación busca posibilidades de emigrar como lo demuestra su correspondencia con otros intelectuales latinoamericanos. A partir de los años 40 sin embargo su situación se estabiliza en el Perú y el resto de su vida se quedaría en la nación andina. Delgado e Iberico serían considerados por él, en el futuro, como sus enemigos (León, 2016).

*Philosophia* publicó un trabajo suyo relativamente extenso, el que sin embargo no alcanzó mayor difusión en el Perú dado que estaba redactado en alemán. Asimismo apareció una reseña de su libro *Sinn und Unsinn*. Esta última obra, publicada en alemán en 1933, sería vertida al castellano muchos años después (Blumenfeld, 1949) y dada a la luz en la

editorial bonaerense Losada, que dirigía Francisco Romero.

Liebert por su parte fracasa en el intento de incorporarse a la academia de ciencias yugoeslava y en 1939 siente que corre peligro en Yugoslavia, razón por la cual decide emigrar nuevamente, esta vez a Inglaterra, estableciéndose en Birmingham en donde vive en condiciones sumamente difíciles. Terminada la guerra retorna en 1946 a Alemania y se desempeña como profesor en la Universidad de Berlín, ocupando el decanato de la Facultad de Educación, para poco tiempo después fallecer.

Unas últimas líneas acerca de la personalidad de cada uno de ellos. La permanente y rasante actividad de Liebert nos lo muestra como una persona con una inconvencible convicción de la importancia de la filosofía en la vida social y poseída por un acendrado sentido ético y una vocación humanista. A lo largo de toda su vida, esa convicción estuvo reforzada por lo que podríamos llamar *grosso modo* una gran capacidad comunicativa y a una sociabilidad ágil que lo llevó a relacionarse, por medio de su trabajo en las sociedades que dirigió, las revistas que editó, las clases en las universidades en las que enseñó y la innumerable cantidad de conferencias que dictó, con numerosos intelectuales a los que supo ganar para su causa.

En el caso de Blumenfeld el compromiso con la filosofía y con la ética era

asimismo intenso, pero creemos, su temperamento más bien introvertido y su interés por temas sumamente teóricos (como aquel al que dedicó el trabajo que publicara en *Philosophia*) no lo motivaban mucho a un contacto social o a una actividad tan intensamente comprometida con la difusión de sus puntos de vista y planteamientos como sucedió con Liebert. Anotemos, por último, lo que el propio Blumenfeld señala, al indicar que Lima no era un lugar en el cual el interés por la vida intelectual estuviera muy difundido, algo que sí sucedía en Belgrado.

En la capital peruana no existió, al menos durante todos los años que Blumenfeld vivió en ella, ninguna casa editorial importante que pudiera publicar obras como las de él u otros estudiosos, así como tampoco existían revistas especializadas en temas de psicología y filosofía. La Academia Nacional de Ciencias del Perú y otras sociedades científicas tenían escasa repercusión en la sociedad y su existencia se limitaba a ocasionales reuniones.

### **Financiamiento**

La presente investigación fue autofinanciada.

### **Conflictos de interés**

Los autores declaran que no tiene conflictos de interés.

## Referencias

- Alarcón, R. (2000). *Historia de la psicología en el Perú. De la Colonia a la República*. Universidad Ricardo Palma.
- Alarcón, R. (2006). La contribución de Walter Blumenfeld al desarrollo de la psicología en Perú. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 79-93.
- Andrić, I. (2016). *Un puente sobre el Drina*. Debate (original: *Na Drini ćuprija*, 1945).
- Auerbach, E. (1946). *Mimesis: Dargestellte Wirklichkeit in der abendändischen Literatur*. Francke.
- Basta, D. N. (1995). Časopis Philosophia i njegov osnivač Artur Libert. *Humboltov Klub Srbija Glasnik*, 1, 7-12.
- Benzenhöfer, U., & Hack-Molitor, G. (2017). *Zur Emigration des Neurologen Kurt Goldstein*. Klemm & Oelschläger.
- Bettauer, H. (1922). *Die Stadt ohne Juden. Ein Roman von übermorgen*. Gloriette Verlag.
- Böhne, E., & Motzkau-Valeton, W., (Eds.) (1992). *Die Künste und die Wissenschaften im Exil 1933-1945*. Lambert Schneider.
- Bormuth, M. (2020). *Erich Auerbach – Kulturphilosoph im Exil*. Wallstein.
- Blumenfeld, W. (1913). Experimentelle Untersuchungen über die scheinbare Grösse im Sehraume. *Zeitschrift für Psychologie*, 65, 241-404.
- Blumenfeld, W. (1920). *Zur kritischen Grundlegung der Psychologie*. Reuther und Reichard.
- Blumenfeld, W. (1923). Untersuchungen über die Formvisualität. *Zeitschrift für Psychologie*, 91, 1-82 y 236-292.
- Blumenfeld, W. (1925a). Das Suchen von Zahlen im begrenzten ebenen Felde und das Problem der Abstraktion. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 26, 58-107.
- Blumenfeld, W. (1925b). Historische Wissenschaft und Psychologie. *Jahrbuch für Philologie*, 1, 269-299.



- Blumenfeld, W. (1931a) Über quantitative und qualitative Bewertung von Testleistungen. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 40, 209-230.
- Blumenfeld, W. (1931b). Urteil und Beurteilung. *Archiv für de gesamte Psychologie, Ergänzungsband*, 3, 1-623.
- Blumenfeld, W. (1933). *Sinn und Unsinn*. Reinhardt.
- Blumenfeld, W. (1936). *Jugend als Konfliktsituation*. Philo Verlag.
- Blumenfeld, W. (1938). Der Begriff des Ursprungs in Metaphysik und Wissenschaft. *Philosophia*, 3, 220-251.
- Blumenfeld, W. (1946). *Introducción a la psicología experimental*. Antártica.
- Blumenfeld, W. (1949). *Sentido y sinsentido*. Losada.
- Blumenfeld, W. (1951). *La antropología filosófica de Martin Buber y la filosofía antropológica. Un ensayo*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Sociedad Peruana de Filosofía.
- Blumenfeld, W. (1961-1962). Die Grundlagen der Ethik Nicolai Hartmanns. *Kant-Studien*, 53, 3-28.
- Blumenfeld, W. (1966). *Contribuciones críticas y constructivas a la problemática de la ética*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ciccarelli, O. (1990). Fascism and politics in Peru during the Benavides regime, 1933-1939: the Italian perspective. *Hispanic American Historical Review*, 70(3), 405-432.
- Cotler, J. (1978). *Clases, estado y nación en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Delgado, H., & Iberico, M. (1933). *Psicología*.
- Fermi, L. (1971). *Inmigrantes ilustres. La historia de la migración intelectual europea 1930-1941*. Bibliográfica Omeba.
- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de filosofía*. Sudamericana (vol. 2., entrada "Liebert, Arthur, 1878-1946, 58-59).



- Feuchtwanger, L. (1933). *Die Geschwister Oppermann*. Querido.
- Fleck, Ch. (2015). *Etablierung in der Fremde. Vertriebene Wissenschaftler in den USA nach 1933*. Campus.
- Heilbut, A. (1983). *Exiled in Paradise, German refugee artists and intellectuals in America from the 1930s to the present*. Beacon Press.
- Husserl, E. (1936). Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die trszendentale Phänomenologie. *Philosophia*, 1, 77-176.
- Jalif de Bertranou, C. A. (2017). Francisco Romero acerca de Kant y los orígenes del idealismo alemán. Conferencia inédita de 1931. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 34, 199-223.
- Kellerhoff, S. F. (2015). *Mi lucha: la historia del libro que marcó el siglo XX*. Crítica.
- Kotarbinski, T. (1936). Les idées fondamentales de la théorie générale de la lutte. *Philosophia*, 1, 196-214.
- Kropp, G. (1947). "Philosophia", herausgegeben von Arthur Liebert, in der Emigration. *Zeitschrift für Philosophische Forschung*, 2-3, 403-411.
- Kučinar, Z. (2015). *Arthur Liebert, Život i dela/Leben und Werke/ Life and Works*. Dosije Studio.
- Leff, L. (2019). *Well worth saving. American universities' life-and-death decisions on refugees from Nazi Europa*. Yale University Press.
- Le Rider, J. (2016). *Los judíos vieneses en la Belle Époque*. Ediciones del Subsuelo.
- León, R. (1983). Un pionero de la psicología en América Latina: Walter Blumenfeld. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 15, 433-452.
- León, R. (Ed.) (2016). *Cartas desde el exilio. La correspondencia entre Walter Blumenfeld y Rodolfo Mondolfo (1948-1966)*. Universidad Ricardo Palma.
- Lenger, F. (2014). *Metropolen der Moderne. Eine europäische Stadtgeschichte seit 1850*. Beck.

- Levy, A. (1905). *Die Philosophie Giovanni Pico della Mirandola. Ein Beitrag zur Philosophie der Frührenaissance*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde genehmigt von der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin.
- Liebert, A. (Ed.) (1905). *Giovanni Pico della Mirandola. Ausgewählte Schriften*. Eugen Diderichs.
- Liebert, A. (1914). *Das Problem der Geltung*. Reuther & Reichard
- Liebert, A. (1919a). *Vom Geist der Revolution*. Collignon.
- Liebert, A. (1919b). *Wie ist kritische Philosophie überhaupt möglich? Ein Beitrag zur systematischen Phänomenologie der Philosophie*. Felix Meiner.
- Liebert, A. (1923). *Die geistige Krisis der Gegenwart*. Pan-Verlag R. Heise.
- Liebert, A. (1936). *Die Krisis des Idealismus*. Rascher.
- Liebert, A. (1946). *Der universale Humanismus. Eine Philosophie über das Wesen und den Wert des Lebens und der menschlich-geschichtlichen Kultur als Philosophie der schöpferischen Entwicklung*. Rascher.
- López Soria, I. (1981). *El pensamiento fascista*. Mosca Azul.
- Mehring, R. (2018). *Philosophie im Exil: Emil Utitz, Arthur Liebert und die Exilzeitschrift Philosophia: Dokumentation und Schicksal zweier Holocaust-Opfer*. Königshausen & Neumann.
- Meyer, H. (1936). Ranke the historian – a nineteenth century thinker. *Philosophia*, 1, 220-242.
- Milanov, K. (1938). Recension de *Sinn und Unsinn*, de Walter Blumenfeld (1933). *Philosophia*, 3, 578-581.
- Milosavljević, O. (2010). *Savremenici fašizma, knjiga 2, Jugoslavija u okruženju, 1933-1941*. Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji
- Molinari Morales, T. (2006). *El fascismo en el Perú. La Unión Revolucionaria 1931-1936*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Reichsgestzblatt (1933). *Gesetz zur Wiederherstellung des Beamtentums*, 7 de abril, I. 175-177.
- Ristović, M. (2007). “Unsere” und “fremde” Juden: Zum Problem der jüdischen Flüchtlinge in Jugoslawien 1938-1941. En: A. Hilbrenner & D. Dahlmann (Eds.), *Zwischen grossen Erwartungen und bösem Erwachen. Juden, Politik und Antisemitismus in Ost- und Südosteuropa 1918-1945*, (pp. 191-215). Ferdinand Schöningh.
- Rizo-Patrón de Lerner, R. (2015). *El exilio del sujeto: mitos modernos y posmodernos*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Romero, F. (1953). *Estudio de historia de las ideas*. Losada,
- Romero, F. (2017). *Epistolario (Selección)*. Corregidor (edición y notas de Clara Alicia Jalif de Bertranou).
- Strauss, H. A., & Röder, W. (Eds.) (1983). *International Biographical Dictionary of Central European Emigrés 1933-1945*. Saur.
- Wirth, G. (2005). Auf dem “Turnierplatz” der geistigen Auseinandersetzungen. Arthur Liebert und die Kantgesellschaft (1918-1948/1949). Ludwigsfelder Verlagshaus.

## Notas

- <sup>1</sup> Dilthey, integrante de la *Akademie*, había propuesto en 1894 y logrado que esta institución emprendiera la edición de los *Kants Gesammelte Schriften*, que comenzaron a aparecer desde 1902 en sus diferentes secciones: Obras (*Werke*, volúmenes 1 al 9), Correspondencia (*Briefwechsel*, 10-13), Legado manuscrito (*Handschriftliche Nachlass*, 14-23) y Lecciones (*Vorlesungen*, 24-29). El responsable general de tan monumental trabajo fue Dilthey, que tuvo a su cargo asimismo la edición de los volúmenes 1 al 9. Rudolf Reicke (1825-1905) editó hasta su fallecimiento los volúmenes 10 al 13, y después de él continuaron el trabajo Rose Berger, Johannes Reicke y Paul Menzer. Los manuscritos, que fueron presentados en los volúmenes del 14 al 23, fueron editados por Erich Adickes, Friedrich Berger, Gerhard Lehmann y Arthur Buchenau. Finalmente, los volúmenes correspondientes a las clases fueron responsabilidad de Lehmann, Reinhard Brandt y Werner Strack. El monumental proyecto demoró medio siglo en culminarse debido a las dos guerras mundiales y las circunstancias políticas y económicas de Alemania en la primera mitad del siglo XX.
- <sup>2</sup> Hemos tomado como referencia la carta que Liebert dirige a Gabriel Biguria, en Guatemala, fechada el 17 de junio de 1938.
- <sup>3</sup> En la página web de la Kant-Gesellschaft ([www.kant-gesellschaft.de](http://www.kant-gesellschaft.de)) puede encontrarse valiosa información histórica acerca de la sociedad. Al año 1910, cuando Liebert se hace cargo de ella contaba con 349 socios, para 1912 la cifra se había casi duplicado, alcanzado a 601. A comienzos de la década de los '20, la *Kant-Gesellschaft* llegó a tener 3000 integrantes, llegando a ser una de las más importantes sociedades académicas europeas. De otro lado, se indica que Liebert, entre 1918 y 1933 dictó 64 conferencias en filiales en diferentes ciudades alemanas, así como en universidades. Es muy probable que en el marco de sus incansables actividades como conferenciante conociera a Blumenfeld.
- <sup>4</sup> No solo este trabajo de Blumenfeld fue publicado en la revista de Liebert. También apareció una extensa y muy favorable recensión de su libro *Sinn und Unsinn* (Blumenfeld, 1933), proveniente de la pluma de Kajica Milanov (1938).

Recibido: 11 de setiembre de 2020

Revisado: 27 de noviembre de 2020


Aceptado: 20 de febrero de 2021

## Inseguridad laboral y estrés percibido durante la Pandemia de COVID-19 en trabajadores de una corporación privada peruana

Job Insecurity and Stress During the COVID-19 Pandemic  
in Workers at Private Peruvian Corporation

*Elizabeth Ayacho Palma*


Universidad Peruana Unión, Juliaca, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-8079-380X>

Correspondencia: jetzad19@gmail.com

*Oscar Javier Mamani-Benito*

Universidad Peruana Unión, Juliaca, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-9818-2601>

Correo electrónico: oscar.mb@upeu.edu.pe

### Resumen

*La presente investigación tiene como objetivo determinar si la inseguridad laboral influye en la aparición de estrés percibido durante la pandemia de COVID-19 en trabajadores de una corporación privada en Perú. Corresponde a una investigación de diseño explicativo de corte transversal, y se contó con la participación de 205 trabajadores de una corporación privada peruana (84.4% varones y 15.6% mujeres), cuyas edades fluctúan entre 19 y 63 años. Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron la Escala de Inseguridad Laboral (LABOR-PE-COVID-19) y la Escala de Estrés Percibido relacionado con la pandemia COVID-19 (EEP-10-C). Los resultados obtenidos muestran que existe una relación directa y significativa entre las variables de estudio ( $r = .423$ ;  $p < .05$ ), de magnitud moderada. Aunado esto, el modelo de regresión lineal indica que la inseguridad laboral explica en un 17.5% la varianza de la variable estrés percibido. Se concluye que la inseguridad laboral es un factor asociado al incremento de estrés en los trabajadores de una corporación privada del Perú. Esto puede tener repercusiones en la salud ocupacional y mental de los trabajadores, lo cual puede llevar a generar déficits en el rendimiento y producción en la empresa.*

*Palabras clave: Inseguridad laboral, estrés percibido, salud mental, salud ocupacional, COVID-19.*

**Abstract**

*The present investigation aims to determine if insecurity at work influences the appearance of perceived stress during the COVID-19 pandemic in workers at a private corporation in Peru. It corresponds to an explanatory design investigation of a cross-sectional nature, with the participation of 205 workers at a private Peruvian corporation (84.4% men and 15.6% women), whose ages fluctuate between 19 and 63 years. The instruments used for data collection were the Labor Insecurity Scale (LABOR-PE-COVID-19) and the Perceived Stress Scale related to the COVID-19 Pandemic (EEP-10-C). The results obtained show that there was a direct and significant relationship between the study variables ( $r = .423$ ;  $p < .05$ ), of moderate magnitude. In addition, the linear regression model indicated that job insecurity explained 17.5% of the variance of the perceived stress variable. It is concluded that job insecurity is a factor associated with increased stress in the workers at a private corporation in Peru. This can have repercussions on the occupational and mental health of the workers, which can lead to deficits in the company's performance and production.*

*Keywords: Job insecurity, perceived stress, mental health, occupational health, COVID-19.*

**Introducción**

Percibir inseguridad laboral es una fuente de estrés para muchos trabajadores, esto, por las tasas elevadas de desempleo durante el periodo de crisis económica a causa de la pandemia por la COVID-19 (OIT, 2020a). En tal sentido, se puede definir la inseguridad laboral como la incapacidad de percibir y mantener la continuidad laboral frente a una situación de amenaza en el trabajo (Sora et al., 2014).

La Organización Internacional de Trabajo (OIT, 2020a) menciona que, a causa de la emergencia sanitaria, en varios países se ha optado por cerrar los centros de operaciones laborales. En Latinoamérica, la crisis de la pandemia ha dejado a más de 144 millones de trabajadores informales en una situación de vulnerabilidad y desprotección, quienes se ven obligados

a seguir buscando trabajo para tener ingresos, aunque sea mínimos. Aunado a esto, la misma OIT (2020b) menciona que esta crisis también está produciendo problemas de salud mental como depresión, estrés, temor a perder empleo, e inseguridad respecto al futuro; y por otro lado, miedo al contagio y agotamiento emocional (Lozano-Vargas, 2020).

Esta situación en cifras, revela que en países de Latinoamérica como Colombia, se tiene un 41.8% de trabajadores que se encuentran en sectores de mayor riesgo, le siguen, Argentina con un 41.8%, Chile, Ecuador, Honduras y Nicaragua con casi un 40%, y Perú con poco más del 40% (Orgaz, 2020). En cuanto a este último, a consecuencia de la pandemia se estima una pérdida de aproximadamente 3.5 millones de empleos (Vinelli & Murer, 2020).

En función de lo encontrado en la literatura científica, los resultados de investigaciones acerca del impacto de la COVID-19 sobre la fuerza laboral recién vienen apareciendo. Aunque en algunos contextos como Alemania, Reichert y Tauchmann (2017) dan cuenta de que el ámbito laboral estaba siendo afectado incluso antes de la pandemia por COVID-19; y en el escenario actual, Xafis (2020) resalta el hecho de que la emergencia sanitaria viene repercutiendo negativamente en el ámbito laboral, por lo que existe la necesidad de que las personas reinventen sus actividades laborales y se contextualicen hacia las necesidades actuales. Así también, Ozamiz et al. (2020) revelaron la existencia de estrés, ansiedad y depresión en la fase de brote de la COVID-19, que fueron más altas en jóvenes. Por otra parte, en China, Lozano (2020) detectó que un 35% de la población en general sufría de distrés psicológico, sobre todo en grupos etarios con edades entre 18 a 30 años, donde las mujeres tenían mayores niveles que los hombres.

Ante esto, los autores de la presente investigación asumen la hipótesis de que percibir inseguridad laboral afecta la salud mental de las personas laboralmente activas, generando en ellos estrés a causa de la incertidumbre por el futuro. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es determinar si la inseguridad laboral influye en la aparición de estrés percibido durante la pandemia por la COVID-19 en trabajadores de una corporación privada en Perú.

## **Método**

### **Diseño**

Estudio explicativo de corte transversal (Hernández et al., 2014).

### **Participantes**

Se trabajó con una población de 205 trabajadores de ambos sexos, 173 hombres (84.4%) y 32 mujeres (15.6%), cuyas edades fluctúan entre 19 y 63 años. Estos pertenecen a la Corporación Andina de Gas Perú S.A.C. de las siguientes regiones: 48 de Arequipa (23.4%), 33 de Cusco (16.1%), 58 de Lima (28.3%), 28 de Puno (13.7%) y 38 de Tacna (13.7%). En este caso, fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional con criterios de inclusión y exclusión.

### **Instrumentos**

*Escala de Inseguridad Laboral Percibida* (LABOR-PE-COVID-19) validado al Perú por Mamani-Benito et al. (2020). Es un instrumento breve que tiene el objetivo de evaluar la percepción de inseguridad acerca de la condición laboral, el cual está compuesto por 4 ítems distribuidos en un solo factor. Las opciones de respuesta son de tipo Lickert con 5 categorías, desde “Totalmente en desacuerdo”, hasta “Totalmente de acuerdo”. En cuanto a su validez, demuestra un coeficiente V de Aiken de .96, producto de la evaluación de 7 jueces expertos (psicólogos organizacionales) y la confiabilidad de la EILP en el presente estudio, fue  $\alpha = .93$  (IC95% = .91 - .94).

*Escala de Estrés Percibido relacionado con la Pandemia de COVID-19* (EEP-10-C; Campo-Arias et al. 2020). Es un instrumento breve que tiene el objetivo de evaluar el nivel de estrés que perciben los sujetos ante cualquier circunstancia de su entorno y personal. Consta de 10 ítems distribuidos en dos factores, que tiene opciones de respuesta tipo Lickert con 5 categorías que van desde “Nunca” hasta “Muy a menudo”. En cuanto a su validez, demuestra un coeficiente V de Aiken de .97, producto de la evaluación de 7 jueces expertos (psicólogos organizacionales) y la confiabilidad de la EEP-10-C en el presente estudio, fue  $\alpha = .89$  (IC95%: .85 - .92).

### **Procedimientos**

Debido a la emergencia sanitaria se elaboró un formulario en *Google Forms*, el cual estuvo disponible en línea desde el 14 de junio hasta el 23 de julio del 2020. En la primera parte se puso el consentimiento informado donde, los participantes podían visualizar el objetivo y los fines de la investigación; así mismo, se detalló que la información brindada iba a tener un manejo estrictamente confidencial. La estrategia para la encuesta implicó compartir el link del formulario a través de correos electrónicos de los trabajadores de la empresa y redes sociales como Facebook y WhatsApp.

### **Consideraciones éticas**

La investigación fue aprobada por el comité de ética de la Corporación Andina de Gas Perú S.A.C.

### **Análisis de datos**

Primero, se realizó un análisis descriptivo de las variables: inseguridad laboral y estrés percibido. Segundo, se analizó las diferencias de las variables según el sexo, para lo cual, se utilizó el estadístico *t* de Student y la *d* de Cohen como medida del tamaño del efecto (TE) para la comparación de dos grupos independientes, donde valores de .20, .50 y .80 expresan un TE pequeño, moderado y grande. El análisis correlacional se llevó a cabo con el coeficiente de Pearson ( $r \geq .50 =$  grande,  $r \geq .30 =$  mediana y  $r \geq .10 =$  pequeña). Por último, se estimó un modelo de regresión, calculando el TE en función del coeficiente de determinación ( $R^2$ ) y sus intervalos de confianza, donde valores  $\geq 0,02$ ,  $\geq 0,13$  y  $\geq 0,26$  indican una ME pequeña, promedio y grande, respectivamente.

### **Resultados**

En cuanto a las características demográficas de los participantes, se observa una mayor participación de varones (84.4%) que mujeres (15.6%). Así también, el rango de edad con más frecuencia es la de 19 a 25 años (38%) seguido por la de 31 a 40 años (30.7%). En la misma línea, las sedes con mayor proporción de participantes fueron la de Lima (28.3%) y Arequipa (23.4%). Por otra parte, en cuanto a la profesión con mayor porcentaje de participantes se ubica la de envasador (10.7%). Finalmente, el 41.5% vienen trabajando en la empresa por dos años (ver Tabla 1).



**Tabla 1. Características de los participantes**

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Varón	173	84.4
	Mujer	32	15.6
Edad	19 a 25 años	78	38.0
	26 a 30 años	31	15.1
	31 a 40 años	63	30.7
	41 a 50 años	30	14.6
	Más de 51 años	3	1.5
Lugar donde trabaja	Arequipa	48	23.4
	Cusco	33	16.1
	Lima	58	28.3
	Puno	28	13.7
	Tacna	38	18.5
	Abogado	5	2.4
	Administrador	6	2.9
	Analista de créditos	7	3.4
	Asistente	11	5.4
	Ayudante de camión	20	9.8
Puesto laboral	Ayudante de carga	18	8.8
	Cobrador	20	9.8
	Conductor	20	9.8
	Contador	7	3.4
	Economista	4	2.0
	Envasador	22	10.7
	Gerente	1	.5
	Gerente regional	6	2.9
	Ingeniero químico	6	2.9
	Ingeniero de hidrocarburo	11	5.4
	Jefe de patio	7	3.4
	Jefe de venta	5	2.4
	Operario	6	2.9
	Psicólogo	8	3.9
	Secretaria	7	3.4
	Seguridad	5	2.4
	Supervisor de ventas	3	1.5
Años en la empresa	1 año	38	18.5
	2 años	85	41.5
	3 años	55	26.8
	4 años a más	27	13.2

La Tabla 2 da cuenta, según la prueba *t*, que no existe diferencia significativa en la inseguridad laboral ( $t= 1.515$ ;  $p= .131$ ) entre varones y mujeres. En cambio, si existe diferencia significativa en relación al estrés percibido ( $t= 184$ ;  $p= .854$ ). Al analizar los valores de la media se observa

que los varones presentan mayor inseguridad laboral y estrés percibido. Respecto al tamaño del efecto calculado mediante el *d* de Cohen, se evidencia que la variable inseguridad laboral se encuentra dentro del límite ( $d= .28$ ) y para la variable estrés percibido es insignificante ( $d= .03$ ).

**Tabla 2. Inseguridad Laboral y Estrés Percibido entre varones y mujeres**

Variables	Varones		Mujeres		t	p	d
	M	DS	M	DS			
Inseguridad laboral	12.02	2.94	11.15	3.24	1.515	.131	.28
Estrés percibido	21.04	4.87	20.87	4.60	.184	.854	.03

En la Tabla 3 se observan las correlaciones entre las variables de estudio, así, se evidencia una correlación directa y significativa ( $r = .423$ ,  $p < .05$ ) de magnitud moderada.

Esto quiere decir que a mayor inseguridad laboral existe mayor probabilidad de experimentar estrés laboral en los participantes de una corporación privada peruana.

**Tabla 3. Análisis de correlaciones**

		Inseguridad laboral	Estrés percibido
<b>Inseguridad laboral</b>	Correlación de Pearson	1	.423**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	205	205
<b>Estrés percibido</b>	Correlación de Pearson	.423**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	205	205

Nota: \*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Para determinar si la inseguridad laboral influye sobre el estrés percibido, se realizó un análisis de regresión lineal. En tal sentido, la Tabla 4 evidencia los coeficientes de correlación múltiple  $R$ ,  $R^2$ ,  $R^2$  corregida, error estándar de la estimación (EE), y el valor  $F$  de ANOVA.

Se observa que el coeficiente de determinación  $R^2 = .179$  indica que la variable inseguridad laboral explica el 17,9% de la varianza

total de la variable Estrés Percibido. Un valor mayor del coeficiente de determinación múltiple, indica un mejor poder explicativo de la ecuación regresión, y por lo tanto, mayor poder de predicción de la variable dependiente. La  $R^2$  corregida, explica el 17,5%. El valor  $F$  de ANOVA ( $F = 44,290$ ;  $p = .000$ ) indican que existe una relación lineal significativa entre la variable inseguridad laboral (predictora) y la variable estrés percibido (criterio).

**Tabla 4. Coeficientes de correlación lineal R, R<sup>2</sup>, R<sup>2</sup> corregida, EE, F**

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	EE	F	Sig
1	.423	.179	.175	4.377	44.290	.000

**Nota:** Variables predictoras= (Constante) Inseguridad laboral; Variable dependiente= Estrés percibido

En la Tabla 5, se muestra coeficientes de regresión no estandarizados (B), coeficientes de regresión estandarizados ( $\beta$ ) y los estadísticos relacionados con la variable predictora. El coeficiente (.423) indica que

la inseguridad laboral (variable predictora) predice significativamente el estrés percibido (variable criterio). El valor t de los coeficientes de regresión beta de la variable predictora es altamente significativo ( $p < .01$ ).

**Tabla 5. Coeficientes de regresión lineal B (no estandarizados),  $\beta$  (estandarizados) y test t**

Modelo	B	EE	$\beta$	t	Sig
(Constante)	12.942	1.252		10.341	.000
Inseguridad laboral	.679	.102	.423	6.655	.000

**Nota:** Variable dependiente= Estrés percibido

## Discusión

Las repercusiones a causa de la pandemia por COVID-19 han afectado no solo la salud de la población, sino también, el ámbito laboral y económico de las personas (Mejía et al., 2020). En tal sentido, miles de trabajadores peruanos, sobre todo del ámbito informal vienen experimentando niveles significativos de inseguridad laboral (Bohoslavsky & Rulli, 2020); por otra parte, quienes ocupan puestos laborales en empresas no son ajenos a esta reacción, pues la emergencia sanitaria ha causado que muchas de las empresas se acojan a acciones como la suspensión perfecta de labores (Diario Gestión, 2020).

La presente investigación tuvo el objetivo de determinar si la inseguridad

laboral influye en la aparición de estrés percibido en trabajadores peruanos. Al respecto, en investigaciones recientes ya se demostraba que los trabajadores peruanos percibían tener condiciones de trabajo, seguridad y salud deficientes (Sabastizagal-Vela et al., 2020). Precisamente, el principal hallazgo en la presente investigación tiene que ver con el hecho de que la inseguridad laboral es un factor que explica la aparición de estrés percibido en trabajadores peruanos, pues según el análisis de regresión la variable inseguridad explica el 17.5% de la varianza de la variable estrés percibido.

Este resultado confirma lo mencionado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016) que desde hace algunos años informó que la escasez de

trabajo y la inseguridad laboral son las principales causas del estrés en adultos laboralmente activos. Así mismo, en una investigación realizada en España por Sora, Caballer y Peiró (2014) se concluyó que la inseguridad laboral se ha convertido en una fuente de estrés para muchos trabajadores en tiempos de crisis económica, demostrando que esta variable es uno de los estresores más nocivos para los trabajadores laboralmente activos. Por último, el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades Respiratorias (NCIRD, 2020) menciona que en el contexto actual ha cambiado la forma de trabajo de muchas personas, pues los trabajadores sienten preocupación por el riesgo de exposición al virus en el trabajo, a perder el trabajo, a cambios en su carga de trabajo, a tener que aprender nuevas herramientas de comunicación, y a la par, tener que atender necesidades personales, familiares y laborales.

Una explicación teórica acerca de estos hallazgos surge al reconocer que la inseguridad laboral y el miedo a perder el trabajo son considerados factores estresantes en la literatura científica, más fuertes incluso que la sobrecarga laboral (Peraza, 2020). Esto guarda coherencia al descubrir que el trabajo da sentido a la vida de muchas personas (Céspedes & Martínez, 2016), por lo que la idea de no poder trabajar puede generar una sensación de fracaso personal, que a su vez puede ocasionar cambios en el carácter y las emociones (Coduti et al., 2013). Por otra parte, el hecho de que el trabajador se sienta inseguro

en cuanto a su trabajo, es perjudicial para su salud mental y para la organización en la que labora (Parra-Tapia et al., 2019), puede ser un factor para la disminución del rendimiento laboral (Valencia & Avendaño, 2014).

El estudio presenta algunas limitaciones, la primera, tiene que ver con la cantidad de participantes y su delimitación geográfica. En este caso, los resultados no pueden ser generalizados para todos los trabajadores peruanos, sino, para los de la corporación privada peruana en la que se realizó el estudio; por lo tanto, futuras investigaciones deberían ampliar el espectro de la población e incluir sobre todo el área informal. En segundo lugar, el tipo de muestreo, que no permitió una selección aleatoria de la muestra.

Se concluye que la inseguridad laboral influye sobre el estrés percibido en trabajadores de una corporación privada peruana. Esto puede tener repercusiones en la salud ocupacional y mental de los trabajadores, lo cual puede llevar a generar déficit en el rendimiento y producción de la empresa privada.

### **Financiamiento**

La presente investigación fue autofinanciada.

### **Conflictos de interés**

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

## Referencias

- Bohoslavsky, J. P., & Rulli, M. (2020). Covid-19, international financial institutions and the continuity of androcentric policies in Latin America. *Revista Estudios Feministas*, 28(2), 1-16. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n273510>
- Campo-Arias, A., Pedrozo-Cortés, M. J., & Pedrozo-Pupo, J. C. (2020). Escala de estrés percibido relacionado con la pandemia de COVID-19: una exploración del desempeño psicométrico en línea. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(4), 229-230. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.05.005>
- Cespedes, G., & Martínez, J. (2016). Un análisis de la seguridad y salud en el trabajo en el sistema empresarial cubano. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 22. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-46702016000100001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-46702016000100001)
- Coduti, P. S., Gattás, Y. B., Sarmiento, S. L., & Schmid, R. A. (2013). *Enfermedades Laborales: cómo afectan el entorno organizacional*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digita-les/5215/codutitesisenfermedadeslaborales.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digita-les/5215/codutitesisenfermedadeslaborales.pdf)
- Diario Gestión. (2020). *MTPE sobre suspensión perfecta: de 30,000 solicitudes solo se han aprobado 1,000*. <https://gestion.pe/peru/coronavirus-peru-ministra-de-trabajo-sobre-suspension-perfecta-de-30-mil-solicitudes-solo-se-han-procesado-mil-covid-19-nndc-noticia/>
- Hernández, R., Fernández, R., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Lozano-Vargas, A. (2020). Impacto de la epidemia del Coronavirus (COVID-19) en la salud mental del personal de salud y en la población general de China. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(1), 51-56. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3687>
- Mamani-Benito, O., Apaza, E., Carranza, R., Rodriguez-Alarcon, J. F., & Mejia, C. (2020). Inseguridad laboral en el empleo percibida ante el impacto del COVID-19 : validación de un instrumento en trabajadores peruanos. *Revista de la Asociación Española de Medicina y Trabajo*, 29(3), 184-185. <http://scielo.isciii.es/pdf/medtra/v29n3/1132-6255-medtra-29-03-184.pdf>
- Mejia, C., Rodriguez-Alarcon, F., Garay-Rios, L., Enrique-Anco, M., Moreno, A., Huaytan-Rojas, K., Huancahuari-Ñañac, N., Julca-Gonzales, A., Alvarez, C., Choque-Vargas, J., & Curioso, W. (2020). Percepción de miedo o exageración que

- transmiten los medios de comunicación en la población peruana durante la pandemia de la COVID-19. *Revista Cubana de Investigaciones Biomedicas*, 39(2), e698. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So864-03002020000200001](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-03002020000200001)
- NCIRD (2020). *Centro para el control y la prevencion de Enfermedades Respiratorias*. <https://espanol.cdc.gov/ncird/div/flu/service-america-medal.html>
- Organizacion Internacional del Trabajo (2016). *Estres laboral*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/genericdocument/wcms\\_475146.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/genericdocument/wcms_475146.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo. (2020a). *Frente a la pandemia: Garantizar la Seguridad y Salud en el Trabajo*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms\\_742732.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms_742732.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo. (2020b). *El COVID-19 y el mundo del trabajo. Segunda edición Estimaciones actualizadas y análisis*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms\\_740981.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_740981.pdf)
- Orgaz, C. (2020). *Coronavirus: Coronavirus: "Se perderán 195 millones de empleos en solo 3 meses" por la pandemia, el alarmante informe de la OIT (y cómo afectará a América Latina)*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52220090#:~:text=El%20ocovid%2D19%20har%C3%A1%20desaparecer,poco%20tiempo%2C%20dicen%20los%20expertos>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saude Publica*, 36(4), e00054020. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Parra-Tapia, E., Perales-Ortiz, G., Quezada, A., & Torres-Pereda, P. (2019). Salud y seguridad laboral: intervención educativa en trabajadores de limpieza en áreas de investigación. *Salud Publica de Mexico*, 61(5), 657-699. <https://scielosp.org/pdf/spm/2019.v61n5/657-669/es>
- Peraza, C. X. (2020). Salud laboral frente a la pandemia del COVID-19 en Ecuador. *Medisur*, 18(3), 507-511. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2020000300507](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2020000300507)

- Reichert, R., & Tauchmann, H. (2017). Workforce reduction, subjective job insecurity, and mental health. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 133, 187-212. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2016.10.018>
- Sabastizagal-Vela, I. L., Astete-Cornejo, J., & Benavides, F. G. (2020). Working, safety and health conditions in the economically active and employed population in urban areas of Peru. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 37(1), 32-41. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.371.4592>
- Salas, S. (2018). *La inseguridad laboral en la poblacion asalariada*. (Trabajo de grado). Universidad Autonoma de Barcelona, Barcelona, España. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl\\_10803\\_665796/ssnide1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_665796/ssnide1.pdf)
- Sora, B., Caballer, A., & Peiró, J. M. (2014). La inseguridad laboral y sus consecuencias en un contexto de crisis económica. *Papeles Del Psicologo*, 35(1), 15-21. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2317.pdf>
- Valencia Silva, L., & Avendaño Bravo, C. (2014). Inseguridad laboral percibida y malestar psicológico: Evaluación de dos modelos predictivos en trabajadores suministrados de la Ciudad de Concepción, Chile. *Ciencia & Trabajo*, 16(49), 49-55. <https://doi.org/10.4067/s0718-24492014000100009>
- Vinelli M., & Maurer A. (2020). *Impacto del COVID-19 en el empleo en el Perú*. <https://www.esan.edu.pe/conexion/actualidad/2020/04/24/impacto-del-covid-19-en-el-empleo-en-el-peru/>
- Xafis, V. (2020). 'What is Inconvenient for You is Life-saving for Me': How Health Inequities are playing out during the COVID-19 Pandemic. *Asian Bioethics Review*, 12(2), 223-234. <https://doi.org/10.1007/s41649-020-00119-1>

Recibido: 15 de enero de 2021

Revisado: 20 de abril de 2021

Aceptado: 20 de julio de 2021





## **El trauma psicológico y las heridas afectivas: Una revisión sobre sus definiciones y abordajes para la clínica psicológica**

Psychological Trauma and Affective Wounds: A Review on the Definitions and Approximations for Clinical Psychology

*Humberto Del Castillo Drago*


Centro Areté, Medellín, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-9135-8862>

Correspondencia: psicologohumberto@centroarete.org

*Alis Dahiana Bedoya Olaya*


Centro Areté, Medellín, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-4756-5987>

Correo electrónico: alisbedoya@centroarete.org

*Mónica Alejandra Caballero Andrade*

Centro Areté, Ibagué, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-2732-2566>

Correo electrónico: mcaballero@centroarete.org

### **Resumen**

*El presente artículo es una revisión teórica sobre dos categorías de análisis: el trauma psicológico y las heridas afectivas, con el objetivo de identificar si existen relaciones y diferencias significativas entre ambas categorías de análisis para la intervención clínica. Se encontraron importantes relaciones entre ambos conceptos: por ejemplo, el rol activo que ocupa el acontecimiento en la experiencia de aflicción o choque emocional del consultante; la existencia de modelos clínicos de intervención, como la Terapia Cognitivo Conductual y la Psicoterapia de la Reconciliación, y algunas diferencias asociadas a las consecuencias que las heridas afectivas y los traumas psicólogos pueden ocasionar a nivel psíquico en la persona, además el uso reciente de la noción de herida afectiva como un concepto a desarrollar para la clínica psicológica.*

*Palabras Clave: Afectividad, estrés mental, psicología clínica, salud mental.*

### **Abstract**

*This article is a theoretical review of two categories of analysis: psychological trauma and affective wounds, with the aim of identifying whether there are significant relationships and differences between both categories of analysis for clinical intervention. Important relationships were found between both concepts: for example, the active role that the event occupies in the client's experience of grief or emotional shock, and the existence of clinical models of intervention, such as Cognitive Behavioral Therapy and Reconciliation Psychotherapy. In addition, there are differences associated with the consequences that affective wounds and psychological traumas can cause to the mental functioning of the person. The recent use of the notion of affective injury as a concept to be developed for clinical psychology is also discussed.*

*Keywords: Affectivity, mental stress, clinical psychology, mental health.*

### **Introducción**

Desde la clínica psicológica, es posible encontrar algunas aproximaciones teóricas que intentan explicar las aflicciones humanas, sus causas, síntomas y tratamiento. Algunas presentan convergencias y divergencias que las hacen ser signo de análisis, comprensión y mayor reflexión para distinguir sus implicaciones en el trabajo interventivo; de manera que pueda darse una mayor respuesta a las necesidades singulares de la persona que acude a consulta. Dentro de estas aproximaciones se identifican los conceptos de *trauma psicológico* y *herida afectiva*, como experiencias psicológicas que afectan a la persona y pueden generar un impacto en su historia personal (Del Castillo, 2016). En el Centro de Psicología Areté, se ha observado que hay personas que ingresan a consulta presentando síntomas de un trastorno mental específico o manifiestan un malestar psicológico agudo, pero que en el trasfondo dichos síntomas son causados o están asociados, con una herida afectiva de base que no se ha reconciliado,

no obstante, no llega a identificarse como un trauma psicológico; es por esto que es fundamental ahondar también en el concepto de “herida afectiva”.

Es por ello que, el presente artículo se interesó en describir las nociones de trauma psicológico y las heridas afectivas, puesto que en algunos ámbitos se pueden tornar estos términos como sinónimos, y en otros se puede observar un uso diferenciado. Por ejemplo, Romero (2019) equipara el trauma con las heridas del alma, mencionando que estas pueden ocasionarse en los niños(as) como consecuencia de la violencia, las pérdidas, los accidentes, la falta de comprensión, por privaciones físicas; y aunque puedan estar presentes a lo largo de su vida, esto no los determina, puesto que también tienen la capacidad de adaptación a través de sus estrategias de afrontamiento.

Así mismo, se ha incrementado el uso del término “trauma psicológico” en asociación a aquellos acontecimientos extraordinarios, especialmente de la etapa infantil,

que quedan grabados en el inconsciente de la persona y que más adelante pueden influir en su manera de pensar, sentir y actuar (Cabello, 2017).

Es por ello, que se aborda el significado del trauma psicológico y las heridas afectivas respectivamente, las características de las experiencias traumáticas como base del devenir de ambos conceptos, sus consecuencias; entre ellas las trayectorias de evolución y el abordaje terapéutico para ambos casos.

A partir de lo anterior, el presente artículo plantea como pregunta problematizadora: ¿existen relaciones y diferencias significativas entre el concepto de trauma psicológico y heridas afectivas para la intervención clínica? En el siguiente apartado desarrollaremos respectivamente las categorías de análisis del presente artículo: trauma psicológico y heridas afectivas.

Para la realización del estudio se hizo una búsqueda de antecedentes en bases de datos como: Scopus, Dialnet, Ebsco, Scielo y Redalyc, de estudios asociados a las categorías de análisis publicados en los últimos 10 años. Finalmente, por el carácter del artículo, se incorporó información bibliográfica de libros que soportan las bases teóricas de las categorías de análisis desde disciplinas como la filosofía, teología y psicología.

### ***El trauma psicológico***

En primer lugar, según el Diccionario de la Real Academia Española (2018), la palabra “trauma” viene del griego (traûma)

“herida”, además de incluir este concepto, Martínez, Ucros y Vanegas (2016), afirman que alude a las secuelas generadas en la persona, es un acontecimiento específico en la biografía del paciente que no suele integrarse de manera consciente en el momento de lo vivido. Así mismo, Guillén-Burgos y Gutiérrez-Ruiz (2018), conciben al evento traumático como «el suceso que tenga la capacidad de generar miedo, impotencia o terror ante la inminencia de la lesión o muerte» (p. 109). Por su parte, McCann y Pearlman (1990) exponen desde una perspectiva psicológica, que un evento es traumático cuando amenaza la vida de la persona o es un ataque que se da repentinamente, es sorpresivo, o anormal; además, la persona percibe que no cuenta con las capacidades suficientes para afrontarlo, y genera distorsiones en los esquemas básicos de la persona que le ayudan a entender el mundo y adaptarse a él (como se citó en García, 2016).

Es decir que el trauma psicológico se da en un contexto determinado de la persona que lo vive; cuando se produce una situación amenazante para una persona o sus seres queridos, de la cual no puede escapar y no cuenta con los recursos suficientes para enfrentarlos, de allí a que pueda generarse un choque o golpe en la afectividad de la persona.

Así mismo, Abbenne (2009) expresa que el trauma psicológico es entendido como un choque emocional ocasionado por una situación inesperada, repentina e incontrolable, que amenaza la integridad de la persona o de personas cercanas, el

cual genera un perjuicio fuerte y duradero en el inconsciente de la misma (Ruiz & Guerrero, 2017).

Es decir que, el trauma psicológico es un impacto generado en las experiencias subjetivas de la persona, que una vez se ocasionado, puede acompañar a la persona a lo largo de la vida, es un hecho involuntario e inesperado, y por ello requiere de un trabajo psíquico de quien lo padece, para restablecerse física, mental y socialmente, luego de lo ocurrido.

Es así como, postraumático será aquello que ocurra después y a consecuencia del evento traumático. Algunas reacciones o síntomas que surgen como consecuencias de las experiencias traumáticas son (*American Psychological Association*, 2017; Guerra, et al., 2013; Mandal, 2010; Reis, et al., 2016; Richmond, et al., 2010; Sören y Kröge, 2013, como se citó en Ruiz y Guerrero, 2017):

*A nivel cognitivo.* Pensamientos negativos, ansiosos, obsesivos e intrusivos, hipervigilancia, confusión, dificultades en la concentración, atención y memoria, sueños y pesadillas, trastornos del sueño, ideas fijas y sobrevaloradas del peligro y la soledad.

*A nivel afectivo.* Angustia o ansiedad, intranquilidad, crisis de pánico, irascibilidad, tristeza, melancolía, estados depresivos, sentimientos de culpa, vergüenza y minusvalía, soledad e inestabilidad afectiva, amargura, rencor, resentimiento e incluso odio, sentido alterado de la realidad y despersonalización.

*A nivel conductual.* Aislamiento, retraimiento, apatía en las actividades diarias, aumento del consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias, apego o desapego familiar notable, incapacidad para descansar e incluso negarse a hacerlo, lenguaje acelerado y necesidad de hablar una y otra vez sobre lo ocurrido o negarse a hacerlo.

*A nivel físico.* Fatiga, falta de apetito, llanto, dolores de cabeza, migraña, taquicardia, tensión muscular, náusea, escalofrío, mareo, gastritis y otros trastornos digestivos.

Igualmente, puede generar un impacto fisiológico en el cerebro, ya que este suceso puede superar las capacidades de procesamiento, generando un mayor esfuerzo para recuperarse, lo cual tiene una implicación en la dimensión biológica, afectando específicamente el sistema nervioso, además de aumentar los niveles de cortisol y de otras hormonas del estrés. Así mismo, afecta al resto de funciones cerebrales, como la activación fisiológica, alterando los ritmos de sueño o alimentación, y la regulación emocional, incluyendo sentimientos de desesperanza, tristeza, apatía; o en su extremo opuesto, con un exceso de actividad para no pensar e incluso con agresividad; afectando también las capacidades cognitivas (Aldeas Infantiles S.O.S., 2019).

De ahí que, es importante también aproximarse al término de experiencias traumáticas tempranas, el cual hace referencia a sucesos incontrolables que se presentan durante la infancia y la adolescencia, los cuales provocan reacciones a nivel

cognitivo, conductual, afectivo y físico, afectando de manera negativa el desarrollo de la persona (Ruiz & Guerrero, 2017).

Como expresa Salvador (2010), lo traumático durante la infancia ocurre a través de un periodo de tiempo vital prolongado, a través de un contexto con poca calidad afectiva, o en la que se evidencia maltrato físico y/o psicológico, abandono emocional, etc. Igualmente, expresa que el trauma psicológico podría presentarse en la vida de todo ser humano, debido a que incluye aquellos sucesos los cuales han dispuesto ciertos modelos de conductas que en el momento presente resultan disfuncionales.

De esta manera, cuando el trauma ha ocurrido en la infancia o la adolescencia, el impacto es mayor, afectando el desarrollo adecuado de la persona, como en el lenguaje, en las capacidades cognitivas o las relaciones sociales saludables. Es así como Peral (2017), señala que en la vida adulta la frecuencia del trauma deteriora la estructura de la personalidad ya formada, pero en la infancia la forma y la deforma, sobre todo cuando estos abusos y malos tratos son ejercidos por los cuidadores principales, ya que con ellos los niños establecen vínculos patológicos que procurarán mantener.

Sin embargo, el efecto de estas consecuencias puede verse transformado por los factores relacionados con el ambiente familiar; por consiguiente, poca calidad en los vínculos afectivos, «nivel pobre de comunicación o la ausencia de relaciones de apoyo son prevalentes en el caso

de familias con padres depresivos, y se encuentran asociadas a un mayor riesgo de desarrollo de problemas emocionales y conductuales en los hijos» (Pilowksy et al., 2006, como se citó en Cantón et al., 2010, p. 364).

No obstante, no solo estos actos tan graves pueden ocasionar el trauma, sino también, los actos menos intensos “microtraumas”, los cuales son menos percibidos, pero con su continuidad pueden producir una alteración en la personalidad, perjudicando la autoestima y menoscabando las relaciones con los demás.

Por su parte, Bonanno (2004, como se citó en Figueroa et al., 2016, p. 644) describe cuatro trayectorias de evolución después del trauma: a) la trayectoria resiliente es aquella en que las personas continúan con sus rutinas cotidianas con poco nivel de alteración psicológica; b) la de recuperación se observa cuando las personas presentan primero una etapa de perturbación pero se recuperan luego del transcurso de unos meses; c) la trayectoria retardada se da cuando inicialmente en la persona se evidencia un funcionamiento relativamente normal, sin embargo, posteriormente se perturba; d) la crónica es aquella en la que prontamente se suscita un deterioro del funcionamiento y la persona no se recupera.

Es normal que varias de las reacciones nombradas anteriormente ocurran durante o después del evento traumático, y se consideran parte del proceso de elaboración del trauma, duran unos días o pocas semanas, por ello es importante

la intervención de un profesional que acompañe el proceso y verifique si se trata de un episodio o si se estuviese tratando de un estado crónico.

Por otro parte, en cuanto a prevalencia de este tipo de vivencias, Figueroa, Cortés, Accatino y Sorensen (2016) afirman que la frecuencia de las experiencias traumáticas en la población general es alta. Por ejemplo, en México el 80% de la población ha experimentado un trauma alguna vez en su vida, en Estados Unidos el 50%, en Chile aproximadamente el 40 %, y en Alemania el 20%.

Sumado a ello, Moreau y Zisook (2002, como se citó en Figueroa et al., 2016) exponen que las experiencias traumáticas implican un quebrantamiento en la salud psíquica de la persona, y en ocasiones pueden producir varios trastornos mentales tales como el Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT), depresión, ansiedad generalizada, crisis de pánico, trastornos disociativos, duelo complicado, trastornos somatomorfos, entre otros. Así, por ejemplo, Kessler (2000, como se citó Figueroa et al., 2016) afirma que del total de personas que vive un trauma aproximadamente 14% desarrollará un TEPT.

Dicho lo anterior, es importante precisar qué es un trastorno mental o psicológico y aclarar que no todos los trastornos son generados por un trauma. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) (2013) define al trastorno mental de la siguiente manera:

Es un síndrome caracterizado por una alteración clínicamente significativa del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento de un individuo, que refleja una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental. Habitualmente los trastornos mentales van asociados a un estrés significativo o una discapacidad, ya sea social, laboral o de otras actividades importantes. (p. 5)

Ahora, definiendo el concepto de TEPT, según el CIE-10 «el trauma ocurre cuando: la persona ha estado expuesta a un acontecimiento estresante o situación (tanto breve como prolongada) de naturaleza excepcionalmente amenazadora o catastrófica, que podría causar un profundo disconfort en casi todo el mundo» (como se citó en García, 2016, párr. 2).

Por el contrario, según el DSM-5 (Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales, 2013) para determinar el TEPT es necesario cumplir con los siguientes criterios:

Criterio A: es preciso que haya un suceso que implique exposición a la muerte, lesión grave o violencia sexual, ya sea real o en forma de amenaza, propias o de alguien muy cercano. Cuyas consecuencias incluyan criterios B, G, C, D, E.

Criterio B: secuelas en forma de sueños, recuerdos recurrentes u otras formas de revivir lo ocurrido.

Criterio G: que provocan un gran malestar que afecta a la vida laboral o personal.

Criterio C: cuando la persona inicia una estrategia de evitación contra las secuelas intentando eliminarlas.

Criterio D: se producen otra serie de problemas emocionales.

Criterio E: se produce también una alteración del estado de alerta.

En contraste con el DSM-5, Rosen y Lilienfeld (2008, como se citó en Bados, 2017) han señalado que los anteriores criterios diagnósticos carecen de apoyo empírico suficiente o consistente. En primer lugar, estipulan que existen eventos como el divorcio, el despido laboral, que pueden dar lugar al patrón de síntomas del TEPT y no necesariamente hacen parte del criterio A. Más aún, aquellos sucesos que sí cumplen con el criterio A, no son los que más contribuyen al surgimiento del TEPT, sino que está determinado por la influencia combinada con otras variables como la historia familiar de trastornos psicológicos; de igual manera, sostienen que la mayoría de las personas expuestas a un evento traumático no desarrollan TEPT.

Por ello, Shapiro distinguió dos tipos de trauma, trauma con “T” mayúscula y trauma con “t” minúscula, los primeros satisfacen los criterios del DSM 5 y se definen como peligrosos y mortales, sucesos como incendios, accidentes de tráfico, ataques terroristas; desastres naturales, la muerte de un ser querido. Mientras que los traumas con “t” son más sutiles e impactan sobre las creencias que uno tiene de sí mismo, de los demás y del mundo

(Hensley, 2010) a los cuales podríamos llamar “heridas afectivas”.

Independientemente del tipo de trauma, estos sucesos pueden quedar arraigados en la red de memoria original generando síntomas traumáticos o TEPT, impactando de manera negativa en la confianza que desarrolla la persona sobre sí misma y su autoeficacia. Así mismo, los estímulos disparadores asociados con el suceso activan imágenes, sensaciones físicas, sabores, olores, sonidos y creencias que pueden reproducir la experiencia original como si se produjera en el presente o generar otras distorsiones al percibir los acontecimientos del momento, de esta manera, los recuerdos del suceso pueden provocar una respuesta emocional o física (Hensley, 2010).

De igual manera, dentro de la clasificación de tipos de trastornos asociados al trauma, encontramos también el Trastorno de Estrés Postraumático Complejo (TEPT-C), en el que a diferencia del TEPT, se origina cuando se presentan muchos sucesos traumáticos, se produce disociación continua como una modo de sobrevivir al trauma, por lo que el evento es olvidado la mayoría de las veces. Otro tipo es el Trastorno por Trauma del Desarrollo (TTD) cuando el trauma complejo se da específicamente en la infancia o adolescencia, afectando en un alto nivel el desarrollo adecuado de su personalidad, ya que están todavía en desarrollo. Así mismo, el Trauma Relacional, implica además, que la persona que ocasiona daño e inseguridad son personas significativas para el niño, quienes se suponen deben proporcionarle



los cuidados necesarios (Aldeas Infantiles S.O.S., 2019).

Por su parte, la ocurrencia de eventos traumáticos también se correlaciona con la presencia de otros trastornos como depresión mayor, TAG, pánico/agorafobia, abuso de sustancias, cuya correlación puede deberse a la presencia de recuerdos perturbadores acerca del suceso (Bados, 2017). Debe tenerse en cuenta que, el desencadenamiento de una sintomatología de estrés postraumático dependerá también del grado de vulnerabilidad de la persona, la cual a su vez estará influenciada por una serie de factores de riesgo cognitivos y ambientales (Cantón et al., 2010).

Se ha demostrado que ciertas intervenciones son más efectivas para el tratamiento del TEPT, entre ellas se encuentra la Terapia cognitivo Conductual (TCC), específicamente la TCC de exposición, la cual consiste en que el consultante verbalice acerca del suceso mientras es expuesto a los recuerdos traumáticos; sustentando que de esta manera las imágenes desordenadas y caóticas que se encuentran en la memoria emocional puedan ser ubicadas en un espacio-tiempo, así como ser integradas a la memoria verbal y en la biografía de la persona, desactivando el miedo que producen dichos recuerdos permitiéndole tener control sobre ellos (López, 2015).

Otro tipo de intervención es la terapia EMDR (cuyas siglas en español significan: Desensibilización y Reprocesamiento por los Movimientos Oculares) donde se

les solicita a los pacientes centrar intensamente su atención en las emociones, sensaciones y significado que tenía la experiencia traumática, a la vez que siguen los dedos de la mano del terapeuta, quien realiza estimulación bilateral para inducir la aparición de movimientos sacádicos oculares lentos, con el fin de transformar las memorias disfuncionales en funcionales (Iurramendi, 2016).

Uno de los más aceptados, es el Modelo Trifásico de Judith Herman (1997, como se citó en Cazabat, 2001) el cual comprende tres fases: 1. “Restablecimiento de la seguridad” en la cual el paciente debe volver a tener control interno y externo; 2. “Rememoración y duelo” se orienta a que el paciente pueda reconstruir la historia traumática; y 3. “Reconexión” fase que apunta a reconectar al paciente con la vida, con el presente y el futuro, redefiniéndose a sí mismo en el contexto de relaciones y actividades significativas.

Por otra parte, la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) se centra en que la persona acepte la ansiedad y el malestar tal y como son, estableciendo un compromiso con los valores personales para actuar en la dirección elegida, por medio del cambio de los contextos verbales que se relacionan con el evento traumático, utilizando metáforas, paradojas y ejercicios experienciales (Feligreras, 2014).

En cuanto a la Terapia de Esquemas Young, Klosko y Weishaar (2013) proponen que luego de haber identificado junto con el paciente, los esquemas



centrales y los estilos de afrontamiento, se dará a lugar una segunda fase denominada “proceso de cambio”, cuyo objetivo principal es sustituir los estilos de afrontamiento disfuncionales por otros más saludables que permitan a los consultantes satisfacer sus necesidades emocionales nucleares; esto implica utilizar diferentes estrategias según los diferentes componentes de los esquemas, entre ellas estrategias cognitivas, experienciales, conductuales, e interpersonales. Finalmente, cuando los pacientes repiten los patrones disfuncionales basados en sus esquemas, el terapeuta los confronta empáticamente con las razones que justifican su cambio.

En el caso de los tratamientos farmacológicos, pueden ser eficaces para reducir los síntomas básicos del TEPT, así como la depresión asociada, principalmente los ISRS (Inhibidores Selectivos de la Recaptación de Serotonina) como agentes de primera línea, así como su valor en el tratamiento a largo plazo (Lucena, 2008).

Vemos cómo el trauma psicológico es un tema relevante para la clínica, en tanto, permite responder a experiencias subjetivas derivadas de eventos o situaciones amenazantes para la persona, que han impactado su psique y por tanto generado secuelas clínicamente significativas, al igual que la implementación de modelos para su intervención. Del mismo modo, las heridas afectivas pueden surgir a raíz de situaciones que generan un impacto psicológico en la persona y merece ser signo de reflexión en asociación al trauma

psicológico, concepto que será desarrollado a continuación.

### ***Las heridas afectivas***

Para comprender mejor el concepto “herida afectiva”, es necesario definir primero los términos “herida” y “afectividad”. El término “herida” viene del griego “traumatismos: traumatizar” que alude a generar una herida física o psicológica (Del Castillo, 2016). La Real Academia Española afirma que una herida, refiere a «aquello que aflige y atormenta el ánimo» (2018, párr 1). Dentro del ámbito de la psicología, Freud inició utilizando este término de forma sistemática, incluyéndolo dentro del concepto de trauma, como «la impotencia del psiquismo para hacer frente a un cierto acontecimiento» ocasionando síntomas histéricos (Álvarez, 2016).

Por otro lado, en cuanto al concepto de afectividad, Sarráis (2017) la define como aquella facultad psicológica que permite que aquellas experiencias conscientes originadas en un acto de la percepción, imaginación, memoria, pensamiento, deseo y comportamiento, de las que el sujeto atiende y toma conciencia, generen un efecto sobre él.

Así mismo, Del Castillo (2017), considera la afectividad como la capacidad que tiene el ser humano de resonar y vibrar interiormente, es decir, se conforma por las diferentes vivencias que experimenta la persona dentro de sí; es aquella posibilidad que tiene todo ser humano de amar y ser amado, es el impulso que lleva a

la persona a vivir el amor, la caridad, el cariño, la ternura y la amistad.

Por su parte, Garcia-Morato (2017) explica que dichas experiencias no solo incluyen desde las más simples sensaciones corporales hasta los sentimientos psíquicos con un componente sensible como la fatiga; sino también otros afectos de nivel superior (sentimientos espirituales) como la contrición, la compasión, entre otros, que despiertan su corazón y que le pueden encender en amor o romper por la pena.

Lo dicho hasta aquí supone que la afectividad es la facultad que tienen las personas para que las experiencias conscientes generen un efecto interior, además es aquello que motiva expresar y vivenciar el amor, incluyendo también elementos como las emociones, los sentimientos, las pasiones, los estados de ánimo, el humor, las motivaciones, la ilusión, entre otros.

Cabe resaltar, que a lo largo de la vida de cada persona se va cumpliendo un proceso de modelación de la disposición afectiva, siendo los primeros días y meses de la existencia de gran importancia para la formación de esta; por ello, este modo de ser afectivo es tan personal como la fisonomía, el porte, los gestos, entre otros (Quelal, 2016). En este proceso de modelación la familia es la primera escuela de afectividad, son los padres los primeros en aportar en la afectividad de sus hijos, a través del vínculo natural, espontáneo y necesario que se establece entre ellos, sin el cual el niño no puede crecer. Cuando los padres consuelan, corrigen, animan, acarician a sus hijos, es allí donde germinan

los primeros sentimientos del niño, de los que tanto dependerá en el futuro su estilo afectivo (Quelal, 2016).

Cada ser humano posee afectividad, la cual se va desplegando en la vida cotidiana desde que es bebé o recién nacido hasta ser un adulto mayor; como consecuencia de la interacción entre el componente hereditario y genético, y las diferentes circunstancias de la historia personal. Aquí, se destaca la importancia de la educación afectiva desde temprana edad para saber expresar y encauzar los afectos y los comportamientos. De esta manera, al tener una recta valoración propia, practicará el respeto y la protección consigo mismo, y con los demás, especialmente cuando se llegó a ejercer el rol de padres, siendo una forma de prevenir la suscitación de heridas afectivas de padres a hijos, previniendo a su vez, problemas psicológicos posteriores (Arderius, 2020).

Por otro lado, al acercarse al concepto de “herida afectiva”, De acuerdo con la revisión literaria, se encuentra que no hay una concordancia entre los autores que han abordado este tema, pues las denominan “heridas emocionales”, “heridas psicológicas”, o “heridas espirituales”. De esta manera, se ha desarrollado más el concepto de “heridas” desde el ámbito espiritual, brindando herramientas para la sanación.

Por ejemplo, Berg (2016) define las heridas espirituales como aquellas que surgen como consecuencia de hechos de maltrato eventuales o sistemáticos cometidos por una autoridad

eclesiástica o de una cultura interna, hacia una persona que tiene necesidad de ayuda, de apoyo o de mayor fortaleza espiritual, lo que resulta en el debilitamiento, el menoscabo o el decaimiento del potencial espiritual de esa persona, manifestando además, distorsión de la imagen de Dios y de la propia identidad cristiana, preocupación excesiva por los logros espirituales externos, dificultades en la relación con las autoridades espirituales, dificultades para establecer límites frente a la relación con los demás, dificultades para reconocer el abuso espiritual, desconfianza, entre otros.

Otros autores también se han acercado al concepto de heridas afectivas y además de este, han empleado el uso del término “heridas interiores”, “heridas emocionales”. Uno de ellos es Domínguez (2019), quien afirma que estas no son tan conscientes en la persona y se expresan a través de emociones como la culpa, ira, tristeza, vergüenza, entre otros; además ocasionan comportamientos y reacciones desproporcionadas que requieren de un proceso de sanación. El mismo autor plantea cinco tipos de heridas que pueden haberse originado en los primeros años de vida, estas son: a) el abandono, b) la humillación, el insulto y desprecio, c) la comparación con otros, d) la sobreprotección, e) el abuso físico o moral. Además de ello, plantea las siguientes estrategias para la sanación de heridas: 1. Conocer las heridas, 2. Tomar conciencia de cómo afrontar las heridas, 3. Tomar distancia de la fuente de la herida, 4. Aceptación de la situación, 5. Tomar conciencia de los propios efectos,

6. Responsabilizarse de la propia herida,
7. Atender a las propias necesidades.

Así mismo, Escobar-Torres (2019) alude al concepto de “heridas emocionales”, que pueden padecerse desde la concepción, desarrollando principalmente tres tipos de heridas que son: a) el abandono: este puede ser físico o psicológico, cuando hay ausencia paterna o de los cuidadores, quienes se muestran fríos o distantes a nivel vincular con sus hijos; b) la agresión: incluye la agresión física o psicológica que puede recibirse desde el proceso de gestación y en el transcurso de la infancia generando dolor y fuertes preocupaciones en el menor; c) el abuso sexual: se da después del parto y puede ser abuso agresivo o seductor. El autor afirma que a raíz de estas tres heridas se originan innumerables problemas psicológicos en la vida posterior de la persona y plantea cuatro pasos para su elaboración e intervención: 1. Reconocer el problema, 2. Aceptarse, aceptar, perdonar y pedir perdón, 3. Identificar posibles soluciones, y 4. Reparar.

Con relación a ello, partiendo de la necesidad de ahondar teóricamente en la noción de heridas que generan una huella psíquica en la persona e impactan su bienestar mental, desde el Centro Areté se ha preferido hablar del término “heridas afectivas” porque se generan en la afectividad de la persona, y de esta manera pueden impactar en las diferentes dimensiones de la persona, la corporal, psicológica y espiritual. Esta definición la desarrolla Del Castillo (2016) afirmando que una herida afectiva puede entenderse como

una situación o acontecimiento fuerte o doloroso que altera todo el componente afectivo de la persona, la cual no es capaz de interpretar adecuadamente y de integrar sanamente en su proceso de desarrollo psíquico, produciendo un daño duradero en todas sus dimensiones (alma-cuerpo-espíritu) y que sigue afectando a la persona en el momento presente. Además las heridas pueden manifestarse en conductas que limitan a la persona y cohiben su capacidad de amar, enfrentar y disfrutar de la vida en síntomas emocionales como la sensación de vacío, tristeza, miedos, falta de motivación, amargura, desconfianza, negativismo, entre otros (Grove, 2020).

Retomando a Del Castillo (2016), quien ha clasificado las heridas afectivas según el contexto en el que se generan, expone que el primer tipo son las heridas familiares, es decir, aquellas que se generan dentro del núcleo familiar, cuando se es hijo o hermano, pero que no solo pueden afectar las relaciones con los miembros de la familia, sino que podrían impedir el desarrollo adecuado del autoconcepto, la seguridad y la recta valoración de sí mismo. El segundo tipo, son las heridas de otros ámbitos, entre las cuales se encuentra la muerte de un ser querido, el abuso sexual o violación, las experiencias sexuales tempranas; el rechazo al propio cuerpo, las experiencias dolorosas en el matrimonio, fracasos en el ámbito académico o laboral, entre otras.

Por su parte, Orihuela (2016) clasifica las heridas en cinco tipos: rechazo, abandono, humillación, traición e injusticia; y explica

que éstas influyen en el desarrollo de la personalidad, en cuyo caso se evidencia que la persona interpreta la vida desde el miedo, la falta de confianza, y deseo por tener el control de las situaciones. Además, reproduce en el presente, las mismas sensaciones y pensamientos que experimentó en el pasado, con aquellas personas que son significativas para ella o en situaciones donde se siente vulnerable, porque está inmersa en el dolor, evidenciándose reacciones de defensa por miedo a ser lastimada nuevamente.

Entonces, las heridas más antiguas se remontan a menudo a la niñez y por lo general provienen primeramente del círculo familiar y luego de las relaciones interpersonales que la persona va construyendo, por lo que el cuidado y el amor parental son un factor imprescindible. De acuerdo con el abordaje terapéutico EMDR, estas experiencias más tempranas aunque no son necesariamente traumas con “T” grande, pueden considerarse traumas con “t” pequeña, como la humillación o el abandono por parte de los cuidadores, burlas, insultos, comentarios despectivos; los cuales influyen negativamente en la valoración personal, siendo el motivo de consulta más frecuente, además de que pueden ocasionar diferentes trastornos psicológicos, pues contribuyen a su problema actual (Díaz et al., 2020).

De esta manera, si estos eventos son persistentes en la infancia pueden afectar el desarrollo general de la persona, en cuyo caso se denominan experiencias adversas en la infancia (EAI), las cuales se presentan en los primeros seis años

de vida y generan altos niveles de estrés porque no se cuenta con los recursos para afrontarlos de manera satisfactoria. Las más frecuentes son el maltrato en sus diferentes tipos y la disfunción familiar; provocando conductas de riesgo, enfermedades crónicas, e incluso influyendo en la disminución de la calidad de vida (Castillo et al., 2017). Igualmente, Vega-Arce y Nunez-Ulloa (2017) agregan otras repercusiones en la edad adulta como obesidad, cáncer, diabetes tipo 2, infecciones de transmisión sexual, depresión, intentos de suicidio, estrés postraumático, consumo de SPA (sustancias psicoactivas), entre otros.

Por su parte, Arderius (2020) afirma que las heridas pueden darse por la satisfacción exagerada de una necesidad o por la no satisfacción de ésta, puede ser por un golpe fuerte, o por la repetición constante de un hecho de la misma naturaleza como la sensación de no ser querido durante la infancia. De allí, que puede inferirse que una inadecuada satisfacción de la necesidad afectiva produce heridas que, si no se cuenta con los recursos psíquicos necesarios o con una capacidad de resiliencia o de restablecimiento adecuadas para afrontarlas, pueden traer problemas y graves afectaciones a la persona.

Los profesionales del Centro Areté, en su intervención a través de la psicoterapia de la reconciliación, han observado que las heridas afectivas son acontecimientos en la vida de un ser humano que producen emociones intensas, normalmente tristeza, miedo, culpa, vergüenza, ira, rencor, resentimiento, aislamiento y distintos

malestares psicológicos, que hacen necesaria la intervención psicoterapéutica en la vida del consultante.

Por lo tanto, como explican Solvey y Ferrazzano (2014), los acontecimientos perturbadores que se dan incluso en la vida diaria pueden causar tanto o más síntomas de TEPT que los traumas mayores; por lo que, los pensamientos, emociones y demás síntomas físicos y psicológicos que puede presentar la persona en el momento que acude a consulta, pueden ser la consecuencia de no procesar de manera adaptativa los recuerdos de eventos adversos. Es así que las heridas afectivas son un problema psicológico muy frecuente en la intervención clínica.

Arderius (2020) explica que las personas que no se han desarrollado con una base afectiva sólida y no han sido amadas incondicionalmente en su infancia, como consecuencia de esa búsqueda de amor, presentan síntomas de angustia, alteraciones del sueño, compulsiones, reacciones desproporcionadas, inadecuada estima o valoración personal, sentimiento malsano de culpa, actitudes perfeccionistas e hiperexigentes, necesitando de la aprobación constante de los demás, dificultades para relacionarse de manera adecuada, generando problemas de pareja, crisis existencial, entre otros.

Es decir que, las heridas afectivas originan sentimientos desagradables y emociones intensas; generando incapacidad de recibir y dar amor adecuadamente, así

como conductas desadaptativas que si no se abordan pueden impactar negativamente en todo el ser de la persona. Otra característica es que no es tan evidente para la persona categorizar la presencia de heridas afectivas, como la base de su malestar, debido a que «nuestras heridas suelen estar ocultas o vagamente presentes en nuestra conciencia. Las conocemos por sus efectos en nosotros, en nuestro comportamiento. Pero precisamente por ser tan difícilmente “digeribles” para nosotros, han quedado “enterradas”, aparentemente borradas de nuestra conciencia» (Domínguez, 2019, p. 102). Por ello, en consulta, más allá de los síntomas se identifica la necesidad de ahondar en la raíz de su origen, que en algunos casos es una herida afectiva.

Jarero y Artigas (2020) explican que la falta de integración de los recuerdos de las experiencias adversas prolongadas en la red de memoria relacionada con el evento, se debe a que éstas generan una exposición continua de cortisol sobre el hipocampo, ocasionando a su vez, un deterioro en la capacidad de consolidación de dicha red, almacenándose de manera disfuncional, manteniéndose en un estado excitatorio como si fuera una memoria a corto plazo, la cual se va ampliando y extendiendo hasta el presente con cada nueva experiencia negativa relacionada, produciendo pensamientos distorsionados sobre el futuro y respuestas no adaptativas. Lo que genera vulnerabilidad en la persona ante otras situaciones estresantes, convirtiéndose en un factor de riesgo para el desarrollo de trastornos

depresivos o de ansiedad (Rendón & Rodríguez-Gómez, 2016).

Así mismo, las heridas pueden generar esquemas subyacentes o creencias controladoras, profundamente enraizadas, aprendidas en los primeros años de vida, y por lo cual son difíciles de cambiar porque se apoyan en elementos cognitivos, conductuales y emocionales, por ello, determinan la forma de pensar, sentir, actuar y de relacionarse con los demás (Young & Klosko, 2012).

Young, et al. (2013), en su libro *Terapia de Esquemas*, señalan cuatro experiencias vitales tempranas que constituyen la principal causa de los esquemas desadaptativos:

- La frustración tóxica de necesidades: se produce cuando el niño experimenta demasiado poco de algo bueno, adquiriendo esquemas como la privación emocional o el abandono.
- La victimización: es cuando al niño se le hiere o se le victimiza, desarrollando esquemas como la desconfianza/abuso, imperfección/vergüenza o vulnerabilidad al peligro.
- El niño experimenta algo bueno en exceso: los padres aportan al niño demasiado de algo que, con moderación, sería saludable para él.
- Internalización significativa: es cuando el niño se identifica selectivamente con sus padres e internaliza sus pensamientos, experiencias, sentimientos y conductas.

De ahí que, los esquemas proporcionan un sentido de predicción y de seguridad, puesto que son cómodos y familiares, además, son trascendentales en el concepto que la persona construye de sí misma y del mundo; de modo que, aunque un esquema sea contraproducente, no se renuncia a creer en él, pues sería como abandonar la seguridad de saber quién se es y cómo es el mundo.

De esta manera, cuando un niño, no siente un amor y un afecto incondicional, como consecuencia de buscar el afecto de sus padres, se producen miedos con creencias o pensamientos distorsionados tales como no sentirse apoyados, miedo a cometer errores, a ser reprobados o no sentirse dignos para sus padres, miedo a fracasar, a ser comparado, a quedarse vacío, a sufrir, a mostrarse débil, al conflicto, inadecuada estima o valoración personal, sentimiento malsano de culpa, etc. Así mismo, puede asociarse con casos de TDAH, tartamudez, dificultades de aprendizaje, trastornos del desarrollo, adicciones, fobias y miedos, trastornos alimenticios (Arderius, 2020).

Por otro lado, de acuerdo con Kleponis en su libro *Pornografía: Comprender y afrontar el problema* (2018) expone que, los hombres consumen pornografía como una forma no consciente de aliviar los sentimientos de soledad o el dolor que proviene de haber experimentado rechazo, abandono, abuso, negligencia por parte de sus familiares o compañeros en alguna etapa de su vida. De manera similar, en las mujeres la adicción al sexo o a la pornografía se da como consecuencia de una búsqueda de afecto y una forma

de aliviar el dolor producido por heridas afectivas como abuso (especialmente el abuso sexual), adicción, fallecimiento de un ser querido, divorcio de los padres, sentimientos de soledad, entre otros (Kleponis, 2018).

Al mismo tiempo, la persona herida tiende a generalizar la causa de su experiencia dolorosa (“todos los hombres son malos”, “todo el mundo está contra mí”, etc.), desconfiar de todo, convirtiéndose en un obstáculo para la construcción de una relación adecuada consigo mismo, con los demás y con Dios. Como resultado, se observa que, si una persona fue abandonada, criticada, sobreprotegida, maltratada o rechazada; en el futuro, ella repetirá esas mismas situaciones, lo cual provoca que fracase en el logro de sus objetivos más deseados (Young & Klosko, 2012).

Según lo anterior, las heridas afectivas pueden influir también en la manera de pensar, sentir y actuar de la persona al generar esquemas maladaptativos o creencias centrales, profundamente enraizadas, aprendidas en los primeros años de vida, y por lo cual son difíciles de cambiar porque se apoyan en elementos cognitivos, conductuales y emocionales. Por ejemplo, las personas que no han recibido el cuidado y atención necesarios por parte de sus padres pueden creer que no merecen ser amados; en cambio, los sobreprotegidos se crearán el centro de todo.

En conclusión, las heridas afectivas tienen consecuencias en la vida de la persona,



especialmente en su afectividad, generando sufrimiento y dolor psíquico particular; por ello, es importante contar con herramientas para abordarlas y prevenir algún trastorno psicológico. Es por ello, que el Centro de Psicología Areté, ha venido desarrollando un modelo de intervención llamado la Psicoterapia de la Reconciliación (PR), el cual se expone a continuación.

La PR está basada en la antropología cristiana, reconociendo que el ser humano es una unidad Bio-Psico-Espiritual, como respuesta ante diversos problemas psicológicos comunes, abordando especialmente las heridas afectivas; el cual utiliza herramientas y técnicas psicológicas concretas con las que pretende que el consultante tenga una apertura al conocimiento de sí mismo, a la aceptación personal, al perdón y la reconciliación, y así poder lograr una integración psíquica que facilite un cambio en sus cuatro relaciones fundamentales: consigo mismo, con los demás, con el mundo y con Dios (Del Castillo, 2019).

Ruiz (2017) explica los momentos de la PR que son:

1. Establecer el vínculo terapéutico, reducción de síntomas que generan malestar significativo, ejecución de la evaluación (en la cual también se exploran los recursos personales de quien consulta); planteamiento de la hipótesis diagnóstica, de los objetivos terapéuticos, y el plan de tratamiento global.

2. Se continúa trabajando los objetivos terapéuticos y en cada sesión se buscan objetivos a trabajar guiados por los objetivos globales del tratamiento, según la evolución de la persona; se identifica y modifica lo que ha generado la sintomatología del paciente.

3. Reconciliar heridas afectivas: se profundiza en ciertas etapas de la historia personal para reconocer las heridas afectivas; después, se inicia el proceso de aceptación, para buscar el perdón y finalmente alcanzar la reconciliación.

## Discusión

Algunas semejanzas encontradas entre los conceptos de trauma psicológico y heridas afectivas son: etimológicamente pueden equipararse como sinónimos la palabra trauma y herida, son distorsiones de la afectividad, son manifestaciones de inmadurez afectiva o inestabilidad emocional, se originan a partir de un evento traumático o amenazante que genera un impacto psíquico en la persona (Abbenne, 2009, citado en Ruiz & Guerrero, 2017), pueden afectar todas las dimensiones de la misma persona y sus consecuencias se prolongan en el tiempo dependiendo de diferentes factores como la historia personal, edad y vulnerabilidad de la persona, los vínculos afectivos familiares, la frecuencia de dicha experiencia y su nivel de intensidad, entre otros.

Además, ambos presentan síntomas en común como: pensamientos



distorsionados, ansiedad, irritabilidad, tristeza, melancolía, inestabilidad afectiva, estados depresivos, sentimientos de culpa, vergüenza y minusvalía, soledad y amargura, rencor, resentimiento e incluso odio, aislamiento, retraimiento, apatía en las actividades diarias (*American Psychological Association*, 2017; Guerra, et al., 2013; Mandal, 2010; Reis, et al., 2016; Richmond, et al., 2010; Sören & Kröge, 2013; como se citó en Ruiz & Guerrero, 2017). De esta manera afectan la salud mental de las personas, impidiendo su despliegue armónico.

Sin embargo, se encuentran ciertas diferencias entre trauma psicológico y herida afectiva, principalmente, en cuanto a la graduación en las consecuencias que se producen en la persona. Por un lado, el trauma psicológico puede originar diferentes trastornos mentales como el Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT), trastorno por trauma del desarrollo, trauma relacional, depresión, ansiedad generalizada, crisis de pánico, trastornos disociativos, duelo complicado, trastornos somatomorfos, entre otros. Se correlaciona con la presencia de otros trastornos como depresión mayor, TAG, pánico/agorafobia, abuso de sustancias.

Así mismo, ha sido respaldado por estudios empíricos, trabajos clínicos basados en la evidencia y enfoques de intervención la TCC de exposición (López, 2015), EMDR (Iurramendi, 2016), Modelo Trifásico de Judith Herman (Cazabat, 2001), la Terapia de Aceptación y Compromiso (Feligreras, 2014), la Terapia Centrada en Esquemas (Young et al., 2013), entre otros.

Por su parte las heridas afectivas no necesariamente generan un trastorno, pero es un hecho en la vida de un ser humano que produce distintos malestares psicológicos, esquemas nucleares y sobretodo consecuencias en su afectividad, presentando emociones intensas como tristeza, miedo, culpa, rencor, vergüenza, miedos, desconfianza, actitudes perfeccionistas e hiperexigentes, necesidad constante de la aprobación de los demás, dificultades para relacionarse de manera adecuada, entre otros.

Igualmente, es un concepto poco desarrollado en el ámbito clínico, pero que desde la conceptualización de algunos autores (Del Castillo, 2016; Domínguez, 2019; Escobar-Torres, 2019) al originarse a partir de experiencias dolorosas o difíciles que no se integran adecuadamente e impactan negativamente en la afectividad de la persona. En la práctica clínica del Centro Areté se han identificado su importancia en el origen de alteraciones emocionales, esquemas, patrones de comportamiento y trastornos mentales; lo que ha originado la formulación de la Psicoterapia de la Reconciliación, como protocolo de intervención para el abordaje terapéutico de las heridas afectivas, siendo este un enfoque nuevo y planteado a partir de la experiencia clínica.

De esta manera, se evidencia la importancia del concepto de heridas afectivas para la intervención clínica, en tanto permite identificar la causa del malestar, consecuencias y secuelas mentales, generadas a partir de situaciones adversas en la persona. Además, se confirma el

valor del acompañamiento psicológico a las personas que experimentan una situación dolorosa o traumática, donde se evalúe la trayectoria y evolución de la misma: si se trata de un episodio o si se estuviese derivando un estado crónico, o incluso un trastorno, identificar si se trata de una herida afectiva o de un trauma psicológico.

Por ello, este trabajo abre el camino para el desarrollo de futuras investigaciones que aborden las heridas afectivas desde

un enfoque teórico y práctico con el fin de generar nuevo conocimiento para la clínica psicológica.

### **Financiamiento**

La presente investigación fue autofinanciada.

### **Conflictos de interés**

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

## Referencias

- Aldeas Infantiles S.O.S. (2019). *Acompañando las heridas del alma. Trauma en la infancia y la adolescencia*. [https://www.espiralesci.es/wp-content/uploads/Acomp\\_las\\_heridas\\_del\\_alma\\_FJ\\_Romeo.pdf](https://www.espiralesci.es/wp-content/uploads/Acomp_las_heridas_del_alma_FJ_Romeo.pdf)
- Álvarez, M. (2016). *La repetición, una interpretación psicoanalítica: Freud y Lacan*. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España. <https://eprints.ucm.es/38287/1/T37457.pdf>
- Arderius, E. (2020). *Educación afectivo sexual y terapia psicológica: modelo integral de acompañamiento a la persona y a la familia*. [https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/10915/1/Educacion\\_Elena\\_Arderius\\_21Cong\\_Cat%26VidaPubl\\_2019.pdf](https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/10915/1/Educacion_Elena_Arderius_21Cong_Cat%26VidaPubl_2019.pdf)
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*. DSM (5ta ed.). APA.
- Bados, A. (2017). *Trastorno por estrés postraumático: naturaleza, evaluación y tratamiento*. Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/356/1/117.pdf>
- Berg, T. (2016). *Hurting in the Church: A way forward for wounded Catholics*. Our Sunday Visitor.
- Cantón, D., Cortés, M. R., & Cantón, J. (2010). Experiencias traumáticas, ambiente familiar y ajuste psicológico. *INFAD*, 1(1), 363-369. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6507251>
- Castillo, A., Cleves, D., García, A., Laverde, L., Medina, V., Cortés, H., Ramírez, D., & Dávalos, D. (2017). Experiencias adversas de la infancia en una muestra de pacientes con enfermedad crónica en Cali-Colombia. *Med U.P.B.*, 36(1), 9-15. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/medicina/article/view/1017/845>
- Cazabat, E. H. (2001). Nuevos abordajes psicoterapéuticos en el tratamiento del Trauma. *Revista de Psicotrauma para Iberoamérica*. <http://www.psicotrauma.com.ar/cazabat/archivos/06-Cazabat-Nuevos%20abordajes%20otrauma.pdf>
- Del Castillo, H. (2016). *Reconciliación de la Historia Personal* (2da ed.). Areté.
- Del Castillo, H. (2017). *Afectividad y sexualidad en la vida cotidiana*. Areté.

- Del Castillo, H. (2019). *Creciendo en la valoración personal día a día*. Areté.
- Díaz, Y., Espinosa, Y., & Rivero, A. (2020). Desensibilización y Reprocesamiento con Movimientos Oculares (EMDR) en niños con traumas psicológicos. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 8(22). <https://acupsi.org/articulo/285/desensibilizacion-y-reprocesamiento-con-movimientos-oculares-emdr-en-ninos-con-traumas-psicologicos.html#:~:text=La%20desensibilizaci%C3%B3n%20y%20reprocesamiento%20a,de%20mejor%C3%ADa%20de%20los%20os%C3%ADntomas>
- Domínguez, X. M. (2019). *Más allá de tus heridas: acompañamiento y sanación*. Ediciones Khaf.
- Escobar-Torres, O. (2019). *Abandono, agresión y abuso sexual: tres heridas emocionales de la infancia, cómo reconocerlas y sanarlas*. Edición del autor.
- Feligreras, E. (2014). *Técnicas de intervención en abuso sexual infantil: estrategias cognitivo-conductuales, aceptación y mindfulness* (Tesis de pregrado). Universidad de Jaén, España. [http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/866/1/TFG\\_FeligrerasAlcal%3%a1%2cElena.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/866/1/TFG_FeligrerasAlcal%3%a1%2cElena.pdf)
- Figueroa, R. A., Cortés, P.F., Accatino, L., & Sorensen, R. (2016). Trauma psicológico en la atención primaria: orientaciones de manejo. *Revista Médica de Chile*, 144(5), 643-655. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v144n5/art13.pdf>
- García, J. A. (2016). Los traumas y sus efectos psicológicos. *Psicoterapeutas*. <http://www.psicoterapeutas.com/pacientes/Trauma.html>
- García-Morato, J. (2017). La razón y los afectos. En J. Cabanyes & M. Monge (Eds.), *La salud mental y sus cuidados* (4a. ed.).
- Grove, C. (2020). Restaurando las áreas de mi vida. Conferencia presentada en *Congreso Digital de Sanación: Restáurame*.
- Hensley, B. (2010). *Manual básico de EMDR. Desensibilización y reprocesamiento mediante el movimiento de los ojos*. Desclée de Brouwer.
- Guillén-Burgos, H. F. & Gutiérrez-Ruiz, K. (2018). Avances genéticos en el trastorno por estrés posttraumático. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 47(2), 108-118. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/806/80658480006/index.html>

- Iurramendi, Y. (2016). *El tratamiento de la psicoterapia en personas que han sufrido una experiencia traumática*. (Tesis de pregrado). Universidad de la República, Uruguay. [https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg\\_yennifer\\_iurramendi.pdf](https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_yennifer_iurramendi.pdf)
- Jarero, I., & Artigas, L. (2020). Conceptualización teórica sobre el trauma agudo y el estrés traumático continuado basada en el modelo del SPIA. *Revista Iberoamericana de Psicotraumatología y Disociación*, 10(1). [https://d66bb195-c503-4bf2-807e-ccc6eff333fd.filesusr.com/ugd/c70085\\_ba4a194806564a6e8f5cedoea85566af.pdf](https://d66bb195-c503-4bf2-807e-ccc6eff333fd.filesusr.com/ugd/c70085_ba4a194806564a6e8f5cedoea85566af.pdf)
- Jáuregui, I. (2008). Trastorno por estrés postraumático a propósito de un caso de violación. *Trastornos de la Conducta Alimentaria*, 8, 833-850. [https://www.tcasevilla.com/archivos/trastorno\\_de\\_estres\\_postraumatico.\\_a\\_proposito\\_de\\_un\\_caso\\_de\\_violacion.pdf](https://www.tcasevilla.com/archivos/trastorno_de_estres_postraumatico._a_proposito_de_un_caso_de_violacion.pdf)
- Kleponis, P. (2018). *Pornografía: comprender y afrontar el problema*. Voz de Papel.
- Lucena, J. J. (2008). Tratamientos basados en la evidencia para el trastorno de estrés post-traumático. *Psicoevidencias*. <https://www.psicoevidencias.es/contenidos-psicoevidencias/resumenes-de-evidencia/15-tratamientos-basados-en-la-evidencia-para-el-estres-post-traumatico/file>
- López, C. (2015). *Psicoterapia del trauma: intervenciones con víctimas de situaciones extremas*. (Tesis de grado). Universidad de la República, Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7777/1/L%0c3%0b3pez%02c%020Carlos.pdf>
- Martínez, M.D., Ucros, M., & Vanegas, B.X. (2016). Impacto de experiencias traumáticas sobre el desarrollo cognitivo, emocional y familiar en niños y adolescentes víctimas de violencia. *Tesis Psicológica*, 11(1), 206-215.
- Ordóñez-Cambor, N., Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., García-Álvarez, L., Pizarro-Ruiz, J. P., & Lemos-Giráldez, S. (2016). Evaluación de experiencias traumáticas tempranas en adultos. *Papeles del Psicólogo*, 37(1), 36-44. <http://www.papeles-delpsicologo.es/pdf/2660.pdf>
- Orihuela, A. (2016). *Transforma las heridas de tu infancia*. Aguilar.
- Peral, C. (2017). ¿Podemos prevenir el trauma? Reflexiones acerca del uso del arte-terapia como vía para la prevención del trauma y del desarrollo de la resiliencia.

*Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 12, 277-292. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669344>

- Quelal, N. (2016). *La afectividad y su incidencia en la formación de niños y niñas de 2 a 5 años de edad, de los centros infantiles La Primavera y Chispitas de vida, durante el año escolar 2012-2013. Propuesta alternativa*. (Tesis de pregrado). Universidad Técnica del Norte, Ecuador. <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/4689/1/05%20FECYT%202258%20TRABAJO%20GRADO.pdf>
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/trauma?m=form>
- Rendón, E., & Rodríguez-Gómez, R. (2016). La importancia del vínculo en la infancia: entre el psicoanálisis y la neurobiología. *Revista Ciencias de la Salud*, 14(2), 261-280. <http://www.scielo.org.co/pdf/recis/v14n2/v14n2a11.pdf>
- Rojas, M. (2016). Trastorno de Estrés Postraumático. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica*, 73(619), 233-240. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmedcoscen/rmc-2016/rmc162h.pdf>
- Romero, F. J. (2019). *Acompañando las heridas del alma. Trauma en la infancia y adolescencia*. [http://www.espiralesci.es/wp-content/uploads/Acomp\\_las\\_heridas\\_del\\_alma\\_FJ\\_Romeo.pdf](http://www.espiralesci.es/wp-content/uploads/Acomp_las_heridas_del_alma_FJ_Romeo.pdf)
- Ruiz, A., & Guerrero, E. A. (2017). Afectaciones psicológicas en personal de primera respuesta: ¿Trastorno por Estrés Postraumático o Estrés Traumático Secundario? *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28(2), 252-265. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6234347>
- Ruiz, M. (2017). Proyecto Psicoterapia de la Reconciliación. En C. Sanín. Conferencia presentada en *Congreso Colombiano de Psicología: Psicología y Construcción de paz de COLPSIC*, Medellín, Colombia.
- Salvador, M. (2010). El trauma psicológico: un proceso neurofisiológico con consecuencias psicológicas. *Revista de Psicoterapia*, 20(80), 5-16. <http://bonding.es/trauma-psicologico-proceso-neurofisiologico-consecuencias-psicologicas/>
- Samper, E. (2016). Personalidad ante el trauma en el siglo XXI: fragilidad y antifragilidad ante el trauma. *Sanidad Militar*, 72(3), 209-215. <http://scielo.isciii.es/pdf/sm/v72n3/informes1.pdf>

Sarráis, F. (2017). *Entender la Afectividad*. Ediciones Teconté.

Solvey, P., & Ferrazzano, R. (2014). EMDR: un nuevo abordaje terapéutico. *Alcmeon*, 19(1), 23-30. [https://www.alcmeon.com.ar/19/04\\_Edmr\\_solvey.pdf](https://www.alcmeon.com.ar/19/04_Edmr_solvey.pdf)

Vega-Arce, M., & Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias adversas en la infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124-130. <http://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v14n2/2395-8421-eu-14-02-00124.pdf>

Young, J. E., & Klosko, J. S. (2012). *Reinventar tu vida: Cómo superar las actitudes negativas y sentirse bien de nuevo*. Paidós.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2013). *Terapia de Esquemas* (2da ed.). Desclée de Brouwer.

Recibido: 15 de febrero de 2021

Revisado: 5 de mayo de 2021

Aceptado: 24 de junio de 2021





## Evidencias psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico para adultos en estudiantes universitarios de Tacna, Perú

Psychometric Evidences of the Psychological Well-being Scale for Adults  
in University Students from Tacna, Peru

*José Enrique Heredia-Mongrut*


Universidad Privada de Tacna, Tacna, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-0216-7387>

Correspondencia: heredia.mongrut@gmail.com

*Cynthia Romero Alatrasta*

Universidad Privada de Tacna, Tacna, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-4146-7024>

Correo electrónico: cynthiajar@gmail.com

### Resumen

*El objetivo del presente artículo es analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico para adultos (BIEPS-A) de Casullo (2002) aplicada a una muestra de 423 estudiantes universitarios de Tacna, pertenecientes a las Facultades de Arquitectura y Urbanismo, Educación y Humanidades, Ciencias Empresariales e Ingeniería cuyas edades fluctúan entre 17 y 42 años. Luego de administrado el test, se efectuó un análisis factorial confirmatorio con cuatro factores específicos, revelando deficientes valores de bondad de ajuste para el modelo tetrafactorial. De igual modo, se procedió a analizar la consistencia interna a través del coeficiente de fiabilidad de McDonald, encontrando valores deficientes para la muestra de estudio.*

*Palabras clave: Bienestar psicológico, propiedades psicométricas, Análisis Factorial Confirmatorio, confiabilidad.*

### Abstract

*The objective of this article is to analyze the psychometric properties of the Scale of Psychological Well-being for Adults (BIEPS-A) by Casullo (2002). This instrument was applied to a sample of 423 university students from Tacna, belonging to the Faculties of Architecture and Urbanism, Education and Humanities, Business Sciences and Engineering whose ages ranged between 17*

*and 42 years. After the test was administered, a confirmatory factor analysis was performed with four specific factors, revealing poor goodness of fit values for the tetrafactorial model. Similarly, internal consistency was analyzed through McDonald's reliability coefficient, finding deficient values for the study sample.*

*Keywords: Psychological well-being, Psychometric properties, Confirmatory Factor Analysis, reliability.*

## Introducción

En el Perú, las universidades son concebidas como instituciones educativas que promueven tanto el conocimiento y los aprendizajes, como la salud y el bienestar (Becerra, 2013; Consorcio de Universidades, 2013). Pese a ello, el Ministerio de Educación (MINEDU) en el año 2019, informó que en el 85% de universidades del Perú se presentan problemas de salud mental, siendo los casos que se presentan con mayor frecuencia: ansiedad (82%), estrés (79%) y violencia (52%).

En respuesta al problema evidenciado, el MINEDU presentó en una resolución viceministerial N°197-2019-MINEDU, los lineamientos para el cuidado integral de la salud mental en universidades. Estos lineamientos exigen el desarrollo de una red de soporte universitario, actividades de prevención, promoción, atención y articulación intra e interinstitucional para la gestión de la salud mental.

En este sentido, la evaluación psicológica será relevante en la medida que permita valorar los estados de bienestar y salud mental de las personas, orientar las acciones a implementar para salvaguardar la salud mental y medir el impacto de las mismas sobre un grupo humano (Casullo, 2009). Hay que tener en cuenta que la

evaluación psicológica debe trascender el campo de la psicología clínica y el psicodiagnóstico, por ello se tiene que sustentar bajo un enfoque social y ser valorado desde los recursos positivos que se tiene a disposición para dar respuesta a las demandas del entorno (Casullo, 2009). De este modo, es conveniente valorar constructos como el Bienestar Psicológico (BP) que se difunden a partir de la Psicología Positiva (PP).

La PP es una corriente psicológica que asume interés por las fortalezas y virtudes que posee el psiquismo humano (Alarcón, 2017). Si bien la PP ha sido cuestionada por los presupuestos epistemológicos que la subyacen, como ciencia aplicada recoge hallazgos de la investigación para utilizarse en favor de la práctica psicológica, y por ende, del funcionamiento óptimo del ser humano (Lupano & Castro, 2010; Park et al., 2013; Pérez et al., 2019).

La PP ha tomado como objeto de investigación científica a la experiencia consciente de la subjetividad humana (Alarcón, 2017), y de ella se desprenden conceptos como felicidad, esperanza, optimismo y bienestar; siendo este último uno de los lineamientos de investigación impulsada por Martin Seligman (2011), principal exponente de la PP.

Existen dos formas de estudiar el bienestar: la hedónica y la eudamónica. La primera, reconoce la satisfacción vital; la segunda, la consciencia plena de las potencialidades y capacidades para dar respuesta a las exigencias de la vida (Ryan & Deci, 2001). Es la segunda la que orienta el propósito de la presente investigación.

La valoración del bienestar eudamónico o BP ha sido estudiada por Karol Ryff (1989) en población norteamericana, y a partir de técnicas de análisis factorial confirmatorio determinó la composición de seis factores que explican el BP: Apreciación positiva de sí mismo, capacidad para manejarse en el medio y la propia vida, vínculos personales, creencia de propósito y significado en la vida, sentimiento de desarrollo y crecimiento en la vida, y finalmente, el sentido de autodeterminación (Ryff & Keyes, 1995).

María Martina Casullo (2002), elaboró una escala de bienestar psicológico para adultos (BIEPS-A) en Iberoamérica, en base al habla hispana. Ésta fue analizada en población argentina con una muestra de 359 adultos y se determinó en la estimación de consistencia interna, un coeficiente de Alfa de Cronbach de .70, mientras que las subescalas obtuvieron coeficientes de .46 para aceptación/control, .61 para autonomía, .49 para vínculos sociales y .59 para proyectos. Asimismo, estos cuatro factores explicaron el 53% de la varianza total del instrumento:

(a) **Aceptación/Control**, hace referencia a la aceptación de los aspectos positivos y negativos de sí mismo, que

permiten experimentar una sensación de control y autocompetencia para crear o manipular el entorno en favor de sus propias necesidades. (b) **Autonomía**, suscribe la capacidad de tomar decisiones de manera independiente, siendo asertivo y confiando en el propio juicio. (c) **Vínculos psicosociales**, indica que la persona es cálida, confía en los demás y puede entablar sólidos vínculos en base a la empatía y afectividad. (d) **Proyectos**, es decir, el establecimiento de metas y proyectos que le den un sentido a la vida. (Casullo, 2002, p. 24)

En el Perú, Domínguez (2014), analizó las propiedades psicométricas del BIEPS-A en una muestra de 222 estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima. En su estudio reportó que el instrumento se adecúa al modelo teórico tetrafactorial y que presenta una excelente fiabilidad, con valores del coeficiente de Alfa de Cronbach de .96 para la escala total, .88 para el factor Aceptación/control, .83 para el factor Autonomía, .87 para el factor Vínculos psicosociales, y finalmente, .90 para el factor Proyectos. Concluyendo que el BIEPS-A presenta mayor fiabilidad en estudiantes de psicología de Lima que en adultos argentinos.

A razón de lo mencionado anteriormente, la ejecución del presente estudio se justifica en primer lugar, porque se debe conocer el estado de los recursos salutogénicos que tienen a disposición los universitarios para dar frente a los estresores propios de la formación universitaria (Chau & Saravia, 2014; Chau & Vilela, 2017). En segundo lugar, el análisis de la validez y

confiabilidad del BIEPS-A en estudiantes de Lima ha sido determinado únicamente a través de estudiantes de psicología, por lo tanto es conveniente reportar las evidencias de validez y confiabilidad en una muestra universitaria heterogénea (Domínguez, 2014). En tercer lugar, es necesario contar con instrumentos que tengan evidencias de validez y confiabilidad adecuadas que propicien mayor precisión en la interpretación de resultados y conclusiones (Ventura-León, 2017).

De este modo, el presente estudio tiene como objetivo principal reportar las propiedades psicométricas, de validez y confiabilidad del BIEPS-A en una muestra universitaria de Tacna, ciudad ubicada al sur de Perú.

## **Método**

### ***Diseño***

De acuerdo con la categorización de Montero y León (2007), la presente investigación tiene un diseño de tipo instrumental, en vista que se quiere analizar las propiedades psicométricas del BIEPS-A.

### ***Participantes***

Se trabajó con 423 participantes, estudiantes universitarios de la ciudad de Tacna, pertenecientes a las Facultades de Arquitectura y Urbanismo, Educación y Humanidades, Ciencias Empresariales e Ingeniería. Son 193 varones y 230 mujeres, con edades comprendidas entre 17 y 42 años ( $M= 20.67$ ;  $DE= 3.2$ ). Se trata de una muestra no probabilística intencional, que

se compuso por conveniencia, debido a las facilidades de acceso a la población.

### ***Instrumento***

La Escala BIEPS-A está compuesta por 13 ítems, los ítems se puntúan de 1 a 3 que expresan afirmaciones en los que se debe responder con “De acuerdo”, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “En desacuerdo”. Se constituye a partir de cuatro factores: Aceptación/control de situaciones, Autonomía, Vínculos sociales y proyectos.

En cuanto a la consistencia interna, estimada a través del coeficiente de Omega de McDonald, fue de .763 (IC al 95%: .727 - .794) para la escala total; de .628 (IC al 95%: .563 - .686) para el factor Aceptación/control; para el factor de Autonomía de .429 (IC al 95%: .327 - .517); de .686 (IC al 95%: .630 - .734) para el factor Vínculos; finalmente, de .667 (IC al 95%: .607 - .718) para el factor Proyectos.

### ***Procedimiento***

La escala BIEPS-A se aplicó en distintas Facultades como parte de una batería de evaluación psicológica propia del área de tutoría y consejería de una universidad de Tacna. Se administró de manera grupal a los estudiantes, con una duración promedio de 10 minutos. Las instrucciones fueron dadas según figuran en las indicaciones de la escala original, y las dudas que se presentaron fueron absueltas por los responsables de la investigación. Además, los estudiantes completaron los datos relacionados a sexo, edad, estado

civil, si en caso fueran padres, residencia, colegio de origen y situación laboral. Se consideró el manejo confidencial de los resultados y el consentimiento informado. Se utilizó el programa SPSS y AMOS para el análisis factorial confirmatorio, mientras que para el análisis descriptivo y de consistencia interna se utilizó el programa Jamovi (Sánchez, 2019).

**Resultados**

**Estadísticos descriptivos**

Se presentan primeramente las estimaciones de valores descriptivos y

medidas de distribución. En la Tabla 1 se observa que los ítems analizados tienen una puntuación media que fluctúa entre 2.2 y 2.84 y una dispersión del conjunto de datos que va desde .461 a .619. En cuanto a los coeficientes de asimetría y curtosis, los ítems 2, 3 y 11 superan el rango adecuado de +/- 2 (Bandalos & Finney, 2010). Estos valores indican que hay una alta concentración de datos en torno a un valor central, sobre todo en el ítem 3 que es un ítem leptocúrtico. Se decide no alterar la estructura original de la prueba y continuar con los 13 ítems para el análisis.

**Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de los ítems del BIEPS-A**

	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Ítem 1	2.63	.572	-1.299	.702
Ítem 2	2.73	.533	-1.841	2.488
Ítem 3	2.84	.461	-2.895	7.638
Ítem 4	2.36	.619	-.426	-.659
Ítem 5	2.48	.571	-.544	-.690
Ítem 6	2.72	.510	-1.589	1.632
Ítem 7	2.7	.532	-1.538	1.451
Ítem 8	2.65	.515	-1.056	-.300
Ítem 9	2.32	.615	-.318	-.651
Ítem 10	2.7	.533	-1.626	1.740
Ítem 11	2.74	.506	-1.773	2.305
Ítem 12	2.2	.640	-.199	-.645
Ítem 13	2.44	.589	-.501	-.661

**Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)**

Se utilizó el análisis factorial confirmatorio para verificar el ajuste del modelo

original propuesto por Casullo (2002). Si bien el método más apropiado para el análisis de ítems ordinales y asimétricos es el de mínimos cuadrados no ponderados,

en este caso no es viable su uso por el tamaño de la muestra y el sistema breve de respuestas que afectan considerablemente los valores del RMSEA (Morata et al., 2015). De este modo, con el fin de estimar la normalidad multivariada, se utilizó el método de máxima verosimilitud.

Para analizar las propiedades psicométricas del BIEPS-A, se ha utilizado la significancia estadística del  $X^2$ , y además, se añadieron indicadores de ajuste que se pueden observar en la Tabla 2.

El  $X^2$  como prueba de bondad de ajuste, evalúa la distribución de las respuestas de una muestra en función a una distribución teórica. Los valores de las frecuencias observadas deberían tener una probabilidad mayor al 0.01 para que la hipótesis nula, de ausencia de error, sea aceptada (Quevedo, 2011). Pese a ello, en ocasiones puede también verse rechazada la hipótesis nula, cuando el tamaño de la muestra es grande, pues sus diferencias influyen en el estadístico Chi-cuadrado (Domínguez, 2014).

**Tabla 2. Índices de ajuste estadístico de la escala Bienestar Psicológico para adultos (BIEPS-A)**

$X^2$	gl	CFI	SRMR	RMSEA
169	69	0.884	0.055	0.065

Respecto al valor de CFI (Índice de Ajuste Comparativo) compara un modelo independiente que no tiene relación entre los factores del mismo y el modelo propuesto. Se espera que el valor del CFI oscile el .95 (Herrero, 2010). El RMSEA (Error de Aproximación Cuadrático Medio) calcula el error de aproximación del modelo a través de la diferencia entre la matriz correlacional de la población y la generada por el modelo propuesto. Los valores por debajo de 0.05 pueden considerarse de buen ajuste, y los que se encuentran entre 0.05-0.08 son aceptables (Ferrando

& Anguiano, 2010). Por otra parte, el SRMR (Raíz Residual Cuadrática Media) es bueno cuando su valor es menor a .08 (Hu & Bentler, 1999).

### **Análisis de ítems y consistencia interna**

En la Tabla 3 se observan valores bajos para la correlación ítem-test, que van desde .151 hasta .492; esto indica una baja homogeneidad (Hogan, 2004). El ítem 9 no alcanza el valor mínimo requerido de .30, por ende, no está midiendo lo mismo que el resto de ítems del test.

**Tabla 3. Análisis de los ítems del BIEPS-A**

	Correlación Ítem test-correctada	Escala si se elimina el elemento McDonald
Ítem 1	.492	.735
Ítem 2	.343	.751
Ítem 3	.327	.753
Ítem 4	.351	.752
Ítem 5	.308	.755
Ítem 6	.492	.735
Ítem 7	.317	.754
Ítem 8	.421	.745
Ítem 9	.151	.770
Ítem 10	.481	.736
Ítem 11	.475	.738
Ítem 12	.373	.750
Ítem 13	.410	.746

Finalmente, en la Tabla 4 se aprecia la consistencia interna, estimada a través del coeficiente de Omega de McDonald, de la escala total y de las subescalas.

**Tabla 4 Análisis de fiabilidad BIEP-A**

	Coeficiente Omega de McDonald
Factor 1	.628
Aceptación/Control	(IC al 95%: .563 - .686)
Factor 2	.429
Autonomía	(IC al 95%: .327 - .517)
Factor 3	.686
Vínculos Sociales	(IC al 95%: .630 - .734)
Factor 4	.667
Proyectos	(IC al 95%: .607 - .718)
Escala total	.763 (IC al 95%: .727 - .794)

### Discusión

El objetivo de la investigación fue analizar las propiedades psicométricas de validez

y confiabilidad de la escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS-A) de Casullo (2002), de modo que pueda ser usada para evaluar a estudiantes

universitarios de Tacna y oriente acciones preventivas que salvaguarden los estados de bienestar y salud mental de los mismos.

En cuanto al análisis descriptivo de ítems, se aprecia que los ítems 2 (“Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo”), 3 (“Me importa pensar que haré en el futuro”) y 11 (“Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar”) presentan una asimetría y curtosis mayor al  $+/-2$  (Bandalos & Finney, 2010) lo cual es coherente con la alta frecuencia de respuesta de la alternativa 3 (“De acuerdo”). Si bien estos valores difieren con los hallados por Dominguez (2014), quien utilizó un rigor más elevado de aproximación a la normalidad  $+/-1.5$ , es probable que estas diferencias tengan sustento en el tamaño de la muestra analizada.

Por otro lado, se efectuó el análisis factorial confirmatorio para medir el ajuste de los datos obtenidos al modelo tetrafactorial de Casullo (2002), reportando índices de ajuste no satisfactorios que señalan que la prueba no está midiendo adecuadamente los cuatro factores que la teoría indica. Es necesario precisar que los factores que componen una prueba no se relacionan, pero en campos como la psicología es común que los conceptos que componen un constructo mantengan una relación oblicua, dado que comparten con mayor frecuencia un porcentaje de variabilidad (Morata et al., 2015). Asimismo, se analizó

el coeficiente de fiabilidad de McDonald para las subescalas y la escala total, reportando valores no adecuados que revelan una consistencia interna deficiente.

Los resultados hallados difieren de los obtenidos por Dominguez (2014) tanto para los índices de ajuste como para los valores de consistencia interna, ya que en su análisis psicométrico del BIEPS-A, revela contar un ajuste aceptable y una consistencia interna elevada. Es probable que sus resultados difieran con el del presente estudio por la muestra utilizada (Otzen & Manterola, 2017), ya que estuvo conformada únicamente por estudiantes de psicología, posiblemente familiarizados con evaluaciones psicológicas.

Finalmente, si bien los resultados obtenidos no son concluyentes, se sugiere evitar el uso del BIEPS-A como instrumento de valoración del bienestar psicológico en universitarios de Tacna debido a su deficiente ajuste al modelo teórico y deficiente consistencia interna.

### **Financiamiento**

La presente investigación fue autofinanciada.

### **Conflictos de interés**

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.



## Referencias

- Alarcón, R. (2017). En torno a los fundamentos filosóficos de la psicología positiva. *Persona*, 20, 11-28. <https://doi.org/10.26439/persona2017.n20.1737>
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. En G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Reviewer's Guide to Quantitative Methods*. Routledge.
- Becerra Heraud, S. (2013). Universidades saludables: una apuesta a una formación integral del estudiante. *Revista de Psicología*, 31(2), 287-314. <https://doi.org/10.18800/psico.201302.005>
- Casullo, M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Paidós.
- Casullo, M. M. (2009). La evaluación psicológica: modelos, técnicas y contextos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(27), 9-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645443002>
- Chau, C., & Saravia, J. C. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269-284. <https://doi.org/10.15446/rcp.v23n2.41106>
- Chau, C., & Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista de Psicología*, 35(2), 387-422. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.001>
- Consortio de Universidades (2013). *Guía para universidades saludables*. Consorcio de Universidades.
- Dominguez, S. (2014). Análisis psicométrico de la escala de bienestar psicológico para adultos en estudiantes universitarios de lima: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 8(1), 23-3. <https://doi.org/10.21500/19002386.1211>
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario

de Autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 289-300. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a9>

Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. Manual Moderno.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999), Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *structural equation modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Lupano, M., & Castro, A. (2010). Psicología Positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 43-56. <https://doi.org/10.22235/cp.v4i1>

MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.201>

Ministerio de Educación del Perú (2019, 15 de octubre). *Minedu y el Minsa trabajan con 21 universidades públicas en el cuidado de la salud mental* [comunicado de prensa]. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/52741-minedu-y-el-minsa-trabajan-con-21-universidades-publicas-en-el-cuidado-de-la-salud-mental>

Ministerio de Educación del Perú. (2019, 19 de agosto). *Resolución Viceministerial N°197-2019-MINEDU. Por el cual se dictan los Lineamientos para el cuidado integral de la salud mental en las universidades. Código LI-001-01-MINEDU*. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/350810/RVM\\_N\\_\\_197-2019-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/350810/RVM_N__197-2019-MINEDU.pdf)

Montero, O., & León, I. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.

Morata, M. A., Holgado-Tello, F. P., Barbero-García, I., & Mendez, G. (2015). Análisis Factorial Confirmatorio. Recomendaciones sobre mínimos cuadrado no ponderados en función del error tipo I de Ji Cuadrado y RMSEA. *Acción Psicológica*, 12(1), 79-90. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Park, N., Peterson, C., & Sun, J.K. (2013). Positive Psychology: Research and practice. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002>

- Pérez, M., Sánchez, J., & Cabana, E. (2019). La vida real en tiempos de felicidad. Crítica de la psicología (y de la ideología) positiva. *Psychologist Papers*, 40(2). <http://www.papelesdelpsicologo.es/English/2905.pdf>
- Quevedo, F. (2011). La prueba de Ji-cuadrado. *Medwave*, 11(12), e5266. <https://doi.org/10.5867/medwave.2011.12.5266>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, K. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, K., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sánchez, A. (2019). Uso de programas estadísticos libres para el análisis de datos Jamovi, Jasp y R. *Revista Perspectiva*, 20(1), 112-114. <https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00026>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Ventura-León, J. (2017). La importancia de reportar validez y confiabilidad en los instrumentos de medición: comentarios a Arancibia et al. *Revista Médica de Chile*, 145(7). <http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872017000700955>

Recibido: 8 de noviembre de 2020

Revisado: 28 de junio de 2021

Aceptado: 9 de octubre de 2021



## INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

La Revista de Psicología es editada por el Departamento de Psicología de la Universidad Católica San Pablo, con el objetivo de difundir la investigación científica que tiene lugar en su seno institucional, y de promover el intercambio de información científica con otras instituciones nacionales o extranjeras. Es una publicación abierta a la comunidad científica y académica nacional e internacional, la cual se edita dos veces al año, y que cubre diversas temáticas dentro del campo de la psicología.

Normas de presentación y envío de trabajos:

1. Los manuscritos deberán ser preparados y estructurados siguiendo las normas de publicación de la Asociación Psicológica Americana (APA, 2018), debe presentarse además, una carta en donde se consigne el nombre del autor principal y de los autores, con su respectiva filiación institucional, su código ORCID, y el correo electrónico del autor designado para la correspondencia; trasladando los derechos de autor a la Revista de Psicología de la Universidad Católica San Pablo. Ésta deberá incluir una declaración en donde se consigne que los hallazgos del manuscrito no han sido previamente publicados o no se encuentran en proceso de revisión por otra/s revistas de investigación.
2. Los manuscritos no deberán superar una extensión de 35 páginas a doble espacio, incluidas referencias, tablas y gráficos y deberá ser presentado en el tipo de letra Times New Roman número 12. Los gráficos no deben tener una resolución menor a 75 pixeles para ser incluidos en la revista.
3. Dirigir los artículos al Departamento de Psicología, Universidad Católica San Pablo, Quinta Vivanco s/n, San Lázaro; teléfono 051-54-608020 (anexo 362); e-mail: [warias@ucsp.edu.pe](mailto:warias@ucsp.edu.pe)

Tipos de publicación aceptados:

- Artículos empíricos
- Artículos de revisión
- Artículos teóricos
- Artículos metodológicos
- Entrevistas
- Estudios de casos

Proceso de revisión (arbitraje) y criterios de evaluación

1. El comité editorial tiene como objetivo velar el proceso de aceptación de un manuscrito para publicación, para ello contamos además con un comité científico de revisores nacional e internacional. Los manuscritos se valoraran en base a:
  - La concordancia con la política editorial de la revista
  - La relevancia del tema tratado
  - Calidad en el desarrollo del tema tratado
  - El seguimiento a las normas de publicación (formato APA, 2018)
  
2. Una vez recibido el manuscrito y cumplidas los criterios de evaluación editorial el manuscrito pasa por las siguientes etapas:
  - Carta de recepción del manuscrito al autor/es.
  - Evaluación por dos especialistas (Comité de Revisores Nacional e Internacional).
  - Información del comité editorial a los autores sobre la aceptación, aceptación con modificaciones o rechazo.
  - Revisión de la corrección por el Comité Editorial.
  - Una vez que el manuscrito es aprobado por el Comité Editorial se envía a imprenta.
  - Las pruebas de imprenta son revisadas por el Comité Editorial y por el autor principal del manuscrito.
  - Aprobadas las correcciones de imprenta son enviadas para su publicación.

#### Estructura general de los artículos

- Título (español e inglés).
- Nombre autor(es), e-mail y filiación institucional.
- Resumen en castellano (Máximo 250 palabras)
- Resumen en inglés (Abstract, máximo 250 palabras).
- Palabras claves en castellano e inglés (entre 3 y 6 palabras)
- Introducción: Breve definición del problema, investigaciones relevantes y perspectiva teórica.
- Método: Incluye sujetos, instrumentos, técnicas y procedimientos. En el caso de estudios clínicos de caso(s) puede incluirse en este acápite la descripción de caso.
- Resultados y/o análisis del material: Presentación de los análisis cuantitativos y/o cualitativos (con gráficos y tablas, si se requiere).
- Discusión: Análisis teórico de los resultados.
- Referencias bibliográficas.

## Normas de citas bibliográficas (ejemplos)

### Artículos

Sánchez, F., Bardales, M., & Perales M. (1999). Percepción del clima organizacional en un grupo de trabajadores del Hospital Víctor Larco Herrera. *Revista Peruana de Psicología*, 4(8), 187-194.

### Libros:

Delgado, H. (1962). *Contribuciones a la psicología y la psicopatología*. Editorial Peri-Psyches.

### Capítulo de libro:

Spielberger, C. D., Reheiser, E. C., Owen, A. E. & Sydeman, S. J. (2003). Measuring psychological vital signs of anxiety, anger, depression, and curiosity in treatment planning and outcome assessment. En M. Maruish (Ed.), *The use of psychological testing for treatment, planning and outcomes assessment* (3ra. Edición) (pp. 421-447). Lawrence Erlbaum.

### Artículos electrónicos con DOI (Digital Object Identifier):

Soto-Añari, M. & Cáceres-Luna, G. (2012). Funciones ejecutivas en adultos mayores alfabetizados y no alfabetizados. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7(3), 127-133. <https://doi.org/10.5839.0703.06>

### Artículos electrónicos sin DOI:

Muratori, M., Delfino, G. & Zubieta, E. (2013). Percepción de anomia, confianza y bienestar: la mirada desde la psicología social. *Revista de Psicología*, 31(1), 129-150. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6373/6427>

