

REVISTA DE PSICOLOGÍA
VOLUMEN 13, NÚMERO 2, JULIO-DICIEMBRE 2023

REVISTA DE PSICOLOGÍA
VOLUMEN 13, NÚMERO 2



Universidad Católica
San Pablo

AREQUIPA, 2023

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 2023, JULIO-DICIEMBRE VOLUMEN 13, 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 Vilehes 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)

Renzo Rivera Calcina. 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 (Esp)

Manolete Moscoso. University of South Florida (Estados Unidos)

María Cristina Richaud. CHPME (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)

TRADUCCIÓN

Mitchell Clark

CORRECCIÓN DE ESTILO

Noelia Jiménez Barrios

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

José Luis Vizcarra Ojeda



Universidad Católica
San Pablo

© 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 316 / msoto@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
Una Red Peruana de Revistas Académicas en Psicología <i>Walter L. Arias Gallegos</i>	
Psicología y neoescolasticismo. Migraciones intelectuales en la institucionalización de la psicología como ciencia y profesión en Argentina.....	9
Psychology and Neo-scholasticism. Intellectual Migrations in the Institutionalization of Psychology as a Science and Profession in Argentina <i>María Andrea Piñeda</i>	
Estudio comparativo de actitudes machistas en universitarios arequipeños según su sexo	35
Comparative Study of Macho Attitudes in Arequipa University Students According to Sex <i>Luis Joaquín Quiroz Bejarano y Nayely Nikol Díaz Díaz</i>	
¿Es la teoría de la mente una función ejecutiva?	53
Is the Theory of Mind an executive function? <i>Renato Zambrano-Cruz</i>	
Procrastinación laboral y rasgos de personalidad en trabajadores de una entidad financiera	69
Work Procrastination and Personality Traits in Workers of a Financial Institution <i>Juan Gabriel Valdivia Vásquez, Flor Vilches Velásquez y Charles Portilla Revollar</i>	

Análisis de las propiedades psicométricas de la Symptom Assessment-45 Questionnaire (SA-45) en universitarios peruanos....	93
Analysis of the Psychometric Properties of the Symptom Assessment-45 Questionnaire (SA-45) in Peruvian University Students	
<i>Rosa Seperak Viera, Héctor Jesús Ayala Prado y Frida Chara Quiroz</i>	
El Compendio de Psicología de Lorente (1860).....	107
The Compendium of Psychology of Lorente (1860)	
<i>Arturo Orbegoso-Galarza</i>	
Elección de la carrera profesional y la Teoría Social Cognitiva	117
Professional Career Election and Social Cognitive Theory	
<i>Elva Danet Franco Delgado y Mauricio Polanco Valenzuela</i>	
Percepción de la violencia verbal por parte de los estudiantes de una universidad privada de Arequipa	143
Perception of Verbal Violence by Students at a Private University in Arequipa	
<i>Julissa Zarina Quispe Catari, Luis Angel Carazas Machado, Nataly Yeni Flores Mamani, Leslie Xiomara Pacori Pari y Adriana Priscila Palma Álvarez</i>	
Causas de la ansiedad en adolescentes durante la pandemia por Covid-19: Una revisión sistemática	159
Causes of Anxiety in Adolescents During the Covid-19 Pandemic: A systematic review	
<i>Fiorella Moscoso Roque y Nayely Núñez Caira</i>	
INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES	171

Editorial

Una Red Peruana de Revistas Académicas en Psicología

En el Perú existe poco más de 20 revistas de psicología, esta cifra ha ido variando con el tiempo. La primera revista psicológica que se publicó en el país fue la *Revista de Psicología* de la Sociedad Peruana de Psicología que se editó desde 1959 hasta 1961, y que abarcó solamente cuatro números. Por su puesto que antes de ello, se publicaron otras revistas que tocaron temas psicológicos como la *Revista Peruana de Psiquiatría y Disciplinas Conexas* que se publicó entre 1918 y 1924, así como la *Revista de Neuro-psiquiatría* que se publica hasta la fecha desde 1938; ambas publicaciones fueron fundadas por Honorio Delgado (1892-1969). Su sobrino Carlos Alberto Segúin (1907-1995) fundó en 1950 la revista *Estudios Psicosomáticos* y en 1964 la *Revista de Ciencias Psicológicas y Neurológicas*, ambas duraron muy poco tiempo.

Otras revistas que han tocado saberes psicológicos a través del tema del consumo de sustancias psicoactivas fueron la revista *Psicoactiva* y la *Revista Peruana de Drogodependencias*, pero ya no se publican. Hubo casos de universidades que llegaron a editar hasta tres revistas psicológicas a la vez, algunas para profesionales, otras para estudiantes, pero muy pocas especializadas. En ese sentido, a diferencia de países como Argentina, Brasil, Colombia o México, donde se publican revistas especializadas, en Perú solo existen cuatro revistas por ramas de la psicología, la revista *Propósitos y Representaciones* especializada en psicología educativa, la revista *Interacciones* especializada en psicología clínica y familia, la revista *Perspectiva de Familia* especializada en familia y la *Revista Peruana de Historia de la Psicología*. La mayoría de revistas psicológicas que se publican en el Perú son generales, y como ya se mencionó, han tenido una presencia muy regular, ya que han dejado de publicarse, han cambiado de nombre o se han publicado dejando algunas brechas en su periodicidad.

Estos problemas se deben entre varias razones, a problemas presupuestales, cuestiones políticas al interior de las instituciones que las editan y la falta de contenidos por una débil red de contactos académicos tanto nacionales como internacionales. Por supuesto que existen revistas psicológicas que se han publicado de manera regular con un prestigio y calidad crecientes, pero son pocas las que se han logrado indexar en bases científicas de alto impacto. Entre ellas, debe mencionarse la *Revista de*

Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que se ha publicado ininterrumpidamente desde 1983 y en la actualidad es la única revista psicológica que se encuentra indexada en Scopus, además de Web of Science, Scielo, Redalyc, etc.

Precisamente, para dar solución a la problemática expuesta, el pasado 12 de diciembre de 2023 se convocó a diversos editores de las revistas psicológicas que se publican en Perú. La *Revista de Psicología*, de la Universidad Católica San Pablo estuvo presente; y en esa reunión se llegaron a algunos acuerdos que se transcribieron en un acta que implica la mayor colaboración interinstitucional para favorecer el aprendizaje mutuo, el intercambio de contenidos, y la comunicación más fluida a nivel nacional, para detectar e impulsar la publicación de revistas psicológicas de calidad al interior del país o fortalecer las que ya se publican en Lima y otras provincias que como Arequipa llegó a publicar en el 2016 hasta siete revistas psicológicas, de las cuales hoy solo sobreviven tres. Asimismo, esta reunión podría dar paso a la conformación de una Red Peruana de Revistas Académicas en Psicología, que como en el caso de Chile y Colombia, tuvo efectos muy positivos en la edición de las revistas que ya existían en esos países, consiguiendo que puedan funcionar con más regularidad y que se indexen en bases de alto impacto como Scopus.

Pues bien, en este segundo número de la *Revista de Psicología* de la Universidad Católica San Pablo, que corresponde al volumen 13 del año 2023, se tienen contenidos muy variados de autores tanto regionales, como nacionales y extranjeros. Autores de países como Argentina, Colombia y México, y de ciudades como Lima y Arequipa, han presentado artículos sobre historia de la psicología, neurociencia, psicología organizacional, orientación vocacional, cognición social, psicometría, violencia y psicología clínica. Esperamos que estos contenidos sean bien recibidos por la comunidad académica y que permitan el desarrollo de la psicología a nivel regional y nacional. También es importante agradecer a nuestros colaboradores, a los miembros del Comité Editorial, los revisores nacionales e internacionales, los autores peruanos y extranjeros y a nuestros lectores.

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

Psicología y neoescolasticismo. Migraciones intelectuales en la institucionalización de la psicología como ciencia y profesión en Argentina

Psychology and Neo-scholasticism. Intellectual Migrations in the Institutionalization of Psychology as a Science and Profession in Argentina

María Andrea Piñeda

Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

 <https://orcid.org/0000-0001-7468-1054>

Correspondencia: mandreapineda@gmail.com

Resumen

Al iniciar el siglo XX, cuando la psicología moderna daba sus primeros pasos de institucionalización en Argentina, en un mundo cada vez más secularizado, parecía que la ciencia excluía toda posibilidad de relación con el campo religioso. Sin embargo, un nuevo programa de psicología científica se organizó en las entrañas del catolicismo en Europa y se extendió en América hasta Argentina. ¿Qué aportaba a la naciente psicología local? Este trabajo describe migraciones intelectuales en la circulación de saberes y prácticas psicológicas vinculadas al movimiento internacional católico conocido como neoescolasticismo. Las mismas se registran durante el proceso de institucionalización de la psicología argentina como ciencia y profesión entre las décadas de 1900 y 1960. Se visibilizan instituciones y programas de formación universitaria así como viajes, relaciones discipulares y publicaciones de referencia. La mirada de conjunto revela que, más allá de una común base filosófica, se difundió heterogeneidad de saberes y prácticas psicológicas que fueron consistentes con la amplitud de trayectorias académicas, así como de orientaciones políticas. Sin embargo, parece haberse seguido un patrón uniforme en la promoción de una cultura científica capaz de dar sustento a una psicología autónoma como ciencia y profesión, basada en una visión integral del objeto de estudio.

Palabras clave: Historia de la psicología, neoescolasticismo, migraciones intelectuales, Argentina.

Abstract

At the beginning of the 20th century, when modern psychology was taking its first steps of institutionalization in Argentina, in an increasingly secularized world, it seemed that science excluded any possibility of relationship with the religious field. However, a new program of scientific psychology was organized in the heart of Catholicism in Europe and spread in the Americas as far as Argentina. What did it contribute to the nascent local psychology? This paper describes intellectual migrations in the circulation of psychological knowledge and practices linked to the international Catholic movement known as Neo-Scholasticism. These migrations are recorded during the process of institutionalization of Argentine psychology as a science and profession between the 1900s and 1960s. Institutions and university training programs, as well as travels, disciple relationships, and reference publications are highlighted. The global view reveals that, beyond a common philosophical base, a heterogeneity of psychological knowledge and practices was disseminated, consistent with the breadth of academic trajectories, as well as political orientations. However, a uniform pattern seems to have been followed in the promotion of a scientific culture that would support an autonomous psychology as a science and profession, based on an integral vision of the object of study.

Keywords: History of psychology, neo-scholasticism, intellectual migrations, Argentina.

Al despuntar el siglo XX, cuando el positivismo registraba su mayor auge en el campo intelectual y político argentino, la psicología local encontró un terreno propicio para instituirse como ciencia moderna. Sus nuevos objetos, discursos y prácticas fueron legitimados al circular en instituciones del Estado que exigían una organización racional en un proceso de creciente secularización. El materialismo subyacente a una supuesta “psicología sin alma” parecía llegar desde Europa poniendo en crisis los modelos hasta el momento vigentes en una cultura donde el cristianismo había dejado sus profundas

huellas en la antropología filosófica. Alma, conciencia, personalidad, procesos y actos psíquicos, se constituyeron en objetos de disputa. Los nuevos discursos modernizantes desautorizaron las vinculaciones de la nueva ciencia psicológica con el campo religioso.

Sin embargo, en forma disruptiva, se advierte un proceso de imbricación entre la psicología científica y la Iglesia Católica durante la primera mitad del siglo XX, que atrae nuestra atención en este trabajo. Para ilustrar lo que acaso sea el punto culminante de dicho proceso, citaremos

la serie de discursos bioéticos que durante la década de 1950 dirigió el Papa Pio XII en congresos de comunidades científicas dedicadas a la vida humana. Se trató de alocuciones en eventos de diversas especialidades de la medicina, la neuropsiquiatría, y los que resultan de particular interés para nosotros, aquellos dedicados a profesionales de la psicología y la psicoterapia (Pío XII, 1952, 1953a, 1953b, 1958a, 1958b). De estos discursos, el más llamativo es el que emitió el Sumo Pontífice a los participantes del *XIII International Congress of Applied Psychology* celebrado en 1958 en Roma, organizado por la *International Association of Applied Psychology* (IAAP). En una audiencia con 400 participantes del congreso, se produjo un intercambio en términos elogiosos con el renombrado Henri Piéron (1881-1964), miembro del comité honorario del evento (Carpintero, 2020). En dicha ocasión, Pio XII recomendaba observar en los estudios psicológicos, los principios filosóficos derivados de la tradición tomista para resguardar a la persona humana, entendida como unidad hilemórfica de cuerpo y alma, relacionada esencialmente con la divinidad y caracterizada también por su libertad y responsabilidad moral. En estos planteos, citaba a su vez las normas éticas para psicólogos, que habían sido publicadas en 1953 por la *American Psychological Association* (APA). Aquí se evidencia que, autoridad religiosa y autoridad científica confluyeron en este evento para brindar doble legitimación a las prácticas en psicología aplicada. ¿Qué comunidad precisaba de ambas credenciales?, ¿Cómo se pasó de la tajante secularización de la psicología a la mutua imbricación con el

campo religioso visible en instituciones psicológicas de tanto relieve internacional? Teniendo en cuenta las migraciones intelectuales entre los centros académicos del hemisferio norte y los del hemisferio sur durante la institucionalización de la psicología científica, y considerando estudios que documentan en Brasil ciertas migraciones de conocimientos y prácticas psicológicas en instituciones católicas (Batista, 2015, 2020; Massimi, 2001), nos preguntamos por el alcance de este fenómeno en Argentina.

La tendencia a la internacionalización de la psicología acrecienta el interés por las historias locales con una perspectiva policéntrica. Desde ese enfoque, no solo se busca recuperar aspectos olvidados de la psicología en centros no hegemónicos, sino también resaltar relaciones entre psicologías de diversos países. En ese sentido, la categoría de migración intelectual (Brock, 2015; Danziger, 2006) posibilita captar interrelaciones entre personas, conceptos y prácticas psicológicas de diferentes centros. Asimismo, habilita a indagar qué destino tuvieron al ser trasplantados, cómo fueron comprendidos y traducidos, quiénes valoraron su utilidad y por qué, o qué cambios y resistencias provocaron (Daston, 2000).

Recientemente, Benítez y cols. (2023) sistematizaron algunas herramientas teórico-epistemológicas para los análisis históricos críticos de circulación de saberes y prácticas del campo psi. Aun cuando valoran las contribuciones de los estudios de recepción para indagar los problemas locales que guían la

interpretación y el empleo de saberes foráneos y su retransmisión en nuevos contextos, destacaron la sofisticación teórica de las historias transnacionales. Estas brindan explicaciones en función de la circulación de personas, recursos y productos en circuitos que no pueden subordinarse a las lógicas de los Estados-Nación y sus políticas gubernamentales, si bien no las excluyen. A su vez, enriquecieron esta perspectiva con la mirada analítica de las asimetrías socio-culturales, económicas y de poder que es propia de los estudios poscoloniales. Estos han tenido el mérito de visibilizar las dinámicas relaciones entre centros y periferias en las rutas específicas de circulación de saberes, modelos de producción y reproducción de conocimientos, y emulación de prácticas. Desde este posicionamiento, Benítez y cols. (2023) proponen interpretar las fuentes considerando los circuitos científicos, intelectuales y profesionales específicos que conectan el escenario local con otros ámbitos foráneos. En esta tarea, recomiendan tener en cuenta el entramado de condiciones materiales y sociopolíticas, así como el grado de intervención de Estados y de gobiernos que sustentan dichos circuitos. En dicho entramado, juegan un rol fundamental: la creación y/o consolidación de instituciones de producción de conocimiento en redes internacionales; los itinerarios de actores que producen saberes, consensos teóricos y estándares de práctica; políticas de intercambio de conocimientos a partir de ser considerarlos bienes materiales y culturales; los grados de apropiación, rechazo, inestabilidad o consolidación de estos.

En la presente comunicación se pretende describir la circulación de saberes y prácticas psicológicas vinculadas al movimiento internacional católico conocido como neoescolasticismo. Este surgió a fines del siglo XIX en Europa y se expandió en ese continente y en las Américas, impulsando su propio programa de psicología científica. En ese marco, examinaremos algunas migraciones intelectuales (Brock, 2015; Danziger, 1990, 2006; Daston, 2000) que se produjeron entre centros europeos, norteamericanos y argentinos durante los procesos de institucionalización de la psicología como ciencia y profesión en Argentina entre las décadas de 1900 y 1960. Tendremos en consideración el problema transnacional en el que se inscribe el programa neoescolástico, así como problemas locales en los que este es recepcionado y asimilado a la psicología nacional. En el entramado de condiciones socioculturales de producción y circulación de conocimientos y prácticas psicológicas (Benítez y cols., 2023) propias del neoescolasticismo, daremos especial visibilidad a instituciones y programas de formación universitaria, relaciones discipulares en la trayectoria de referentes productores de conocimiento, así como a las publicaciones originales y traducciones producidas en el marco de los objetivos programáticos de este movimiento. Indicios de ello pueden encontrarse en estudios previos sobre trayectorias de ciertos académicos argentinos católicos. En estos se describen viajes y relaciones discipulares para estudios doctorales, o para propiciar cooperaciones internacionales para la formación de posgrado y la investigación científica (Klappenbach, 2002, 2004; Moreno, 2021,

2022; Piñeda, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2018a, 2018b, 2020, 2021a, 2021b; Piñeda, & Chávez Bidart 2021; Piñeda, & Scherman, 2016, 2021a, 2021b).

La psicología científica según el programa del neoescolasticismo

El enfoque policéntrico ha contribuido a la comprensión del nacimiento plural de la psicología como ciencia, de acuerdo a diferentes programas que respondieron a diversidad de intereses intelectuales (Danziger, 2006). En efecto, el laboratorio de psicología experimental fundado por Wilhelm Wundt (1832-1920) en la Universidad de Leipzig en 1879 ha sido el primero de su naturaleza, y ese hecho señala la emergencia de una comunidad académica especializada en la nueva ciencia psicológica. Sin embargo, otros hitos demuestran que, para esa misma época, esta no era la única comunidad que daba cuenta de la emergencia de este nuevo campo científico. Otros centros académicos europeos orientados al estudio de diferentes problemas, también contaban con producción científica en psicología lo suficientemente relevante como para constituirse en sede de intercambios internacionales mediante publicaciones periódicas y congresos. Así lo evidencia en 1876 la aparición de las revistas *Mind*, publicada en Gran Bretaña bajo la dirección de Alexander Bain (1818-1903) y de *La Revue Philosophique* publicada en Francia a cargo de Théodule Ribot (1839-1916). Hacia el cambio de siglo le siguieron otras revistas especializadas: *Philosophische Studien* (Alemania, 1881, por Wilhem Wundt), *L'Année Psychologique* (Francia, 1895)

por Alfred Binet (1857-1854), *Rivista di Psicologia* (Italia, 1896) por Giulio Cesare Ferrari (1867-1932) y Augusto Tamburini (1848-1919), *Archives de Psychologie* (Suiza, 1896) por Theodore Flournoy (1853-1920) y Edouard Claparède (1873-1940) (Ardila, 1972). Por su parte, el Primer Congreso Internacional de Psicología fue celebrado en Francia en la ciudad de París, en 1889, y fue presidido por Jean Marie Charcot (1825-1893). A este le siguieron las sedes de Londres (Gran Bretaña, en 1892), presidido por Henry Sidgwick (1838-1900), Munich (Alemania, en 1896), presidido por Carl Stumpf (1848-1936), París (Francia, en 1900) presidido por Ribot y Roma (Italia, en 1905), por Giuseppe Sergi (1841-1936), mencionando sólo los cinco congresos iniciales (Montoro et al., 1884). También es interesante apreciar la diversidad de filiaciones en la rápida difusión de los laboratorios de psicología experimental que le siguieron al primordial de Alemania. En poco más de una década, ocho universidades se sumaron a esta empresa: la Universidad de Gotinga (Alemania, 1881), con el laboratorio a cargo de Georg Elias Müller (1850-1934), la Universidad de Roma (Italia, 1886), por Sergi, la Universidad de Copenhage (Dinamarca, 1886), por Alfred Lehmann (1858-1921), la Universidad de Berlín (Alemania, 1886), por Hermann Ebbinghaus (1850-1909), la Universidad de Kazán (Rusia, 1886), por Vladimir Bechterev (1857-1927), la Universidad de París (Francia, 1889), por Binet y Henri Beaunis (1830-1921), la Universidad de Munich (Alemania, 1880), por Sumpf, y la Universidad de Lovaina (Bélgica, 1891), por Desirè Mercière (1851-1926)

y Jean François Heymans (1859-1932) (Ardila, 1972).

Este noveno laboratorio en tierra belga, si bien emparentado con el de Leipzig, remite a un programa científico autónomo que también encontró en el mítico año de 1879 sus marcas fundacionales. En efecto, ese año se publicó la Encíclica *Aeternis Patris* del Papa León XIII que constituyó un llamamiento a renovar el pensamiento católico en diálogo con las ciencias y las filosofías contemporáneas, y a revalorizar los principios aristotélico-tomistas para promover la armonización entre fe y razón en dicho ejercicio. El neoescolasticismo fue un movimiento filosófico que produjo particulares lecturas sobre el problema de la persona humana y los fenómenos psicológicos. Entró en declive desde la década de 1960, cuando la celebración del Concilio Vaticano II marcó una nueva época la renovación doctrinal y pastoral de la Iglesia Católica (Kugelman, 2011).

En ese contexto, la Universidad de Lovaina fue la primera en organizar un programa científico que básicamente podría definirse como una psicología experimental con alma. Al igual que otros campos como la filosofía, la medicina o la educación, la religión formaba parte del concierto de saberes y de prácticas que tradicionalmente acreditaban experticia sobre problemas en los que la psicología ahora reclamaba autonomía. Aunque no todo el catolicismo tuviera posición homogéneamente favorable frente a la nueva psicología, el sector que adhería al neoescolasticismo abogaba por la nueva ciencia al mismo tiempo que promovía una mejor

comprensión de la naturaleza humana en su totalidad, evitando todo tipo de reduccionismos. Por eso, este movimiento concebía una psicología experimental que a la vez fortalecía sus raíces filosóficas. Pero el término experimental, no fue unívoco para los diversos programas que se alzaban en Europa y en Estados Unidos hacia el fin de siglo XIX. Tampoco lo era para la psicología neoescolástica que se indigenizó (Danziger, 2006) en esos países y en América Latina adoptando objetos, métodos y prácticas propias de los contextos en los que se asimilaba. Sobre la base de la evidencia empírica ampliamente entendida, y los principios antropológicos y gnoseológicos aristotélico-tomistas, tres tareas fundamentales daban unidad al programa legado por *Aeternis Patris*. Primero, armonizar fe y razón en el mundo contemporáneo, cada vez más secularizado. Segundo, marcar límites a las interpretaciones mecanicistas y reduccionistas del positivismo desde una visión holista. Finalmente, desde una concepción universalista de ciencia, propia de la época, se buscaba otorgar unidad e integración del objeto de estudio de la psicología que parecía cada vez más fragmentado y atomizado por la diversidad de escuelas y sistemas psicológicos que proliferaban (Heidbreder, 1933). Se entendía que cada una de ellas aportaba un aspecto particular a la comprensión de las bases psico-fisiológicas-sociales de la personalidad, y a los dinamismos inconscientes de los procesos psíquicos o del comportamiento.

La clásica obra de Misiak y Staudt (1954) proveyó una visión panorámica sobre la

actuación de católicos inspirados por los ideales propuestos por León XIII en psicología. Describió una red de instituciones, programas de formación, referentes, discípulos y textos entre sus medios de producción y vehículos de difusión de Europa y Norteamérica. En efecto, permite apreciar el modo en que el movimiento se fue asimilando a la psicología local de cada país, y sus contribuciones a la investigación, la práctica psicológica y la institucionalización de la nueva ciencia y profesión. Considerando las referencias más directamente ligadas a la recepción e implantación de este movimiento en Argentina, destacaremos los centros de producción y de circulación de Bélgica, España, Francia, Italia y Estados Unidos.

Como fue explicitado al pasar revista de los primeros laboratorios, el principal centro de producción e irradiación de la psicología neoescolástica se sitúa en la Universidad de Lovaina. Desde allí circuló hacia otros centros y periferias del mundo académico (Danziger, 2006). En Lovaina fue impulsada por el filósofo, y más tarde cardenal de la Iglesia Católica, Desiré Mercier. Este sacerdote había estudiado psicología con Charcot en Salpêtrière, una de las comunidades más prominentes de la naciente ciencia de la época. Conoció bien la obra de Ribot, Binet y Richet, pero también la de Wundt, y la de William James. En 1897 publicó *Les Origines de la psychologie contemporaine*, traducida al inglés en 1918. Mereció una crítica bastante favorable en la reseña de Robert S. Woodworth (1899) en *Psychological Review*. En 1891, como jefe del programa de filosofía de

Lovaina, Mercier organizó el laboratorio de psicología experimental. Para dirigirlo, preparó a su colaborador Armand Thiéry (1868-1955) triplemente doctorado: en derecho, en ciencias y en filosofía tomista, quien además había tomado cursos en medicina. Lo envió a estudiar psicología a la Universidad de Leipzig bajo la dirección de Wundt. A su regreso con las credenciales que lo autorizaban, Thiéry dirigió el mencionado laboratorio y dictó un curso de psicofisiología durante diez años. En los siguientes cincuenta años, lo sucedió en esa tarea Albert Michotte (1881-1965) que, siguiendo similares procesos de legitimación en la nueva ciencia psicológica, había estudiado en Leipzig con Wundt y en Würzburg con Oswald Külpe (1862-1915). Michotte se destacó por sus investigaciones sobre la percepción de la causalidad y convirtió el laboratorio en un centro de referencia para Europa. Desde 1919 también condujo la Escuela de Psicología Aplicada a la Educación de la universidad que en 1944 se convirtió en el Instituto de Psicología y de Pedagogía Aplicada. Este instituto además de la investigación y el desarrollo de pruebas psicológicas, formaba psicólogos profesionales hasta el grado de doctor. También brindaba cursos de psicología general y aplicada para sacerdotes y académicos o profesionales de otras disciplinas afines. En el instituto se abrió la Oficina de Orientación Psicológica para la Juventud. En 1947 Michotte fundó la Sociedad Belga de Psicología de la que fue su primer Presidente. Fue asiduo participante de los congresos internacionales de psicología en los que cosechó vínculos y reconocimientos de los psicólogos más prominentes

de la época. En ese contexto se formó Josep Nuttin (1909-1988). Este discípulo de Mercier y de Michotte fue cofundador de la Sociedad Belga de Psicología y de su revista *Psychologica Belgica* (1954). Fue un activo miembro de la *International Union of Psychological Science* (IUPsyS) que presidió en 1972, y en la organización de los Congresos Internacionales de Psicología. Sus investigaciones aportaron sobre la motivación y los procesos cognitivos.

Asimismo, la Universidad de Lovaina fue un poderoso canal de difusión de la psicología neoescolástica en España, en Francia y, por su intermedio, en América Latina. Este canal en gran medida se desplegó con intereses educativos en el campo de la psicotecnia. En efecto, en Lovaina estudiaron los españoles Mariano Yela (1921-1994) —que se convirtió en amigo entrañable de Nuttin (Yela, 1995)—, Juan Zaragüeta (1883-1974) y José Germain (1897-1986). Los tres formaron parte del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). La organización de esta institución fue encomendada al padre dominico Manuel Barbado (1984-1945) durante el régimen dictatorial de Francisco Franco con el fin de impulsar y controlar el desarrollo de la ciencia. No obstante, tras la caída del régimen, Zaragüeta, Germain y Yela, se encontraron entre quienes contribuyeron a renovar la psicología española. La psicología experimental con alma provista por el neoescolasticismo funcionó como hilo conductor para el estudio de la persona humana y la personalidad desde una perspectiva integradora permeable a las bases

culturales arraigadas en el catolicismo, más allá de los abruptos cambios políticos (Carpintero, 1995, 2014). En el CSIC se promovió la publicación y traducción de numerosas obras de psicólogos que fueron canal de difusión del neoescolasticismo hacia América Latina. Entre ellos, Gemelli, Dwelshawers y Robert Brennan, citado más adelante. Pero también el CSIC fue centro receptor y difusor de un destacado referente del neotomismo latinoamericano, como el sacerdote argentino Octavio Nicolás Derisi, que captó gran audiencia española. A él también nos referiremos en páginas sucesivas.

Por otra parte, las vías de recepción entre Lovaina y España también se articularon por medio del belga Georges Dwelshauvers (1866-1937) cuya obra más conocida fue *Traité de Psychologie*. Concebida como un manual con fines didácticos, originalmente se publicó en 1928 por la editorial Alcan de París y se tradujo al castellano en Barcelona por Joaquín Carteras Artau con la editorial Gustavo Gili, en 1930. También alcanzaron gran circulación sus obras publicadas en Francia: *La synthese mental* (1908), *L'inconscient* (1916), *La psychologie française contemporaine* (1921). Entre 1920 y 1924 Dwelshauvers se radicó en Barcelona. Fue invitado por Eugeni D'Ors (1881-1954) (intelectual que también tuvo mucha influencia en la academia argentina de esa época), por entonces a cargo de la Consejería de Cultura. Bajo el modelo del *College de France* y de *L'École des Hautes Etudes*, D'Ors creó en 1918 el Instituto de Cultura Superior con los Seminarios de Psicología, Filosofía (que él dirigía) y de Pedagogía. Estos seminarios estaban

destinados a los alumnos de estudios normales. En ese contexto, se creó el Instituto de Orientación que dirigió Emilio Mira y López (1896-1964), y el laboratorio de Psicología que se le encomendó a Dwelshauvers. Allí este condujo estudios experimentales e introspectivos de las imágenes y la relación entre la representación de los movimientos propios y su ejecución, las bases biológicas e inconscientes del comportamiento humano. Procedente de tierras flamencas, se involucró en los problemas políticos catalanes y escribió sobre ellos un texto por el cual los catalanes aún lo recuerdan favorablemente (Kirchner, & Gimenez, 1986, Sáiz, & Sáiz, 1997, Siguán, & Kirchner, 2001). Por otra parte, también en Barcelona desarrolló su labor el sacerdote jesuita Fernando Palmés (1879-1963), celebrado como uno de los iniciadores de la psicotecnia catalana. Fue fundador del Laboratorio Psicológico-pedagógico del Colegio Máximo de San Ignacio de Sarriá, creado en 1925 con la finalidad de orientar y centralizar las observaciones de los Gabinetes Paidométricos, que fueron organizándose en los colegios de segunda enseñanza de la Compañía de Jesús (Sánchez Vázquez, & Guijarro Granados, 2000).

El psicólogo católico francés Paul Fraisse (1911-1996) también inició su impresionante trayectoria académica en la Universidad de Lovaina. En 1935, bajo la dirección de Michotte, comenzó sus investigaciones sobre la percepción. Luego se orientó a los estudios sobre procesamiento de la información, psicolingüística, memorización y neuropsicología. En París, bajo

el patrocinio de Piéron, investigó sobre la memoria inmediata. Pero además de descollar como investigador, Fraisse jugó un destacado papel en la institucionalización de la psicología en Francia y en organizaciones internacionales. En efecto, reorganizó el Laboratorio de Psicología Experimental y Comparada (1952-1979) que había dirigido Piéron. Montó el *Institut de Psychologie* de París. Junto a Michotte, Piéron y Piaget, colaboró en la creación de la Asociación de Psicología Científica de Lengua Francesa. Entre 1960 y 1965, presidió la Comisión de Psicología de la *Centre National de la Recherche Scientifique*, y también fue presidente de la IUPsyS (1966-1969) y del *Comité Consultatif des Universités* (1969-1975). Presidió el XXI Congreso Internacional de Psicología en París en 1976. Sirvió en el ejército francés. Militó en el socialismo participando en luchas sindicales y en la defensa de causas estudiantiles como la del Mayo Francés. En Argentina su *Manual Práctico de Psicología Experimental* fue traducido en castellano por la editorial Kapelusz en 1960, a cuatro años de la publicación original. Este fue un vehículo clave para la difusión de la psicotecnia en centros universitarios de formación y práctica psicológica (Piñeda, 2014). También en otros países latinoamericanos tuvo gran repercusión. Por ejemplo, en 1969 la *Revista Latinoamericana de Psicología* se inauguró con su artículo “Hacia la unificación de la ciencia psicológica”. En 1976 fue invitado tres veces a dictar conferencias y a recibir menciones honoríficas en Brasil.

Por otra parte, la Universidad del Sacro Cuore en Milán también se convirtió en un

relevante centro de producción y difusión del neoescolasticismo en psicología del que abrevaron académicos de diferentes latitudes, incluidos los que llegaron de Argentina. Su fundador y primer Rector fue el fraile franciscano Agostino Gemelli (1878-1959), quien se destacó como médico neurólogo, psicólogo y filósofo. Fue Presidente de la Academia Pontificia de Ciencias. Imbuido del programa neoescolástico, organizó en esta universidad el Laboratorio de Psicología (1919). Fue asiduo participante de casi todos los Congresos Internacionales de Psicología de su tiempo, y fue miembro del comité honorario del citado congreso de la IAAP celebrado en Roma en 1958 (Carpintero, 2020). En su amplia y extensa obra psicológica se reportan investigaciones en percepción y lenguaje, personalidad, psicometría, psicología evolutiva, psicología social e industrial (Mankeliunas, 1959). Una larga lista de sus manuales introductorios circuló en Argentina. En las Actas del Primer Congreso Argentino de Psicología (1954) consta un trabajo de su autoría, aunque no llegó a estar presente.

En Estados Unidos, la Universidad Católica de América cumplió un rol semejante al de las universidades europeas mencionadas. Allí se desempeñó como Profesor Dom Thomas Verner Moore (1877-1969), sacerdote de la congregación de San Pablo Apóstol que había estudiado con Wundt en Leipzig. Su obra *Cognitive Psychology* (1939) fue muy reconocida en Argentina. En la misma universidad se graduó Robert Edward Brennan (1897-1975), sacerdote dominico que ejerció como Profesor de Psicología en la Universidad de Montreal

desde 1942. Sus obras más difundidas en nuestro suelo fueron *General Psychology: An Interpretation of the Science of Mind Based on St. Thomas Aquinas* (1937), así como *History of Psychology from the standpoint of a Thomist* (1945).

En las trayectorias precedentemente descritas de referentes europeos y norteamericanos del movimiento neoescolástico se evidencian aportes a la causa de promover el desarrollo de la psicología como ciencia. Los circuitos de difusión incluyen investigación, docencia y gestión en universidades, institutos y sociedades científicas nacionales e internacionales, participación y organización de congresos internacionales; publicaciones de revistas, manuales originales y traducciones. A continuación, describiremos la circulación de saberes y prácticas de este movimiento específicamente en la psicología argentina.

El programa neoescolástico en la psicología argentina

Al finalizar el siglo XIX Argentina iniciaba la institucionalización de la nueva ciencia psicológica, de modo análogo a otros países de la región (Ardila, 2013; Campos et al., 2010; Chavez Bidart, 2016; García, 2007; Salas Contreras, 2012). Al abrigo de las políticas públicas del Estado laicista bajo los ideales del positivismo, se desarrollaron investigaciones y prácticas psicológicas en el campo social y clínico, más cercanas a la psicología francesa que alemana. Sin embargo, en consonancia con el movimiento que desde Alemania se expandió en toda Europa, como gesto

simbólico de integración a la moderna ciencia psicológica, desde 1891 se montaron laboratorios para estudios experimentales psicofisiológicos.

Justamente en un contexto de crítica al positivismo llegaron a la Argentina los primeros ecos del neoescolasticismo desde la Universidad Gregoriana de Roma. En esta institución jesuita a la que acudía gran caudal de sacerdotes de todo el mundo, se formaron en filosofía algunos exponentes que analizaremos. En primer lugar, estudió allí José María Liqueno (1877-1926) durante 1897. Este sacerdote franciscano había nacido en Italia y emigró a la Argentina en su niñez, estableciéndose en Córdoba junto a su familia. Era colaborador de los diarios *La Nación*, *Tribuna* y *Los Principios*. En este último, hacia 1900, publicó cartas criticando al positivismo, al idealismo y al materialismo denotando influencias de Mercier y de Gemelli. Liqueno fue autor de la obra *Compendio de Psicología Contemporánea*, editada en 1919 por la Facultad de Derecho. En esta citó abundantemente a Bernard, Binet, Grasset, Ribot, Wundt, Külpe, Bühler, Jakob, James, Stuart Mill, Baldwin y Sergi. A su vez, Liqueno valoró los aportes a la nueva psicología desarrollados por argentinos como Horacio Piñero (1869-1919) y Víctor Mercante (1870-1934). A este último le atribuyó los primeros escritos de psicología experimental del país en 1897, destacando su psicología pedagógica, y la fundación de un pequeño laboratorio de psicofisiología en San Juan. Desde su posición antipositivista, Liqueno polemizó especialmente con José Ingenieros (1877-1925) y con Virgilio Ducceschi (1871-1952). Este estuvo a cargo

de la enseñanza de psicología (1906) y del primer laboratorio de psicología experimental (1907) de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Córdoba (Ferrari, 2013). Aun cuando no estaba en contra de las prácticas de experimentación en el campo psicológico, Liqueno objetaba que la psicología fuera reducida a aspectos fisiológicos, con exclusión de la conciencia y los problemas derivados, que consideraba esenciales. Consecuentemente, la introspección era valorada como un método necesariamente complementario. A su vez, acusaba los intentos de reducir todo a la conciencia, entendiendo que el objeto de la psicología era el hombre que vive, piensa y quiere en su totalidad. En torno a Liqueno se formaron jóvenes neotomistas que participaban del Centro Católico de Estudiantes de la Universidad de Córdoba, participaron de los debates sobre la Reforma Universitaria de 1918, y lograron protagonismo en dicha universidad en las décadas siguientes.

Las transformaciones sociopolíticas del período de entreguerras mundiales, ampliaron el circuito académico que esperaba dejar atrás las explicaciones mecanicistas y reduccionistas atribuidas al positivismo. En efecto, se produjo un viraje hacia la producción de una psicología cercana a la antropología filosófica en la que la personalidad y la libertad humana cobraron centralidad, registrando permeabilidad a la recepción del existencialismo, la fenomenología y el neotomismo, así como de psicologías totalistas como la Gestalt, que se interpretaban como enfoques consecuentes con dicho ideal (Klappenbach, & Fierro, 2021).

En ese marco, en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se instauró un nuevo circuito propicio para la difusión del neotomismo. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se había congregado el llamado Colegio Novecentista con el objetivo de superar al positivismo en el estudio de la persona humana. Contaba entre sus líderes al tres veces Decano Coriolano Alberini (1886-1960). En este marco, por ejemplo, se organizaron las visitas de Ortega y Gasset (1916), o representantes del tomismo francés como Jacques Maritain (1936), que tuvieron particulares resonancias en las apropiaciones de la fenomenología y del psicoanálisis. De ese entorno intelectual participaban algunos católicos neotomistas. Entre ellos, Tomás Darío Casares (1895 - 1976), quien se había doctorado en Derecho en la UBA. En la misma universidad fue profesor de Filosofía del Derecho, Titular de Historia de la Filosofía Medieval y en 1944, reemplazó a Coriolano Alberini en la cátedra de Introducción a la Filosofía de la Facultad de Filosofía. Casares, a su vez, se desempeñó en la Universidad de La Plata donde fue Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (1930-1934). Allí dirigió la *Revista Humanidades* (Consejo Editorial Humanidades, 1930) hasta que fue reemplazado por Alfredo Calcagno. Casares presidió la Sociedad Tomista Argentina fundada en 1948. También fue el promotor de los Cursos de Cultura Católica, un centro de formación que se presentó como una alternativa ante la imposibilidad de conseguir la oficialización de la que fuera la primera universidad católica en Argentina, creada en 1910, y cerrada en 1922.

En efecto, la educación universitaria de gestión privada, y por lo tanto confesional, recién fue habilitada desde 1959, después de amplios debates sociales y tensiones entre Iglesia Católica y Estado. Ese año se logró el reconocimiento de la Pontificia Universidad Católica Argentina, que fue fundada en 1958 y que en 1961 contó con la tercera carrera de psicología de una universidad privada del país. El encargo pontificio de crear la universidad había recaído sobre el prelado Octavio Nicolás Derisi (1907-2003). Este sacerdote que fue el fundador de la Sociedad Tomista de Filosofía, se había doctorado con honores en Filosofía en la UBA. Desde 1943 fue sucesor de Casares en su cátedra de la UBA y, al igual que él, también fue docente en la UNLP. Debió abandonar estos cargos en 1955 cuando se alejó transitoriamente del país debido al enfrentamiento de la Iglesia Católica con el gobierno del Presidente Juan Domingo Perón. La obra de Derisi suma cuarenta volúmenes y más de seiscientos artículos, entre los que contamos algunos ensayos que contribuyen al estudio de la personalidad humana desde un punto de vista metafísico, psicológico y pedagógico. Entre ellos, cabe destacar *La Persona Humana, su esencia, su vida, su mundo* (1950), editado por la Universidad Nacional de La Plata, que fue de amplia circulación en instituciones católicas y no católicas durante la década del cincuenta y principios del sesenta. En Madrid, el Instituto Luis Vives del CSIC editó sus trabajos *La filosofía del espíritu de Benedetto Croce* (1947) y *Los fundamentos metafísicos del orden moral* (1969). Así, se registra también una circulación de los discursos filosóficos del neoescolasticismo desde

la periferia latinoamericana hacia cierta periferia europea, como sería España en ese momento.

Para 1949, cuando se celebró en Mendoza el Primer Congreso Nacional de Filosofía, hubo significativa presencia de miembros inscriptos en el movimiento neoescolástico en sus variantes neotomista, suareciana y del existencialismo católico (Piñeda, 2005c, 2005d). En esta cultura humanista del período de entreguerras también se abonó el terreno para la masiva difusión que el psicoanálisis alcanzó en décadas posteriores (Dagfal, 2011). En efecto, hasta entonces habían predominado las lecturas del campo médico que de alguna manera resistieron al psicoanálisis desde la crítica janetiana (Dagfal, 2013). En esa línea, y además procurando mantener coherencia entre fe católica y psicoanálisis, se inscriben los aportes de Juan Ramón Beltrán (1894-1947). Doctorado en Ciencias Médicas, abordó el campo de la psiquiatría, medicina legal y psicoanálisis. Estuvo a cargo de varias cátedras en la Facultad de Ciencias Médicas y también en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde enseñó psicología. Se interesó por la práctica clínica-terapéutica del psicoanálisis que ejerció en forma privada y de la que fue uno de sus principales difusores en el ámbito médico local. Se integró a la Sociedad Psicoanalítica de París, pero se mantuvo al margen de la Sociedad Psicoanalítica Argentina.

Otro ejemplo de las apropiaciones católicas del psicoanálisis local desde lecturas francesas, lo constituye el sacerdote Leonardo Castellani (1899-1981). En 1931

fue Doctor en Teología por la ya mencionada Universidad Gregoriana de Roma. Tan temprano como en 1934, obtuvo el Doctorado en Psicología en La Sorbona, dirigido por George Dumas con el tema: “La catarsis católica en los ejercicios espirituales de San Ignacio de Loyola”. Con ello se convirtió en el primer académico argentino doctorado en psicología. También merecen destacarse sus trabajos: *El Diccionario de la Pique* (1950) y su *Freud en cifra* (1966) (Piñeda, 2005b). El médico alemán, radicado en Argentina, Eduardo Krapf (1901-1963) merece especial mención. Su amplia formación incluyó psiquiatría clínica, psicología académica y médica y psicoanálisis, medicina psicosomática, higiene mental y clínica neurológica. Nacido judío, se convirtió al catolicismo y adhería a las concepciones filosóficas de Aristóteles y santo Tomás de Aquino sobre la unidad esencial de la persona humana. Desde allí conceptualizaba que en el psiquismo normal existe una integración de lo inferior a lo superior y que, en cambio, en la psicopatología se produce un proceso de desintegración. Fue el primer Presidente de la Sociedad Interamericana de Psicología (Klappenbach, 2004).

Entre las décadas de 1940 y 1960, el país asistió a un proceso de industrialización que fue acompañado por políticas públicas orientadas a promover la educación y el trabajo. También, con sus marchas y contramarchas, se organizó el sistema científico y tecnológico nacional (Hurtado, 2010). Este período fue especialmente fértil para la profesionalización de la psicología local. Los institutos de

psicotecnia que buscaban satisfacer las demandas estatales en el campo educacional y de la orientación profesional fueron sentando las bases para la organización de las primeras carreras de psicología en universidades nacionales y privadas a partir de 1955 (Piñeda, & Klappenbach, 2018). En ese contexto, aportaron a la institucionalización de la psicología local algunos académicos inicialmente formados en filosofía. Además de Derisi, destacaremos a Benjamín Aybar, Ismael Quiles y Plácido Horas.

En el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, la figura central para el desarrollo de la psicotecnia y la creación de la carrera de psicología fue el filósofo católico Benjamín Aybar (1896-1970) quien dirigió el Instituto de Filosofía y el Instituto de Psicotecnia (1950) que más tarde dio lugar a la carrera de psicología en esa institución. Aybar fue uno de los académicos que recibió el influjo del neoescolasticismo de la Universidad Gregoriana de Roma, donde obtuvo su Doctorado en Filosofía (1915). Siguiendo los principios tomistas, aunque desde un punto de vista muy original, fue influenciado por Bergson, Schelling y Fichte (Klappenbach, 2002). Con el sello editorial de la Universidad Nacional de Tucumán, fue autor de *La espontaneidad dirigida (reforma psicopedagógica de la enseñanza secundaria argentina)* (1942), *El realismo intuitivo* (1ª edición 1947 y 2ª edición 1954), entre otros trabajos.

Ismael Quiles (1906-1993), fue un sacerdote jesuita español llegado a la Argentina en 1933. Fue el primer Rector

de la Universidad del Salvador, la primera universidad privada en contar ya en 1956 con la carrera de psicología, oficializada en 1959 cuando las condiciones legales del país estuvieron dadas. También en 1959 fue secundada en la creación de la carrera de psicología por otra universidad jesuita, la Universidad Católica de Córdoba. La edición de 1952 de la obra de Quiles *La Persona Humana*, revisada y aumentada de la que había salido 10 años antes, tuvo amplia circulación en el ámbito universitario argentino.

Por su parte, Plácido Horas (1916-1990), se había graduado como Profesor de Filosofía y Letras en la UBA. Se estableció en San Luis donde se convirtió en uno de los principales impulsores de la naciente psicología académica y profesional de la Universidad Nacional de Cuyo, luego constituida en Universidad Nacional de San Luis. De 1943 a 1965 dirigió el Instituto de Investigaciones Pedagógicas (denominado Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas desde 1956). Allí se sentaron las bases para la creación de la carrera de Psicología. Horas se convirtió en un destacado referente del campo en la región. Siendo miembro muy activo de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP), sirvió como vicepresidente por Sudamérica entre 1963 y 1964, y miembro de la Comisión Regional del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) entre 1959 y 1965. Su posición epistemológico-antropológica fue la base de su gestión institucional de la carrera de psicología. Desde premisas neotomistas, Horas definió que la psicología debía dedicarse fundamentalmente al estudio de la personalidad y

el comportamiento desde sus bases biológica, psicosocial y espiritual. Integrar y sintetizar las diferencias de la evidencia científica, con una visión de totalidad, era una empresa fundamental que no podía ser limitada por ningún tipo de reduccionismo o sesgo. Esto implicaba lograr una psicología equilibrada, no centrada exclusivamente en los sesgos psicoanalíticos predominantes en el país. Horas posibilitó la apertura a nuevos enfoques y líneas de investigación (psicología escolar y jurídica, o la investigación de enfoque experimental y los estudios en psicofísica), lo que sin duda repercutió en las prácticas profesionales (Piñeda, 2021b).

En estas décadas propicias para las prácticas psicotécnicas, la organización de institutos y carreras de psicología, se registró gran flujo de manuales de psicología de autores neoescolásticos. Dentro los autores que fueron analizados en este trabajo, observamos referencias tanto en los idiomas originales como en traducciones castellanas. Este fenómeno se registró entre las universidades laicas que en ese período enseñaban psicología en el

marco de Facultades de Filosofía, Letras y Humanidades y que crearon carreras de psicología entre 1957 y 1958 (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Córdoba, y Universidad Nacional de Cuyo-San Luis). También en universidades católicas (Universidad del Salvador, Universidad Católica de Córdoba y Pontificia Universidad Católica Argentina) (Piñeda, 2005c) (Ver Tabla 1).

Al revisar los autores y las casas editoriales de este grupo de textos, se puede apreciar que la circulación de los mismos se operó por distintas vías. En primer lugar, con textos en francés en dirección: Bélgica-Francia-Argentina. Segundo, con traducciones castellanas de textos en francés, desde los centros académicos de Bélgica-España-Argentina. Tercero, algunos textos originales en inglés desde Estados Unidos hacia Argentina, o su variante en traducciones castellanas producidas por el CSIC en España: Estados Unidos-España-Argentina. Finalmente, en dirección: Italia-Argentina, con textos en su lengua original.

Tabla 1.

**Algunas obras de Psicología de autores del movimiento neoescolástico
frecuentemente referenciadas en versiones originales
y traducciones en cursos de psicología de universidades argentinas
entre las décadas de 1930 y 1960.**

- Barbado, M. (1928). *Introducción a la Psicología Experimental*. Madrid: Voluntad (2ª ed. 1943, CSIC).
- Brennan, R. E. (1937). *General psychology: an interpretation of the science of mind based on Thomas Aquinas*. Macmillan (Trad esp. 1952, Morata).
- Brennan, R. E. (1945). *History of Psychology from the Standpoint of a Thomist*. New York: MacMillan. (Trad. esp. 1957, Morata, en col. Maritain y otros).
- Dwelschauers, G. (1908). *La synthèse mentale*. Paris: Alcan.
- Dwelschauers, G. (1912). Wilhelm Wundt et la psychologie expérimentale. In *La philosophie allemande au XIX siècle* (pp. 127-159). Paris: F. Alcan.
- Dwelschauers, G. (1916). *L'inconscient*. Paris: Flammarion.
- Dwelschauers, G. (1921). *La psychologie française contemporaine*. Paris: Alcan (por encargo de Ribot).
- Dwelschauers, G. (1926). *La Catalogne et le problème catalan*. Paris: Alcan.
- Dwelschauers, G. (1928). *Traité de Psychologie*. Paris: Alcan, (Trad. de J. Carreras Artau. Barcelona, Gustavo Gili, 1930).
- Fraisse, P. (1960). *Manual Práctico de Psicología Experimental*. Buenos Aires: Kapelusz (Original, 1956).
- Fraisse, P., & Piaget, J. (1966). *Tratado de Psicología Experimental*. Buenos Aires: Paidós (Original, 1963).
- Gemelli, A. (1945). *La psicologia dell'orientamento professionale* (Trad. Madrid: Razón y Fe, 1956).
- Gemelli, A. & Sidlauskaitė, A. (1946). *Psicologia dell'età evolutiva*. (Trad. 1960, Madrid, Razón y Fe).
- Gemelli & Zunini (1947). *Introduzione alla psicologia*, (Trad. Miracle, 1958).
- Gemelli, A. (1954). La psicoanalisi, oggi. (Trad. Barcelona: Luis Miracle, 1959).
- Gemelli, A. La aporia della moderna psicologia. *Humanitas*, 3(1), 17-37.
- Mercier, D. (1897). *Les origines de la psychologie contemporaine*. Louvain, Institut Supérieure de Philosophie (trad. M. Arnaiz, 1901, Madrid: Sáenz de Jubera, Eds.).
- Michotte, A. (1946) *La perception de la causalité*. Louvain: L'Institut Supérieur de Philosophie - Paris: Vrin (trad. inglés 1963).
- Moore, D. T. V. (1948). *Conferencias de Psicología Dinámica*. Madrid: CSIC.
- Nuttin, J. (1951). *Tendances nouvelles dans la psychologie contemporaine*. Louvain: Publications universitaires de Louvain.
- Nuttin, J. (1956). *Psicoanálisis y concepción espiritualista del hombre*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Trad de la 2.ª edición francesa: E. García Moreno). Versión de Eudeba, 1979.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.

Fuente: Piñeda (2005c)

Hacia 1960, en Argentina se registró un cambio en la relación entre políticas públicas y psicología. El acento cultural en la subjetividad, la difusión del psicoanálisis como producto cultural de consumo masivo, y el avance de médicos psicoanalistas en los planteles docentes de las carreras de psicología, viraron la matriz de formación hacia un sesgo clínico, que sujetó a la psicología bajo el dominio médico por varias décadas (Klappenbach, 2018). Este proceso fue dejando al margen de la mayoría de las carreras de psicología a grupos de académicos que promovieron el desarrollo de la psicología como ciencia y la consideraban una profesión autónoma de la medicina. Estos se fueron posicionando, en cambio, al abrigo del CONICET. El organismo fue creado en 1958 para impulsar el desarrollo científico del país. Allí comenzó a aglutinarse un selecto grupo de investigadores en el campo de la psicología con abordajes afines a la psicología experimental y a las ciencias del comportamiento. En ese contexto, registramos la trayectoria de algunos católicos que —después del referido Leonardo Castellani—, se convirtieron en los primeros doctorados en psicología del país, y también fueron los primeros investigadores que se integraron al flamante sistema científico nacional en el campo de la psicología. En este período la Iglesia Católica evidenciaba nuevas referencias filosóficas y teológicas en su proceso de renovación doctrinal hacia el Concilio Vaticano II. En ese sentido, es comprensible que ya no resulte tan evidente en este grupo de académicos la identificación con el neoescolasticismo. Sin embargo, es posible aún encontrar

cierto patrón de identificación con una psicología científica crítica de la hegemonía psicoanalítica local, cuyas lecturas recuerdan bastante a las apropiaciones católicas de la primera mitad del siglo XX. Además, en sus trayectorias (estudios en el extranjero, tesis, publicaciones, etc.) se advierte que ciertas instituciones, autores y textos fundamentales del neoescolasticismo se contaban aún entre las referencias de un modelo de psicología científica basado en una visión integral del ser humano y su personalidad. Entre ellos, registramos a Horacio Rimoldi (1913-2006) que se graduó como médico en la UBA, estudió las teorías factoriales de Charles Spearman (1863-1945) en la Universidad de Oxford y se doctoró en psicología en la Universidad de Chicago bajo la dirección de Louis Thurstone (1887-1955). Asimismo, mantuvo estrechos vínculos con la comunidad jesuita, y se sintió muy influenciado por el pensamiento del referido Ismael Quiles. En Estados Unidos, entre 1956 y 1970 fue profesor de la Universidad de Loyola, donde fundó el laboratorio de psicometría. En 1971, regresó a la Argentina para dirigir el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Colaboró con universidades jesuitas locales (Universidad de El Salvador y Universidad Católica de Córdoba) así como con la Pontificia Universidad Católica Argentina. Durante esa trayectoria, contribuyó con la formación de investigadores de diversos países de Latinoamérica y tuvo un destacado papel en la política científica de CONICET (Moreno, 2022; Piñeda, 2020; Piñeda, & Chavez Bidart, 2021). Entre los numerosos

discípulos de Rimoldi, destacaremos algunas mujeres científicas que encuadran en el perfil que estamos describiendo. Hermelinda Fogliatto, quien formaba parte del movimiento seglar claretiano, estudió psicometría en el laboratorio de Rimoldi de la Universidad de Loyola. Tras obtener allí su doctorado en psicología, se integró al plantel docente de la Universidad Nacional de Córdoba y al CONICET desde 1965 (Piñeda, 2018b; Piñeda, & Scherman, 2021a). Ives Lys Danna, graduada en Filosofía y Humanidades en la Universidad Nacional de La Plata, a continuación logró su doctorado en psicología en La Sorbona donde se especializó en psicología del niño y del adolescente estudiando con Jean Piaget y René Zazzó. En 1962 era investigadora de CONICET y se dirigió a la Universidad de Loyola para realizar una estancia postdoctoral con Rimoldi. Para obtener su doctorado en Psicología en 1970, en este centro de Estados Unidos también estudió Ana María Insúa, quien había sido profesora de Rorschach en el Instituto Superior de Educación Religiosa de la Universidad Católica Argentina. Al regresar a la Argentina, Insúa se incorporó como investigadora en el CIIPME-CONICET (Piñeda, 2020). Carla Sacchi también se integró como investigadora en dicha institución en 1971, después de cursar su profesorado en Pedagogía y Psicología en la Universidad Nacional de Cuyo (1960), con Horas, y doctorarse en la Universidad Católica del Sagrado Corazón, en Milán (1964) donde estudió con discípulos de Gemelli (Moreno, 2021). Años atrás, en la misma universidad católica italiana había obtenido su doctorado en psicología experimental Miguelina

Guirao, tras graduarse en Filosofía y Letras de la UBA. Ella estudió sobre los procesos cognitivos bajo la dirección de Gemelli y se introdujo a una visión interdisciplinaria de los problemas psicofísicos y a la obra de Stanley Smith Stevens (1906-1973). Bajo la dirección de este último, entre 1962 y 1963, Guirao realizó un posdoctorado en psicofísica de los sentidos en la Universidad de Harvard. A ese campo disciplinar se dedicó en el Laboratorio de Investigaciones Sensoriales que fundó y dirigió desde 1963, dependiente de la UBA y CONICET. Su manual *Los Sentidos, bases de la percepción* (1980) que fue traducido a varios idiomas, está dedicado a Gemelli, Stevens y a Georg von Békésy (1899-1972). El título del libro hace alusión al principio aristotélico-tomista que cita en la introducción: nada hay en el intelecto que no haya entrado antes por los sentidos. Luego de analizar desde el enfoque psicofísico cada uno de los sistemas intervinientes en la percepción, cita la *Summa Theologica* de Santo Tomás y a Gemelli enfatizando en la unidad psicofísica indivisible que es el hombre (Piñeda, & Scherman, 2016). Finalmente, destacaremos la trayectoria de Eva Mikusinski, primera graduada de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo, San Luis (1963). Se doctoró en Londres (1966), bajo la dirección de Hans Eysenck y se convirtió en referente latinoamericana de la evaluación de la personalidad desde estas teorías factoriales al regresar a la universidad cuyana (Piñeda, 2018a, 2021a). Todos ellos hicieron sus aportes a la formación de investigadores y a la organización de institutos de investigación en psicología.

Discusión

En un proceso de más de medio siglo, es posible registrar un entramado de relaciones internacionales que facilitaron migraciones intelectuales entre el movimiento neoescolástico y la psicología local. Estas migraciones se produjeron desde centros europeos y norteamericanos hacia las periferias sudamericanas, tanto en el ámbito religioso como científico. Según el período, se advierten diversos facilitadores y también tensiones.

En primer lugar, debido a los intereses de la comunidad católica que —más allá de intereses nacionales— respondió al llamado de León XIII en *Aeternis Patris*, la migración se registró desde el ámbito de la filosofía a la psicología en el marco de la reacción antipositivista. Tempranamente, encontramos evidencias en Córdoba bajo la influencia de José María Liqueno, mediante sus escritos en periódicos y en la formación de estudiantes del centro universitario. Esas primeras épocas acaso reflejaban una militancia neoescolástica de espíritu combativo, por las críticas que este movimiento ejercía al positivismo, y por la defensa de las hostilidades anticlericalistas en los años que precedieron a la Reforma Universitaria, y precisamente en la ciudad que la vio nacer. Se comprendía que en la educación se libraba la batalla cultural, por lo que el primer manual de psicología local de inspiración neoescolástica puede entenderse como un arma para tal fin.

En la década siguiente se amplió el circuito de migraciones entre la UBA-UNLP, mediante tesis doctorales, cátedras concursadas,

decanatos afines al neotomismo, y seminarios del Colegio Novecentista con vínculos con los Cursos de Cultura Católica. Todo ello contribuyó a dar cuerpo a la psicología entendida como antropología filosófica que predominaba en el país en el período de entreguerras mundiales. Siendo la persona humana su objeto central, el neotomismo y otras vertientes neoescolásticas sintonizaban.

Por otra parte, de esta matriz filosófica neoescolástica emergieron lecturas críticas del psicoanálisis afines a las janetianas que incidieron en practicantes ajenos a la APA como Juan Ramón Beltrán o Leonardo Castellani. Asimismo, se formaron quienes impulsaron prácticas de psicotecnia (Benjamín Aybar, Plácido Horas) y carreras de psicología (Horas, Quiles, Derisi), así como quienes partieron de prácticas psicotécnicas y/o psicométricas y se integraron a la carrera científica (Rimoldi, Guirao, Danna, Sacchi). Mediante redes discipulares y circulación de manuales, estos académicos fueron vehículo de los aportes de la psicología aplicada de inspiración neoescolástica. Así se registró una circulación de psicología y neoescolasticismo desde centros: Bélgica, Francia, Italia y Estados Unidos a periferias: España y Argentina, o Argentina vía España. En menor medida, en el caso de la obra de Derisi, también circuló en sentido inverso entre periferias: Argentina-España.

Con diferente contenido al registrado a principio de siglo, durante la segunda presidencia de Perón hostilidades entre Iglesia y Estado volvieron a impactar en el ámbito universitario en el que había

penetrado el neoescolasticismo, determinando alejamientos de cargos universitarios como fue el caso de Derisi. A su vez, docentes como Aybar que habían fundado el Instituto en Tucumán al abrigo de las políticas estatales del primer peronismo que favorecieron las prácticas psicotécnicas, tuvieron que dejar su cátedra tras el derrocamiento de Perón en 1955. Los años que siguieron hasta el fin de la década también acusaron fuertes tensiones en torno a los debates por la educación universitaria laica o libre, que culminó con la autorización de la enseñanza privada y confesional en el nivel superior. Acaso todo ello contribuyó a asociar el neoescolasticismo a discursos que era necesario relegar tras los nuevos discursos modernizadores, como ocurrió con el psicoanálisis (Klappenbach, 2018).

Finalmente, la profesionalización de la carrera científica en CONICET brindó la oportunidad de desarrollo a un grupo de académicos que, siendo católicos, tuvieron influencia del neotomismo en su formación y buscaban desarrollar una psicología científica sin reduccionismos y sin avasallamientos del campo médico como la que hegemonizaba las carreras de psicología como producto de la masiva difusión del psicoanálisis. Las búsquedas y trayectorias de estos académicos en centros extranjeros posibilitaron la circulación argentina

de otras psicologías: el factorialismo de Eysenck o el de Thurstone, la psicofísica de Stevens, o la psicología del niño y del adolescente de Piaget y Zazzo.

La mirada de conjunto, más allá de una común base filosófica, revela heterogeneidad de saberes y prácticas psicológicas, trayectorias y filiaciones académicas y orientaciones políticas. En todo caso, aun en la diversidad, parece haberse seguido un patrón uniforme en la promoción de una cultura científica capaz de dar sustento a una psicología autónoma como ciencia y profesión, basada en una visión integral del objeto de estudio. Mediante viajes de formación en el exterior, y relaciones de colaboración internacional, actuaron de vehículo para la circulación de saberes y prácticas propias de psicologías alternativas al psicoanálisis, por entonces hegemónico en Argentina. A su vez, aportaron a la formación de grado y de posgrado local, y se integraron al incipiente sistema científico argentino.

Financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Conflictos de interés

La autora declara que no tiene conflictos de interés.

Referencias

- Ardila, R. (1972). *La psicología contemporánea*. Paidós.
- Ardila, R. (2013). *Historia de la Psicología en Colombia*. Editorial Manual Moderno.
- Bandrés, J., & Bandrés, A. (2018). Psicología en tiempos de post-guerra: la Revista de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (1942-1969). *Revista de Historia de la Psicología*, 41(4), 34-44. <https://doi.org/10.5093/rhp2020a19>
- Batista, R. L. (2015). Entre aparelhos e arquivos: uma história do Laboratório de Psicologia da Faculdade Dom Bosco de São João Del-Rei (1953-1971). (Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia) Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil.
- Batista, R. L. (2020). Para educar a juventude: institucionalização e circulação de um projeto de Psicologia da Educação entre institutos salesianos de Itália e Brasil (1938-1959). (Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Benítez, S. M., Molinari, V., Nahmod, M., García, L. N., Briolotti, A., Ni, M., Carreño, S., & Macchioli, F. A. (2023). Complexifying the Historiographical Perspective: Epistemic and Methodological tools for a History of Psy Knowledge. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 57(1), e1781. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v57i1.1781>
- Brock, A. (2014). What is a polycentric history of psychology? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(2), 646-659. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/12565/9749>
- Campos, R. H. d. F., Jacó-Vilela, A. M., & Massimi, M. (2010). Historiografía de la psicología en Brasil: trabajos pioneros, desarrollos recientes. *History of Psychology*, 13(3), 250-276. <https://doi.org/10.1037/a0020550>
- Carpintero, H. (1995). Mariano Yela y la Psicología Española. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(4), 449-454.
- Carpintero, H. (2014). Bélgica y la Psicología española. *Revista de Historia de la Psicología*, 35(2), 7-36. https://journals.copmadrid.org/historia/archivos/fichero_salida20220923111336513000.pdf

- Chavez Bidart, J. (2016). La psicología en la construcción de ciudadanía del Uruguay moderno. *Revista de Historia de la Psicología*, 37, 23-31.
- Dagfal, A. (2011). Luis María Ravagnan: Psicología y filosofía: Del Bergsonismo a la fenomenología existencial. *Revista de Psicología (La Plata) Segunda época*, 12, 71-107. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5639/pr.5639.pdf
- Dagfal, A. (2013). 1913-2013. A un siglo del psico-análisis según Janet. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 320-376.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject: Historical Origins of Psychological Research*. Cambridge University Press.
- Danziger, K. (2006). Universalism and indigenization in the history of modern psychology. En A. C. Brock (Ed.), *Internationalizing the history of psychology* (pp. 208-225). New York University Press.
- Daston, L. (Ed.) (2000). *Biographies of scientific objects*. Chicago University Press.
- Falcone, R. (2007). Condiciones de inicio de la clínica psicoanalítica en Argentina (1930-1942). *Anuario de Investigaciones*, 14. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862007000100044&lng=es&tlng=es.
- Ferrari, F. J., (2013). Virgilio Duceschi y el primer laboratorio de psicología experimental en Córdoba, Argentina (1907). *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 779-805.
- García, J. E., (2007). La psicología en Paraguay y el problema de la determinación de los pioneros. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(2), 113-146.
- Heidbreder, E. (1933). *Seven Psychologies*. Appleton-Century Company,
- Hurtado, D. (2010). *La ciencia argentina. Un proyecto inconcluso: 1930-2000*. Edhasa.
- Kirchner, M., & Gimenez, C. (1986). Georges Dwelshauvers (1867-1937). *Revista de Historia de la Psicología*, 7(4), 71-81.
- Klappenbach, H. (2002). Benjamín Aybar y el desarrollo de la psicotecnia y la orientación profesional. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 8(8) 183-189.
- Klappenbach, H. (2004). Eduardo Krapf (1901-1963): Primer Presidente de la Sociedad Interamericana de Psicología. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 361-368.

- Klappenbach, H. (2018). Cambios en los primeros perfiles de formación en el campo de la Psicología Argentina. Desde la planificación estatal a una profesión liberal. *Revista de Historia de la Psicología*, 39(3), 18-27. <https://doi.org/10.5093/rhp2018a13>
- Klappenbach, H., & Fierro, C. (2021). Culture, Politics, and Society in the History of Psychology in Argentina. En J. C. Ossa, G. Salas & H. Scholten (Eds.). *History of Psychology in Latin America*. (pp. 95-129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73682-8_5
- Kugelman, R. (2005). Neoscholastic psychology revisited. *History of Psychology*, 8(2), 131-175. <https://doi.org/10.1037/1093-4510.8.2.131>.
- Kugelman, R. (2011). *Psychology and Catholicism: Contested Boundaries*. Cambridge University Press. <https://muse.jhu.edu/article/524828>
- Leysen, S., & Mülberger, A. (2018). Psychology from a neo-thomist perspective: The Louvain-Madrid connection. En: R. Heynicks & S. Symons (Eds.), *So what's new about Scholasticism? How Neo-Thomism helped shape the twentieth century* (pp. 181-204). De Gruyter. <https://www.degruyter.com/view/product/499708>
- Massimi, M. (2001). A Psicologia dos Jesuítas: Uma Contribuição à História das Idéias Psicológicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 625-633. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000300018>
- Misiak, H., & Staudt, V. M. (1954). *Catholics in psychology: A historical survey*. McGraw-Hill Book Company. <https://doi.org/10.1037/11143-000>
- Misiak, H. (1980). Leipzig and Louvain University in Belgium. *Psychological Research*, 42, 49-56.
- Montoro, L., Tortosa, F., Carpintero, H. & Peiró, J. M. (1984). A short history of the International Congresses of Psychology (1889-1960). *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1/2), 245-252.
- Moreno, J. E. (2021). Sacchi, Josefina Carla Juana. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds). *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan - Springer Nature.
- Moreno, J. E. (2022). Prólogo a Richaud de Minzi, María Cristina. Legado del Dr. Horacio A. J. Rimoldi. Homenaje a los 50 años de la creación del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME – CONICET). Serie *Cuadernos de Psicología y Pedagogía*, 8.

- Pinillos, (1995). Mariano Yela, el amigo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(4), 427-429.
- Piñeda, M. A. (2005a). El concepto de conducta y la psicología neoescolástica argentina: 1930 y 1960. *Revista Perspectivas en Psicología*, 2(2), 89-97.
- Piñeda M. A. (2005b). El Padre Leonardo Castellani y la psicología argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 26(1), 67-100.
- Piñeda, M. A. (2005c). El impacto de la psicología neoescolástica experimental en la psicología argentina a través de textos de psicología de circulación en el país: 1935-1965. *Memorandum*, 8(1), 88-105. <https://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigoso8/artigoo8.pdf>
- Piñeda, M. A. (2005d). Antecedentes de la Psicología Neoescolástica Argentina en el campo filosófico: 1900-1950. *Fundamentos en Humanidades*, 6(12), 111-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18412607>
- Piñeda, M. A. (2006a). Antecedentes políticos y académicos de la creación de la carrera de psicología en las primeras universidades católicas argentinas. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 5(14). <http://www.salvador.edu.ar/publicaciones/pyp/14/>
- Piñeda M. A. (2006b). Antecedentes de la Psicología Neoescolástica Argentina en el campo filosófico: 1900-1950. *Fundamentos en Humanidades*, 6(12), 111-142.
- Piñeda, M. A. (2014). Psicología Experimental Francesa y Cultura Científica en los Inicios de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo (San Luis, Argentina). *Psicologia em Pesquisa*, 8, 66-76. <https://doi.org/10.5327/Z1982-1247201400010007>
- Piñeda, M. A. (2018a). Eva Borwowska de Mikusinski, H. J. Eysenck y los estudios científicos de la personalidad en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(3), 1020-1041. <https://doi.org/10.12957/epp.2018.40468>
- Piñeda, M. A. (2018b). Del aula al laboratorio. Tres mujeres en la historia de la psicología argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(4), 1299-1322. <https://doi.org/10.12957/epp.2018.42237>
- Piñeda M. A. (2021a) Mikusinski, Eva. En: A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach & R. Ardila (Eds.) *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38726-6_517-1

- Piñeda, M. A. (2021b). Horas, Plácido Alberto. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan - Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38726-6_501-1
- Piñeda, M. A. (2020). B. Houssay, H. Rimoldi y la formación de investigadores en psicología. Una bisagra entre CONICET y universidades argentinas. *Revista de Historia de la Psicología*, 41(3), 2-15.
- Piñeda, M. A., & Chávez Bidart, J. (2021). Horacio J. A. Rimoldi y la psicología científica en Latinoamérica. *Revista Interamericana de Psicología*, 55(3), 1-25. <http://dx.doi.org/10.30849/ripijp.v55i3.1693>
- Piñeda, M. A., & Klappenbach, H. (2018). Psychology Education in Argentina. En J. R. Grant, A. Padilla López, De Souza, L. K., L. Zinkiewicz, J. Taylor, J. L. S. & Binti Jafar, *Teaching Psychology Around the World*. (Vol. 4). Cambridge Scholars Publishing.
- Piñeda, M. A., & Scherman, P. (2016). S.S. Stevens, M. Guirao y los estudios psicofísicos en Argentina. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 42(2), 153-178.
- Piñeda, M. A., & Scherman, P. (2021a). Fogliatto, Hermelinda. En: *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38726-6_486-1
- Pío XII (1952). Discurso a los participantes en el I Congreso Internacional de Histopatología del Sistema Nervioso. En P. Verdier (Ed.), *Psicología y psiquiatría. Textos del Magisterio Pontificio* (pp. 5-16). Madrid: BAC.
- Pío XII (1953a). *Discurso del Santo Padre Pio XII a los participantes en el V Congreso Internacional de Psicoterapia y de Psicología Clínica*. https://www.vatican.va/content/pius-xii/es/speeches/1953/documents/hf_p-xii_spe_19530413_psicoterapia.html
- Pío XII (1953b). Discurso a los participantes en el Encuentro Nacional de Enfermeras Profesionales y su Misión en el Campo de la Neuropsiquiatría. En P. Verdier (Ed.), *Psicología y psiquiatría. Textos del Magisterio Pontificio* (pp. 33-39). Madrid: BAC.
- Pío XII (1958a). *Discurso de su Santidad Pio XII a los participantes en el XIII Congreso Internacional de Psicología Aplicada. Sobre el respeto de la intimidad de la persona*. https://www.vatican.va/content/pius-xii/es/speeches/1958/documents/hf_p-xii_spe_19580410_psicologia-applicata.html

- Pio XII (1958b). *Discurso al Collegium Neuro-Psycho-Pharmacologicum*. https://www.vatican.va/content/pius-xii/es/speeches/1958/documents/hf_p-xii_spe_19580909_neuro-farmacologia.html
- Sáiz Roca, M., & Sáiz Roca, D. (1997). El trabajo experimental de George Dwelshauvers en su etapa barcelonesa del laboratorio de psicología experimental de la Mancomunitat de Cataluña. *Revista de Historia de la Psicología*, 18(1-2), 323-334.
- Salas, G., (2012). La influencia europea en los inicios de la historia de la psicología en Chile. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 46(1), 99-109.
- Sánchez Vázquez, V., & Guijarro Granados, T. (2000). Los inicios de la Psicotecnia en España. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 76, 81-88. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352000000400006>
- Siguan, M., & Kirchner, M. (2001). Georges Dwelshauvers. Un psicólogo flamenco en Cataluña. *Anuario de Psicología*, 32(1), 89-108.
- Woodworth, R. S. (1899). Review of *Les origines de la psychologie contemporaine* [Review of the book *Les origines de la psychologie contemporaine*, by D. Mercier]. *Psychological Review*, 6(3), 307-310. <https://doi.org/10.1037/h0066433>
- Yela, M. (1995). Joseph Nuttin, In Amici Memoriam. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(4), 565-570.
- Zanon, J. L., & Carpintero, H. (1981). El Padre Manuel Barbado y su "Introducción a la Psicología Experimental". *Revista de Historia de la Psicología*, 2(3), 189-223. https://journals.copmadrid.org/historia/archivos/fichero_salida20210910141229477000.pdf

Recibido: 25 de agosto de 2023

Revisado: 18 de setiembre de 2023

Aceptado: 25 de octubre de 2023

Estudio comparativo de actitudes machistas en universitarios arequipeños según su sexo

Comparative Study of Macho Attitudes
in Arequipa University Students According to Sex

Luis Joaquín Quiroz Bejarano

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-2493-8787>

Correspondencia: luis.quiroz@ucsp.edu.pe

Nayely Nikol Díaz Díaz

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0009-0004-0320-0865>

Correo electrónico: nayely.diaz@ucsp.edu.pe

Resumen

La presente investigación de tipo no experimental y transversal, tiene como objetivo comparar las actitudes machistas presentes en estudiantes universitarios arequipeños. Para el análisis de la variable se realizó su conceptualización y descripción, además de comparar el nivel en que se presentan las actitudes machistas en los grupos determinados por el sexo. Con este propósito se utilizó la Escala de Actitudes Machistas (LEYCE), que fue elaborada y validada por Leydi Ramos Sobrevilla y Cesar Enrique Aguirre Cucho (2021). La muestra estuvo compuesta por 436 estudiantes de dos universidades privadas de Arequipa cuyas edades fluctúan entre 18 y 28 años. Los resultados reflejaron que la variable está presente en un nivel bajo en el 47.7% de la muestra, mientras que el 36% tiene un nivel medio, y el 16.3% alto. Los datos obtenidos sugieren que las actitudes machistas se encuentran principalmente en hombres.

Palabras claves: Actitudes, machismo, estudiantes universitarios, sexismo.

Abstract

The objective of this study was to compare the machista attitudes of Arequipa university students. In addition, the study intended, to describe the macho attitudes, to recognize at what level (high, moderate, low) they were found, and finally to determine in which gender these attitudes were more frequently seen. For this purpose, the Machista Attitudes Scale (LEYCE) was used, which was developed and validated by Leydi Ramos Sobrevilla and Cesar Enrique Aguirre Cucho (2021). The sample consisted of 436 students from two private universities in Arequipa whose ages ranged from 18 to 28 years old. The results showed that 47.7% of Arequipa university students have a low level of male chauvinist attitudes, while 36% have a medium level and 16.3% have a high level. The data obtained suggest that the macho attitudes were present mainly in males rather than in females.

Keywords: Attitudes, machism, university students, sexism.

Introducción

Machismo es un término que denota un significado complejo y controversial. Muchos le atribuyen ser la causa de la desigualdad de género, claramente perceptible en nuestro entorno social, que se expresa en situaciones económicas, familiares y laborales. Por ejemplo, el 30.2% de las mujeres con educación superior han sido violentadas por su pareja, paradójicamente, esta cifra disminuye cuando el nivel educativo es menor, por ejemplo, mujeres con educación primaria sufren violencia de pareja en un 21.9%. Además, en Arequipa, fueron 298 las mujeres agredidas por sus parejas en el año 2020, aumentando el número de casos desde el 2016 (INEI, 2019), estos datos que corresponden solo a una parte del problema revelan una gran coyuntura social, teniendo en cuenta que el machismo sería una causa resaltante en el Perú (Oblitas, 2009).

Un estudio realizado en 12 universidades del país manifiesta que el 30% de los estudiantes tiene actitudes machistas, sobre todo en las universidades de la sierra (Mejía et al., 2019). Por lo que es evidente que el machismo es un tema relevante y su estudio tiene un gran valor social. El pensamiento colectivo refleja que el machismo solo se atribuye a los hombres, empero al tratarse de una ideología, puede manifestarse en cualquier persona, independientemente de su sexo. En otro estudio se demostró empíricamente, que el simple recordatorio del machismo benévolo producía que las mujeres tengan intenciones de manejar su apariencia para acoplarse a estas actitudes (Calogero, & Jost, 2011).

Algunos antecedentes en la investigación pretenden comparar y relacionar el machismo con otras variables o en diferentes contextos. En su estudio psicométrico de la Escala de Machismo Sexual, Salas (2020) evaluó a un grupo

de estudiantes de nacionalidad peruana y otro de nacionalidad chilena, con el propósito de analizar psicométricamente la escala, donde obtuvo que esta presentaba mejor confiabilidad en Perú. Por otro lado, Vásquez (2021) buscaba medir la aceptación o rechazo al machismo y compararlo con la violencia de pareja en Trujillo, y observó que el porcentaje de aceptación y rechazo es similar: 22.1% de pacientes mujeres manifiestan rechazo hacia el machismo, mientras que 21.6% expresaron aceptación. En relación con la violencia hallaron una correlación inversa, puesto que la mayoría de mujeres evaluadas expuso no sufrir ningún tipo de violencia. Los resultados hallados por Yauri (2019) demuestran el mismo efecto en la población masculina, puesto que en su estudio evaluó el nivel de machismo y agresividad en una muestra de 100 efectivos policiales del Perú, donde estos obtuvieron 44% de rechazo hacia el machismo y 74% hacia la agresividad.

En otra investigación, Rottenbacher (2010) pretendía relacionar los niveles de rigidez cognitiva, con el conservadurismo político y el sexismo ambivalente, a saber hostil y benevolente; al evaluar a 279 jóvenes estudiantes universitarios y egresados, descubriendo que la rigidez cognitiva produce ideas relacionadas con el conservadurismo político. Además, observó que existe una relación positiva significativa en las variables de intolerancia a la ambigüedad e intolerancia a la incertidumbre con el sexismo hostil y benevolente, entonces el nivel de conservadurismo político estaría relacionado con el sexismo. Por último, Maita y Narváez

(2020), buscaron relacionar el machismo con la empatía, además de los resultados directos de su investigación, observaron que no había diferencias significativas en el nivel de machismo existente en base al sexo y la procedencia, pues la mayoría de participantes obtuvo una puntuación baja, empero existen pequeñas diferencias en cuanto a la edad. Los jóvenes de 25 a 29 tenían mayor nivel de machismo, y por otro lado, las personas solteras obtuvieron puntuaciones más altas; finalmente, no encontraron relación entre el machismo y la empatía.

Ahora bien, el machismo es un fenómeno que tiene una configuración histórica en el que los roles sexuales se establecen en función del sexo. Por lo tanto, dada la dominancia del género masculino sobre el femenino, esto ha determinado relaciones diferenciadas entre los sexos en desmedro de la mujer (Iglesias, 2006). De Beauvoir (1949) señala, por ejemplo, cómo a la mujer se le ha calificado tradicionalmente de manera negativa y cómo según la imposición de ciertos roles sociales, a la mujer se le ha relegado al plano exclusivamente doméstico. Asimismo, la dominancia masculina es explicada desde tres posturas principales. Harari (2011) plantea una antítesis por cada una de ellas; en primer lugar, se explica que el hombre es superior porque posee mayor potencia muscular, pero en contraposición a esta explicación, expone que la potencia muscular no es importante, puesto que no determina el poder social. En otra de las propuestas, se cambia potencia muscular por propensión a la agresividad, afirmando que, como producto

de la guerra el hombre se ha forjado un carácter más agresivo, empero no solo es necesaria la fuerza bruta, si no la estrategia, la inteligencia y la habilidad. Por último, las teorías plantean el desarrollo de ambos grupos por medio de la evolución, aseverando así que con el propósito de reproducirse, el hombre competía por la mujer, convirtiéndola en una cuidadora sumisa, la antítesis exhibe que en otros grupos de especies se ha producido un sistema matriarcal bajo el mismo sistema evolutivo (Harari, 2011).

Desde la psicología se han formulado diversas explicaciones al fenómeno del machismo. Freud, por ejemplo, planteaba desde su teoría que todas las diferencias estaban basadas en la biología e incluso señala algunas etapas de la formación de la masculinidad, donde la mujer se percibe como un ser castrado y deficiente (Castañeda, 2007). Por otro lado, Jung plantea la polaridad entre los géneros como un principio invariable, donde «lo masculino es, ante todo, el logos, la razón, en tanto que lo femenino es el eros, la conexión afectiva con los demás» (Castañeda, 2007, p. 78). Sin embargo, con el propósito de establecer una conceptualización integral de machismo, es preciso adoptar un enfoque amplio, no reduccionista. Es decir, un enfoque interpersonal, donde el machismo es entendido como un conglomerado de ideas, valores, actitudes y conductas que están cimentadas en algunos aspectos fundamentales. En primer lugar, en la contraposición entre el sexo masculino y femenino que son contemplados no solamente como diferentes entre sí, sino también como

excluyentes; y por último, en que el dominio masculino está fundamentado en la superioridad que se le atribuye al hombre en cuestiones que competen a la vida cotidiana (Castañeda, 2007). Así, el dominio o dominancia masculina que somete a las mujeres puede ser explicado desde los tres componentes del machismo.

La *superioridad física* es el primer componente. Enuncia que el hombre subyuga a la mujer debido a que biológicamente es superior a ella, puesto que no sólo utiliza esta potencia física para obligarla a someterse, sino que esta le permite «monopolizar tareas que exigen un trabajo manual duro, como labrar y cosechar. Esto les da el control de la producción de alimentos, que a su vez se traduce en poder político» (Harari, 2011, p. 143). El segundo componente es la *autonomía en el hogar*, que está fuertemente arraigada a la autonomía económica, que para Becerra y Santellan (2018) «implica la posibilidad de tomar decisiones de la disposición de los ingresos de manera independiente; en caso contrario, esta decisión queda supeditada a quien aporta dichos ingresos, como el esposo» (p. 134). La mujer reclama el trabajo remunerado fuera de casa para que su realización económica sea posible, sin embargo, en varios contextos actuales no hay autonomía económica (Chacón, 2018). Por lo que, es el hombre quien decide no solo acerca de la disposición de ingresos, si no también sobre las actividades que realice la mujer en la casa, es decir, desarrollar las funciones de ama de casa, y encargarse a tiempo completo de los

hijos. El tercer y último componente se refiere a la autonomía en el trabajo, ya que la dinámica observada en la actualidad ha propiciado que se incluya a la mujer en el ámbito laboral, sin embargo, el mayor problema se encuentra en la división social del trabajo, de la que se desprende la inequidad: «en general, las mujeres arriban al mundo laboral en condiciones de desventaja y con menores posibilidades de desarrollo, lo que aumenta su vulnerabilidad económica y social» (Becerra, & Santellan, 2016, p. 123). Los varones en cambio están han basado su identidad y su estatus de ciudadanía en función de sus roles laborales, proceso que le ha favorecido desde la antigüedad (Silveira, 2001).

Un problema derivado del machismo, y que diversas investigaciones han señalado como un factor asociado es el de la violencia de género (Salas, 2020). Y aunque existen diversas modalidades de violencia, la Organización Mundial de la Salud (2002) plantea una conceptualización general de violencia, como

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 3).

En tal sentido, la violencia sufrida por las mujeres son actitudes o comportamientos machistas visibles o no, que apoyándose en la conceptualización de la OMS,

representan el uso de la fuerza o el poder contra la mujer, causándole en muchos casos daños físicos, sexuales o psicológicos, o que expresan la dominancia masculina con el fin de privar a la mujer. Algunas investigaciones sin embargo, evidencian que no hay congruencia entre el machismo y la violencia, debido a que la sociedad se muestra desensibilizada en materia de la violencia de género y sus expresiones (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2016). En la investigación de Evangelista (2019), se indagó acerca de los motivos por los cuales las jóvenes no denuncian la violencia de pareja de la que son víctimas, encontrando que el 54% de mujeres no lo hace porque considera que los hechos violentos fueron irrelevantes o que no les afectó lo suficiente.

Otra cuestión que está fuertemente ligada al machismo es el androcentrismo, pues en él está cimentada la historia del origen del machismo. En este sentido, Sau (2000) lo define como «un enfoque unilateral que observa todo bajo la perspectiva masculina únicamente, y luego generaliza los resultados como verdades que competen tanto a hombres como a mujeres» (p. 45). Desde la edad de piedra se alude a un determinismo biológico que considera que el hombre posee superioridad natural sobre la mujer, a la que se impone de manera predominantemente agresiva, mientras que, en la mujer, lo predominante la sumisión y el rol doméstico. Con el surgimiento de la propiedad privada, el hombre centraliza más su poder, esta vez con la posesión del poder económico, lo que le ha permitido establecer un sistema patriarcal (Lerner, 1986).

Más tarde se produce el paso de la concepción androcentrista a la concepción que habla de un segundo sexo, el cual sería el femenino (Pietro et al., 2008). A partir de aquí en base a procesos históricos se comienzan a establecer una serie de diferencias entre ambos sexos, diferencias que expresan la dominancia y superioridad masculina sobre la mujer. Un suceso relevante fue la Revolución Industrial, puesto que, en este periodo histórico se comenzó a establecer una diferenciación entre los ámbitos privados y públicos, entre lo doméstico y lo laboral. Esto causó que las mujeres se ocupen de las tareas domésticas, llevando una vida privada femenina y los hombres trabajen para el hogar en una vida pública masculina (Castañeda, 2007).

Estas breves pinceladas históricas dan las bases para entender cómo se ha dado la evolución del machismo y se podría pensar que este ha pasado por un gran declive en el transcurso de los últimos años. Sin embargo, esto puede ser parte de una fachada justificada por algunos cambios sociales que se muestran en la actualidad, tales como la mayor concurrencia de las mujeres en los mercados laborales, la posibilidad de recibir una educación superior, la postura negativa que tienen hombres frente al machismo, la figura paterna cada vez más involucrada en la dinámica familiar, etc. Evidentemente el cambio es visible, y es un avance que ha permitido a las mujeres llevar una vida más digna y justa en diversos ámbitos; pero esto no significa que el machismo se haya eliminado de manera absoluta (Castañeda, 2002).

Por ejemplo, Valdés (2018) detalla cuestiones competentes al machismo, haciendo énfasis en la mujer, sin embargo, en pro de abrir un camino hacia las repercusiones del machismo en la sociedad, es necesario caer en la cuenta de que este afecta a todos. La mujer, víctima primigenia del machismo en la sociedad, resiste no sólo la desigualdad de género, sino también, la dominancia masculina que la somete de diversas formas. En Perú una investigación señala que los hombres tienen un salario 21.2% más alto que las mujeres (Gestión, 2020), cifras que impulsan una segunda cuestión, pues esta brecha salarial provoca una diferencia en el sistema económico familiar. Otro estudio señala que solo el 38% del ámbito económico del hogar es cubierto por la mujer (Libertad y Desarrollo, 2010). Además, una de las cuestiones más relevantes a las que la mujer se enfrenta, es la violencia de género, que ya se ha expuesto en múltiples investigaciones, y que abarcan los feminicidios y los micromachismos. Lo cierto es que, el machismo repercute significativamente en el día a día de la mujer, y existen muchas otras cuestiones a las que ella tiene que someterse, sin embargo, no es la única afectada.

En ese sentido, el hombre se ha visto afectado también por el machismo, solo que de una forma imperceptible, o bien, su repercusión ha pasado desapercibida. A causa del machismo, el hombre ha sido educado con miedo a sentir; no expresar sus emociones por parecer débil lo que genera una serie de consecuencias que afectan su vida a nivel físico y psicológico

(Galarraga, 2010). La gestión emocional es importante tanto en hombres como en mujeres, además esta quebraría la brecha de la denominada debilidad en el sexo femenino, pues expresar emociones volvería a ser lo que es: algo natural. Una consecuencia relevante observada en hombres es el alcoholismo, pues un estudio muestra que la segunda causa de este trastorno se encuentra en los problemas afectivos: la expresión y el ajuste emocional (Palacios, 2012).

Por último, se pueden observar las consecuencias sociales que trae consigo el machismo, dentro de ellas, la comprensión de la sexualidad, pues se desentiende la sexualidad de la mujer y esta se reduce solamente al hombre. En relación con ello, otra de las consecuencias es la desestimación de la complementariedad hombre-mujer, volviéndose una competencia donde el hombre ha dominado y desvalorizado a la mujer como pieza fundamental de la unión conyugal. Por otro lado, en repetidas ocasiones del contexto actual la respuesta al machismo ha sido el feminismo radicalizado, donde la mujer pretende invertir los papeles, en lugar de buscar la equidad (Salazar, 2021).

Todas estas repercusiones conducen al planteamiento de un objetivo general: comparar las actitudes machistas presentadas en estudiantes universitarios arequipeños. Por otro lado, también se plantean los objetivos específicos: 1) Describir las actitudes machistas, 2) Reconocer en qué nivel (alto, moderado, bajo) se presentan las actitudes machistas, y 3) Comparar en qué grupo

se presentan más estas actitudes machistas según el sexo.

Método

Muestra

La muestra fue formada por 436 estudiantes de dos universidades privadas de Arequipa, 272 estudiantes (62.38%) fueron la universidad A y 164 de la otra universidad B (37.38%). El 50% fueron varones y el otro 50% mujeres. En cuanto a la edad, su promedio fue de 20 años, con una desviación estándar de 2.5 años, dentro de un rango de 18 a 28 años. Asimismo, el 74.77% de participantes tiene entre 18 y 21 años, mientras que el 19.26% tiene entre 22 y 25 años y solo el 5.96% tiene entre 26 y 28 años. En cuanto a las Facultades en las que estudian los participantes, en la universidad A el 25% de la muestra es de la Facultad de Ciencias e Ingenierías, el 14.4% cursa estudios en la Facultad de Ciencias de la Salud, el 13.9% pertenece a Ciencias Sociales y el 8.9% pertenece a Ciencias Jurídicas y Empresariales. En la universidad B, el 20.1% estudia en la Facultad de Ciencias Económico Empresariales y Humanas, el 10.3% estudia en la Facultad de Ingeniería y Computación y el 7.1% a la Facultad de Derecho. El muestreo utilizado fue de tipo no probabilístico y la estrategia empleada fue la bola de nieve. No se incluyó en la muestra estudiantes extranjeros que se encuentren en las universidades seleccionadas.

Instrumentos

En la ficha sociodemográfica se incluyeron datos acerca del sexo, edad y carrera que estudian. Asimismo, se incluyó un

consentimiento informado, en el cual la persona indica si está de acuerdo en formar parte de esta investigación.

También se aplicó la *Escala de Actitudes Machistas (LEYCE)*, que fue elaborada y validada por Ramos y Aguirre (2021) con el objetivo de evaluar a hombres y mujeres que se encuentren entre los 18 a 59 años. El formato de aplicación puede ser tanto colectivo como individual y se estima la duración en 15 o 20 minutos. La prueba consta de 25 oraciones con alternativas de respuesta en una escala Likert que va de 1 a 4, desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”. El instrumento presenta tres dimensiones: superioridad física, autonomía en el hogar y autonomía en el trabajo. La validez del constructo fue estimada mediante el análisis factorial confirmatorio, que obtuvo resultados satisfactorios con índices de bondad de ajuste adecuados (CFI= 0.90, TLI= 0.90, SRMR= 0.04, RMSEA= 0.07, $\chi^2/gl=$

0.44). Además, presenta una confiabilidad adecuada a nivel general mediante el método de consistencia interna ($\alpha= 0.954$ y $\omega= 0.959$).

Procedimientos

Para la realización del estudio se solicitaron los permisos correspondientes ante las autoridades de cada una de las universidades. Todos los participantes accedieron a participar voluntariamente y llenaron el consentimiento informado. Las pruebas se aplicaron de manera virtual mediante la plataforma *Google forms*, y los datos se recogieron entre los meses de mayo y junio del 2023.

Resultados

Respecto a las actitudes machistas de los estudiantes universitarios evaluados se puede observar en la Tabla 1 que el 47.7% presenta una clasificación baja, el 36% media, y el 16.3% alta.

Tabla 1.
Porcentaje de las actitudes machistas

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	71	16.3
Medio	157	36.0
Bajo	208	47.7
Total	436	100.0

En el análisis de las dimensiones del instrumento se puede apreciar en la Tabla 2 que respecto a la Superioridad física se ubica en un nivel bajo el 50.7% de los evaluados, el 33.3% se encuentra en un nivel medio y 16.1% en un nivel alto. En relación a la dimensión Autonomía en el hogar 44.3%

de los participantes tiene un nivel bajo, 42.2% un nivel medio y 13.5% nivel bajo. Por último, en el componente Autonomía en el trabajo 40.1% de los participantes se ubica en un nivel bajo, la mayoría presenta un nivel medio (46.1%) y 13.8% se encuentra en un nivel bajo.

Tabla 2.
Porcentaje de las actitudes machistas por dimensiones

		Frecuencia	Porcentaje
Superioridad Física	Bajo	221	50.7
	Medio	145	33.3
	Alto	70	16.1
Autonomía en el hogar	Bajo	193	44.3
	Medio	184	42.2
	Alto	59	13.5
Autonomía en el trabajo	Bajo	175	40.1
	Medio	201	46.1
	Alto	60	13.8
Total		436	100.0

En la Tabla 3, se presentan los estadísticos descriptivos de las dimensiones de la prueba de actitudes machistas, evidenciando que la asimetría y la curtosis de la dimensión Autonomía en el trabajo se encuentra dentro del intervalo [-1.5; 1.5] por lo que se utilizó la prueba t de Stundet para realizar las comparaciones por sexo. Por el contrario, las otras dos dimensiones Superioridad física y Autonomía en el hogar tienen una asimetría y curtosis

fuera del intervalo [-1.5; 1.5]. Por lo que teniendo en cuenta el análisis de la normalidad de las dimensiones de la prueba, se debe procesar los datos con el test U de MannWhitney. Además, se presentan los índices de la confiabilidad, siendo así que las dimensiones Superioridad física ($\alpha = .826$; $\omega = .824$), Autonomía en el hogar ($\alpha = .859$; $\omega = .843$) y Autonomía en el trabajo ($\alpha = .876$; $\omega = .877$) presentan adecuados indicadores de consistencia interna.

Tabla 3.
Estadísticos descriptivos de las actitudes machistas por dimensiones

n= 436			M	DT	g1	g2	α	ω
Actitudes Machistas	Superioridad Física	Masculino	11.523	4.025	1.334	1.963	.826	.824
		Femenino	9.349	2.426	1.89	5.378		
	Autonomía en el hogar	Masculino	15.656	5.286	1.516	2.914	.859	.843
		Femenino	12.569	2.684	1.187	1.112		
	Autonomía en el trabajo	Masculino	12.89	5.045	1.044	.495	.876	.877
		Femenino	10.436	2.722	1.285	.328		

Nota: M= media, DT= desviación típica, g1= asimetría, g2= curtosis, α = Alfa de Cronbach, ω = Omega de McDonald

Se aprecia en la Tabla 4, que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor de Autonomía en el trabajo ($t(434) = -6.321$; $p = .001$; $d =$

-0.605), con un tamaño del efecto moderado, en este caso los varones tienen mayores puntajes en esta dimensión que las mujeres.

Tabla 4.
Comparación de la Autonomía en el trabajo por sexo

	Sexo	N	Media	DE	t	gl	p	d
Autonomía en el trabajo	Masculino	218	12.890	5.045	-6.321	434	<.001 ^a	-.605
	Femenino	218	10.436	2.722				

En la Tabla 5 se observa que se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres en las actitudes machistas dentro de la dimensión Superioridad física ($U = 15541.5$; $p = .001$; $rbp = -0.346$) y la

dimensión Autonomía en el hogar ($U = 14714$; $p = .001$; $rbp = -0.381$) con un tamaño del efecto moderado, en ambos casos los varones tienen mayor puntaje en ambas dimensiones en comparación con las mujeres.

Tabla 5.
Comparación de la Superioridad física y Autonomía en el hogar por sexo

	Sexo	N	Media	W	p	rbp
Superioridad física	Masculino	218	11.523	15541.500	<.001	-.346
	Femenino	218	9.349			
Autonomía en el hogar	Masculino	218	15.656	14714.000	<.001	-.381
	Femenino	218	12.569			

Discusión

Los resultados del presente estudio manifiestan que existen diferencias significativas en las actitudes machistas entre universitarios varones y mujeres arequipeños de las universidades privadas seleccionadas, y son precisamente los universitarios varones quienes presentarían un nivel más elevado de actitudes machistas en general, y en las tres dimensiones: Superioridad física, Autonomía en el hogar y Autonomía en el trabajo. Estos hallazgos son confirmados por Moral de la Rubia y Ramos (2016) así como por Salvatierra (2021). Un dato interesante es

que el 36% de los participantes mostraron poseer actitudes machistas en nivel moderado. En ese sentido, Aguirre y Ramos (2021) indican que dicho nivel, significa que las personas ubicadas en él, “inferiorizan” a la mujer aunque no de severamente, y por lo general de manera encubierta. Los estudiantes que se ubicaron dentro de un nivel bajo de actitudes machistas alcanzaron un 47.7%, lo que indica que no desestiman el rol de las mujeres y que poseen una mirada igualitaria con las mismas posibilidades y oportunidades en la sociedad para ambos sexos. Esto puede ser corroborado por Candiotti y Huamán (2017) quienes muestran que lo

físico no se reduce a la fuerza, sino que abarca también las capacidades cognitivas, ámbito que le es connatural a los humanos en general. Por otro lado, la libertad, hecho fundamental de la persona no puede ser reducida por un solo sexo. Los participantes con un puntaje alto en actitudes machistas alcanzaron un 16.3%, y serían quienes poseen representaciones sociales marcadamente sexistas, que no solo creen en la superioridad del varón sobre la mujer, sino que actúan de manera consecuente minimizando a la mujer en diversos aspectos de su vida cotidiana.

En lo que respecta a la superioridad física, sabido es que puede traer consecuencias negativas a largo plazo. Según Giraldo (1972) una de las características más saltantes del machismo es la agresividad, la cual muchas veces se expresa a través de la fuerza física, conducta que es reforzada por el imaginario de la mujer débil en busca de protección (Pampa, 2020) y por la crianza que fomenta la “idea” de que el hombre proteja a la mujer, lo que se puede entender como un machismo benévolo. Como otro efecto adverso tenemos que la superioridad física del hombre muchas veces le lleva a creer que no deben exteriorizar sus emociones, pues esto sería una muestra de debilidad (Arévalo, 2020). Adicionalmente, se observa que el machismo es uno de los muchos factores explicativos de la violencia del hombre contra la mujer, y seguramente la superioridad física por parte del hombre podría ser un factor de riesgo para ejercer violencia contra el sexo opuesto, en una sociedad donde el sexismo se ve difundido de manera sutil

en todos los niveles culturales (Oblitas, 2009). Por último, Allen, Swan y Chitra (2009) encontraron que la forma de ejercer violencia entre hombre y mujer suele ser diferente, así los hombres suelen tener una violencia proactiva y las mujeres reactiva, por lo que el machismo y las formas diferentes de violencia en los sexos reforzarían un ciclo de violencia que comienza desde la familia y que se transmite por generaciones.

Por otro lado, la autonomía en el hogar tiene fuertes repercusiones sobre todos los miembros de una familia. Del 2012 al 2019 Arequipa fue la segunda región del país con más denuncias realizadas por violencia doméstica, mientras que en el país, hasta el 86.4% de las denuncias las mujeres son las víctimas (INEI, 2019). De hecho, aún se puede apreciar en las familias arequipeñas grandes tasas de violencia principalmente contra las mujeres, que suelen mantenerse al lado de su agresor, lo cual se puede explicar por un apego afectivo excesivo a la pareja y la dependencia emocional influidos por la idea de que el hombre es quien debe ejercer el poder en la familia (Radas, 2021).

Además, es en la familia donde se definen los roles para cada sexo, pero todavía se aprecia que en muchas familias se establece una organización patriarcal que afecta negativamente a la mujer e infunde patrones de conducta machista según los cuales la mujer debe asumir las labores domésticas, posponiendo su desarrollo profesional o laboral (Torres, 1989). En relación con ello, la autonomía en el trabajo, es otro aspecto en el que se

obtuvieron diferencias significativas, con valores más altos para los varones, lo que sugiere que son éstos quienes exhiben más conductas machistas con respecto al trabajo. Por ejemplo, la brecha salarial entre hombre y mujer en el 2020 se incrementó 857 soles (Arela-Bobadilla, 2021), lo que también afecta la autonomía de la mujer en el hogar, y mantiene relación con los estereotipos descritos (Marchal et al., 2018). Además, nuestros resultados confirman lo hallado por Huerta et al. (2021).

Así, la autonomía en el trabajo también se explica porque desde la niñez se estimulan roles marcados que distorsionan la percepción de las funciones de los sexos en la familia que se extrapolan al ámbito laboral (Castillo, 2020; Ordóñez, 2015). Esta diferenciación se manifiesta en sobre todo en los estratos laborales que están dominados principalmente por hombres y en los comentarios sexistas que se producen en el trabajo (Montes, & Groves, 2019). Además, se considera al hombre más apto para el trabajo, como si fuese algo natural. Por ello se considera desventajoso para la mujer el hecho de gestar (Canaria, 2019). Ante esta situación, existen normas que regulan este tipo de diferencias, pero aún se puede apreciar la aceptación a estas actitudes machistas en el ámbito laboral, como lo han demostrado algunas investigaciones (Candiotti, & Huamán, 2017). Finalmente, las oportunidades de empleo para la mujer son más escasas que las de los hombres, pues en el año 2020 del 100% de puestos de trabajo formales, solo el 35% fue ocupado por mujeres (Arela-Bobadilla, 2021).

Los resultados expuestos dan luces para confirmar las creencias respecto a las actitudes machistas principalmente en los hombres, de modo que se debería tomar medidas educativas para contrarrestarlas. Una ventaja es que al tratarse de una población joven, aún se pueden erradicar los estereotipos, los pensamientos y las actitudes machistas. En base a ello también, se recomendaría que, para futuras investigaciones, se utilice este estudio y otros como bases teóricas de un plan acción que concientice a la población y se vaya construyendo cada vez más una sociedad igualitaria.

Finalmente, este estudio presentó algunas limitaciones, ya que hubiera sido conveniente evaluar a una muestra más representativa que abarque también a estudiantes de la universidad nacional de la ciudad. Además, dado que la aplicación de los instrumentos fue virtual, en el procesamiento de datos se tuvo que eliminar a varios participantes que habían respondido de manera incoherente o sesgada. Por otro lado, dada la amplitud de edad que tiene la prueba de 18 a 59 años hubiera sido conveniente ampliar el rango de edad más allá de los 28 años, empero es necesario recalcar que el acceso a la muestra hubiera sido más difícil. Por esta razón, se sugiere llevar a cabo investigaciones no solo en jóvenes, sino también en adultos y personas mayores, esto debido a que quizá estas personas tengan un pensamiento más conciso respecto al machismo. Sin embargo, estudios como el que realizaron Uresti et al. (2017) en México, muestran que el machismo en los varones es un hecho frecuente independientemente de la edad.

Dado que el Perú es uno de los lugares donde se evidencia el machismo, así como en otros países la Latinoamérica (Mamani et al., 2020), se sugiere realizar más investigaciones al interior del país, para que se pueda obtener resultados más precisos y contextualizados a la realidad del Perú. En ese sentido, el uso de la escala de Leyce en la presente investigación, demostró ser fiable para ser utilizado en jóvenes. Por otra parte, es necesario seguir realizando investigaciones las actitudes machistas de ambos sexos, ya que el machismo en la realidad peruana es un fenómeno histórico real que debe ser asistido con urgencia. Finalmente, la incorporación de variables relevantes como la violencia intrafamiliar (Ramírez et al., 2017) en estudios de este tipo podrían resultar de gran interés académico y social, ya que los hallazgos podrían ser asociados a las consecuencias de las actitudes machistas en cuanto a la violencia contra la mujer.

También sería conveniente evaluar el estilo de crianza para asociarlo con el machismo, pues existe cierta evidencia de que los estilos autoritarios favorecen la interiorización de estereotipos machistas (Misari, 2022). Es así que, se recomienda realizar más investigaciones tomando en consideración aspectos como las redes de apoyo en los niños, la relación que llevan sus padres, entre otros; de tal manera que se pueda determinar el impacto de la crianza y la educación en la conformación de las actitudes sexistas.

Financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

Referencias

- Aguirre, C., & Ramos, L. (2021). *Elaboración y validación de una escala de actitudes machistas en jóvenes y adultos Lima Este, 2021*. (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41307>
- Allen, C., Swan, S., & Chitra, R. (2009). Gender symmetry, sexism and intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(11), 1816-1834. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18945919/>
- Arela-Bobadilla, R. (2021). *Mayores brechas de remuneraciones entre hombres y mujeres a partir de la pandemia: Una mirada al sector formal en Arequipa*. Informe del Centro de Estudios en Economía y Empresa. Universidad Católica San Pablo.
- Arévalo, G. (2020) *Actitudes hacia el machismo por dimensiones en padres de estudiantes del nivel primario en una institución educativa nacional de Lambayeque, agosto a diciembre de 2018*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Lambayeque, Perú.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Siglo Veinte.
- Becerra, A., & Santellan, P. (2018). Mujeres: Entre la autonomía y la vida familiar. *Revista Noésis*, 27(53), 121-139. <http://www.scielo.org.mx/pdf/noesis/v27n53/0188-9834-noesis-27-53-121.pdf>
- Calogero, R., & Jost, J. (2011). Self-Subjugation among women: Exposure to sexist ideology, self-objectification, and the protective function of the need to avoid closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 211-228. <https://psycnet.apa.org/record/2010-26574-001>
- Canaria, N. (2019). *Machismo en el ámbito laboral de la administración municipalidad Tunjana: Efecto en el mejoramiento de la gobernanza*. (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás, Tunja, Colombia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/33839/2021nydiaesperanzacanariaespitia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Candiotti, E., & Huamán, S. (2017). *Actitudes machistas en estudiantes del octavo semestre de las facultades de ingeniería mecánica y trabajo social de la Universidad Nacional del Centro del Perú - 2015*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú.

- Castañeda, M. (2002). El machismo invisible: Un enfoque interpersonal. *Este País*, 1(133), 51-55. <https://docplayer.es/19714295-El-machismo-invisible-un-enfoque-interpersonal-marina-castaneda.html>
- Castañeda, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. Taurus.
- Castillo, N. (2020). *Percepción social sobre el machismo en estudiantes de una Universidad Pública de Huancayo, 2019*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú.
- Chacón, V. (10 de diciembre de 2018). Amas de casa: ¿imposición o elección? *Tribuna Feminista*. <https://tribunafeminista.org/2018/12/amas-de-casa-imposicion-o-eleccion/>
- Evangelista, A. (2019). Normalización de la violencia de género cómo obstáculo metodológico para su comprensión. *Nómadas*, 51(1), 85-97. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n51/0121-7550-noma-51-85.pdf>
- Galarraga, N. (2010). Los hombres sí lloran. Y qué. *El País*. https://elpais.com/diario/2010/10/28/sociedad/1288216801_850215.html
- Gestión (2020). Brecha de Género: en el Perú los hombres cobran un 21.2% más que las mujeres. *Gestión*. <https://gestion.pe/economia/management-empleo/brecha-de-genero-en-el-peru-los-hombres-cobran-un-212-mas-que-las-mujeres-nndc-noticia/#:~:text=Per%C3%BA%20es%20el%20cuarto%20pa%C3%ADs,21.2%20%25%20m%C3%A1s%20que%20las%20mujeres>
- Giraldo, O. (1972). El machismo como fenómeno psicocultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4(3), 295-309. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80540302.pdf>
- Harari, Y. (2011). *De animales a dioses*. Debate.
- Huerta, R., Santibáñez, R., Ramírez, N., Vega, J., Quispe, J., Terrel, S., Gamboa, S., Escudero, J., Chumbes, G., Gonzales, A., Merino, S., Potenciano, J., & Ortiz, A. (2021). Actitudes hacia el machismo y regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 24(1), 39-54. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v24i1.20099>
- Iglesias, C. (2006). El conflicto de género. *Padres y Maestros*, 10(303), 10-13. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1774/1521>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2019). *Perú: Indicadores de violencia familiar y sexual, 2012-2019*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1686/
- Lerner, G. (1986). *La creación del patriarcado*. Editorial Crítica.
- Libertad y Desarrollo. (2010). El Aporte Económico de la Mujer en el Hogar. *Libertad y Desarrollo*. <https://archivos.lyd.org/lyd/biblio/TP-957-El%20aporte%20economico%20de%20la%20mujer%20en%20el%20hogar-18-03-2010.pdf>
- Maita, V., & Narváz, S. (2020). *Evaluación del machismo sexual y su relación con el nivel de empatía en estudiantes universitarios* (Tesis de licenciatura). Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/10140/1/15770.pdf>
- Mamani, V., Herrera, D., & Arias, W. (2020) Análisis comparativo de machismo sexual en estudiantes universitarios peruanos y chilenos. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 58(2), 106-115.
- Marchal, T., Brando, C., Montes, J., & Tomás, J. (2018). Diseño y validación de un instrumento para medir actitudes machistas, violencia y estereotipos en adolescentes. *Metas de Enfermería*, 21(3). <https://www.enfermeria21.com/revistas/metas/articulo/81206/disenio-y-validacion-de-un-instrumento-para-medir-actitudes-machistas-violencia-y-estereotipos-en-adolescentes/>
- Mejía, C., Pulido, J., Quiñones, D., Nieto, W., & Heredia, P. (2019). Machismo entre los estudiantes de medicina peruanos: Factores socio-educativos relacionados en 12 universidades peruanas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 48(4), 215-221.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2016). *Violencia Basada en Género: Marco Conceptual para las Políticas Públicas y la Acción del Estado*. <https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgcvg/mimp-marco-conceptual-violencia-basada-en-genero.pdf>
- Misari, S. (2022). *Actitudes hacia el machismo y su influencia en la crianza de los hijos en varones y mujeres de la sierra*. (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/11457>
- Montes, E., & Groves, T. (2019). Micro-Machismo and discrimination in Academia: The violation of the right to equality in university. *Culture & History Digital Journal*, 8(1), 1-9.

- Moral de la Rubia, J., & Ramos, S. (2016). Machismo, victimización y perpetración en mujeres y hombres mexicanos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 22(43), 37-66. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31646035003.pdf>
- Oblitas, B. (2009). Machismo y violencia contra la mujer. *Investigaciones Sociales*, 13(23), 301-332.
- Ordóñez, L. (2015). Discriminación Laboral por razón de Género. *Lan Harremanak*, 32(1), 262-277. https://ojs.ehu.eus/index.php/Lan_Harremanak/article/view/15417
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf;jsessionid=C671BA7AF5BC5C7290598C30F4B961F8?sequence=1
- Palacios, J. (2012). Exploración de los motivos para consumir alcohol en adolescentes. *Psicología Iberoamericana*, 20(1), 29-39. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133924623004.pdf>
- Pampa, D. (2020). Actitudes machistas en estudiantes de una institución educativa de varones y estudiantes de una institución educativa mixta de Huánuco. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Prieto, M., Blasco, R., & López, G. (2008). El discreto encanto de ser masculino. *Papeles del Psicólogo*, 29(2), 229-241. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1590.pdf>
- Radas, D. (2021). *Relaciones intrafamiliares, actitudes hacia el machismo como predictores de la dependencia emocional en adolescentes de Chocope, 2021*. (Tesis de doctorado). Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/71440>
- Ramírez, A., Robayo, S., Cedeño, D., & Riaño, N. (2017). El machismo como causa original de la violencia intrafamiliar y de género. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 6(3), 58-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163705>
- Rottenbacher, J. (2012). Relaciones entre el sexismo ambivalente, el conservadurismo político y la rigidez cognitiva en una muestra de habitantes de la ciudad de Lima. *Psicología desde el Caribe*, 29(2), 229-256. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21324851001.pdf>

- Salas, D. (2020). *Estudio psicométrico de la escala de machismo sexual en estudiantes universitarios peruanos y chilenos*. (Tesis de licenciatura). Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú.
- Salazar, B. (2021). *Pedro Juan Viladrich, doctor Honoris Causa por la Universidad de Piura, explicó las consecuencias del machismo y cómo a través del amor se puede construir mejor la relación entre el varón y la mujer*. Universidad de Piura. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2021/11/por-que-machismo-es-un-error-para-sociedad/>
- Salvatierra, W. (2021). *Diferencia del machismo sexual según sexo en estudiantes de una universidad privada, Chimbote, 2021*. (Tesis de doctorado). Universidad Católica los Ángeles Chimbote, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/25454>
- Sau, V. (2000). *Diccionario ideológico feminista*. Icaria Editorial.
- Silveira, S. (2001). La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación. En A. Navarro & L. Martínez (Eds.), *Los jóvenes y el trabajo: La educación frente a la exclusión social* (pp. 457- 492). Universidad Iberoamericana.
- Torres, C. (1989). El trabajo doméstico y las amas de casa: El rostro invisible de las mujeres. *Sociológica*, 4(10). <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/985/957>
- Uresti, K., Orozco, L., Ibarra, J., & Espinoza, M. (2017) Percepción del machismo, rasgos de expresividad y estrategias de afrontamiento al estrés en hombres adultos del noreste de México. *Acta Universitaria*, 27(4), 59-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41652788007>
- Vásquez, M. (2021). *Machismo y violencia de pareja en pacientes de un servicio de un hospital de Trujillo*. (Tesis de licenciatura). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.
- Yauri, M. (2019). *Machismo y agresividad en personal de una unidad policial en la ciudad de Lima*. (Tesis de licenciatura). Universidad Alas Peruanas, Lima, Perú.

Recibido: 04 de julio de 2023

Revisado: 29 de agosto de 2023

Aceptado: 25 de setiembre de 2023

¿Es la teoría de la mente una función ejecutiva?

Is the Theory of Mind an executive function?

Renato Zambrano-Cruz

Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0003-2155-0039>

Correspondencia: Renato-zambrano@ucc.edu.co

Resumen

Este texto presenta una reflexión teórica de la teoría de la mente (ToM) y su configuración en la adultez, así como un abordaje de las evidencias respecto a sus componentes, tanto en la infancia como en la adultez, lo que involucra pensar que la habilidad de inferir estados mentales de los demás se manifiesta de manera cualitativamente diferente en la infancia y en la adultez. Se presentan evidencias alrededor de las bases neurocientíficas de la ToM y se termina explorando diferentes enfoques teóricos, en particular el enfoque ejecutivo, que aborda la teoría de la mente como una función ejecutiva (FE). Se concluye indicando que la evidencia señala que si bien la FE es necesaria para la configuración de la ToM no es suficiente para un adecuado desempeño mentalista.

Palabras clave: Teoría de la mente, mentalismo, funciones ejecutivas, metacognición, cognición social.

Abstract

This article presents a theoretical reflection on theory of mind (ToM) and its configuration in adulthood, as well as an approach to the evidence regarding its components, both in childhood and adulthood. This discussion involves considering that the ability to infer others' mental states manifests qualitatively differently in childhood and adulthood. Evidence is presented regarding the neuroscientific basis of ToM, and, different theoretical approaches are addressed, particularly the executive approach, which views theory of mind as an executive function (EF). It is concluded that, while EF is necessary for the configuration of ToM, it is not sufficient for adequate mentalistic performance.

Keywords: Theory of mind, mentalism, executive functions, metacognition, social cognition.



¿Qué es la teoría de la mente?

Premack y Woodruff (1978) usaron el término “teoría de la mente” (Theory of Mind, ToM [por sus siglas en inglés] en adelante) con el fin de explicar cómo los chimpancés pueden inferir los estados de la mente de sus congéneres y predecir su conducta. Wellman, en 1979, también utilizó este término para describir cómo se concebía la cognición humana por parte de los infantes. Más tarde, Riviere (1991) argumentó que la capacidad para pensar en las mentes de los otros es la única explicación para las funciones mentales humanas como el pensamiento y el lenguaje, y a esta habilidad la denominó ToM (Riviere, 1991).

Wellman y colaboradores propusieron que los aspectos clave para comprender la ToM son los deseos, emociones, creencias e intenciones (Wellman et al., 2001, 2011). Para estos autores, la ToM se refiere a un conjunto de conceptos relacionados con los estados mentales que se utilizan para explicar y predecir las acciones e interacciones de las personas. Desde la conceptualización original de Premack y Woodruff (1978), se han llevado a cabo estudios para determinar la capacidad de los niños pequeños para inferir estados mentales y para explicar cómo los seres humanos desarrollan esta característica (Wimmer, & Perner, 1983). Más tarde, el término fue adoptado por Leslie (entre 1987 y 1994) y otros científicos para describir el desarrollo ontogenético del lenguaje en niños.

Sin embargo, el desarrollo de la ToM en los niños ha sido objeto de críticas,

y algunos estudios han cuestionado la idea de que los niños desarrollen una teoría sobre la mente de otras personas (Astington, & Baird, 2005). Una de las dificultades en este campo es la diversidad de fenómenos a los que se hace referencia. Por un lado, la ToM puede ser vista como una estructura cognitiva que lidera otras habilidades. Por otro lado, puede ser considerada como un área de investigación centrada en el estudio del desarrollo de estas habilidades. Por último, también puede ser vista como un enfoque conceptual que explica dicho desarrollo (Astington, & Baird, 2005).

La perspectiva más aceptada actualmente es la de considerar la ToM como un andamiaje cognitivo que guía más habilidades (Caillies et al., 2014; Gavilán, & García-Albea, 2011; Jones et al., 2018; Lin et al., 2010; Selcuk et al., 2023). Esta estructura nos permite explicar la conducta de los demás a través de las intenciones que la subyacen, lo que nos permite predecir la aparición de conductas similares y asignar un significado a cualquier actividad. Esta capacidad se conoce como mentalismo, término ligado al de la ToM. Un mentalista es alguien que posee una ToM desarrollada y es capaz de inferir los estados mentales de los demás.

Leslie y Roth (1993) propusieron que la mente humana estaba diseñada para pensar acerca de la misma mente, permitiéndonos establecer inferencias sobre las mentes de los demás y también sobre la nuestra. Esta capacidad no solo nos permite tener funciones mentales (cognición), sino también atribuir las a

nosotros mismos y a los demás (metacognición). Por otro lado, Riviere (1991) argumentó que casi todas las funciones mentales, particularmente el pensamiento y el lenguaje, solo podían explicarse mediante la capacidad de pensar acerca de las mentes de los demás, lo que llamó funciones mentales de segundo orden.

Entender la mente como el origen de las conductas implica reconocer que la mente es un generador representacional y que estas pueden variar de una persona a otra y de una situación a otra. Esta habilidad mentalista se desarrolla a través de la interacción social y permite la comprensión y la predicción del comportamiento de los demás. Se ha propuesto también que existe un mecanismo cognitivo innato que permite que creemos y utilicemos funciones mentales de segundo orden o metarrepresentaciones (Astington et al., 1998; Premack, & Woodruff, 1978). Estas metarrepresentaciones nos permiten especular sobre las motivaciones detrás de nuestro comportamiento y manipular mentalmente las creencias, opiniones, actitudes y comportamientos, tanto propio como de los demás, lo que es básico para una interacción social exitosa.

Características de la teoría de la mente

Aunque la teoría de la mente se centra en la habilidad de interpretar y atribuir estados mentales a los demás, como deseos, emociones, creencias e intenciones (Wellman et al., 2001, 2011; Wellman & Liu, 2004); cada uno de estos estados mentales puede considerarse como un

elemento clave dentro de la ToM. Sin embargo, no existe un enfoque específico para abordar individualmente cada uno de estos estados dentro de dicha teoría. No obstante, se reconoce que la capacidad de comprender y atribuir estados mentales a los demás es fundamental para la interacción social y la comunicación.

En el campo de la investigación sobre la ToM, uno de los enfoques principales ha sido el rendimiento en tareas de falsa creencia. En un metaanálisis realizado por Wellman et al. (2001), se encontró que en 177 estudios se utilizaron 591 condiciones de falsa creencia, lo que indica un enfoque predominante en la evaluación de la teoría de la mente basado en el estado mental de la creencia. Sin embargo, es importante tener en cuenta que centrarse únicamente en la interpretación de las creencias limita la comprensión de la ToM y su complejidad.

En varios estudios, se ha observado que las personas primero juzgan los deseos antes que las creencias (Astington, 2001; Repacholi, & Gopnik, 1997; Wellman, & Liu, 2004). Asimismo, se ha encontrado que se interpretan primero las creencias y luego las falsas creencias (Wellman et al., 2001). También se han encontrado investigaciones que muestran que la interpretación de la ignorancia ocurre antes que la interpretación de las falsas creencias (Hogrefe et al., 1986). Además, se han encontrado diferencias empíricas significativas entre la interpretación de creencias y la interpretación de emociones, mostrando que la interpretación de las emociones ocurre antes que la

interpretación de las falsas creencias (Denham, 1986). Estos hallazgos indican que la interpretación de los deseos y las emociones precede a la de las creencias y que estas últimas son previas a la interpretación de las falsas creencias.

Es importante tomar en cuenta no solo el componente de falsa creencia, sino también otros aspectos como las creencias, deseos, emociones e ignorancia. Estos componentes han sido medidos y validados en estudios realizados por Wellman y Liu (2004) y por Wellman et al (2011), lo que demuestra la necesidad de considerar todos estos elementos para tener una comprensión completa de la teoría de la mente.

Teoría de la mente en adultos

Aunque los instrumentos de medida basados en los componentes de la ToM son muy útiles para la evaluación de infantes, se ha observado un efecto de techo en el desempeño de los participantes, especialmente cuando los estudios se hacen con personas mayores de 6 años, lo que sugiere que las tareas no son lo suficientemente desafiantes (Dodell-Feder et al., 2013). Para abordar esta limitación, muchos investigadores han aumentado la dificultad de las tareas mediante el incremento de los niveles de inferencia, lo que ha incluido aspectos como la memoria de trabajo, la función ejecutiva y la habilidad verbal. Sin embargo, esto puede hacer que la interpretación de cómo se desempeña un individuo sea ambigua, ya que es difícil saber si es función de la habilidad mentalista o de otra habilidad

cognitiva. Además, los contextos de las tareas tradicionales de ToM suelen ser limitados y controlados, lo que no refleja la complejidad de las interacciones sociales en la vida real. Por último, se ha señalado la necesidad de hacer una clara distinción entre la atribución de representaciones o estados mentales implícitos y explícitos, ya que la mayoría de las tareas clásicas son explícitas (Dodell-Feder et al., 2013).

Según Dodell-Feder et al. (2013), esta distinción es crucial en la comprensión de la teoría de la mente en individuos con trastornos del espectro autista, ya que estos individuos tienen dificultades en la inferencia de estados mentales espontáneos, aunque pueden mantener el procesamiento de estados mentales explícitos. Además, se sostiene que la teoría de la mente en niños y en adultos tiene una diferencia cualitativa, en la que los niños tienen componentes jerarquizados y por niveles, mientras que en jóvenes y adultos habría dos procesamientos distintos: el razonamiento de estados mentales explícitos y la inferencia de estados mentales espontáneos.

Apperly (2013) también investigó la ToM en adultos y ha identificado diferentes componentes. Uno de ellos es la inferencia de estados mentales, es decir, la capacidad de deducir los sentimientos y pensamientos de los demás a partir de las pistas disponibles. Otro componente es mantener la información en la mente que es usar la información relevante sobre los estados mentales de los demás para poder actualizarla y utilizarla en el futuro. Por último, también considera la

capacidad de usar la información inferida para guiar el comportamiento social. Según Apperly, estos componentes son más integrados en adultos que en niños, lo que les permite ser más eficaces en la interpretación de los estados mentales de los demás y en la interacción social en general.

En ese sentido, Apperly (2013) ha descubierto que la habilidad de la lectura de mente en adultos es flexible, pero requiere esfuerzo, lo que significa que es útil para muchas actividades cotidianas, pero necesita de mucho procesamiento cognitivo, especialmente en la creación de modelos mentales. Esto se ve respaldado por la evidencia de que algunos componentes de la lectura de mente requieren más esfuerzo cognitivo que la falsa creencia y los deseos negativos (Apperly, 2011; German, & Hehman, 2006; Samson et al., 2010). Todo esto implica que la lectura de mente depende de la memoria y de la función ejecutiva, lo que ha sido analizado en múltiples investigaciones (German, & Hehman, 2006; Lin et al., 2010; McKinnon, & Moscovitch, 2007).

German y Hehman (2006) encontraron resultados que respaldan la idea de que los procesos de selección ejecutiva están implicados en el razonamiento de creencias-deseos. La demostración de que las mismas manipulaciones de dificultad en tareas tienen un efecto consistente a lo largo de la vida otorga credibilidad a la contribución de los modelos de selección ejecutiva en la cognición social. Estas manipulaciones afectaron la precisión y el tiempo de respuesta, tanto en niños como

en adultos mayores. Además, se observó que el factor de creencias falsas tiene un costo mayor en comparación con el factor de evitar deseos. Dos experimentos realizados por Lin et al. (2010) sugirieron que el uso de la ToM es un proceso relativamente exigente. En ambos experimentos, las personas utilizaron reflexivamente su propio conocimiento y creencias para seguir las instrucciones de un hablante, pero solo utilizaron conscientemente su ToM para tener en cuenta la intención del hablante al interpretar esas instrucciones. En el Experimento 1, las personas con una capacidad de memoria de trabajo más baja fueron menos efectivas que aquellas con una mayor capacidad de memoria de trabajo para aplicar su teoría de la mente en la interpretación del comportamiento. En el Experimento 2, una tarea secundaria que requería atención redujo la capacidad de las personas para aplicar su teoría de la mente. Las personas eran reflexivamente “ciegas a la mente”, interpretando el comportamiento en términos de los estados mentales del actor solo en la medida en que dispongan de los recursos cognitivos para hacerlo.

Asimismo, Apperly ha demostrado que la habilidad de la lectura de mente no es automática, ya que depende de un estímulo que permita las inferencias mentales, los cuales están relacionados con la motivación (Apperly et al., 2006) y el contexto (Back, & Apperly, 2010; Converse et al., 2008). Sin embargo, esta habilidad también puede ser espontánea, lo que significa que no se requiere una instrucción explícita para llevarla a cabo.

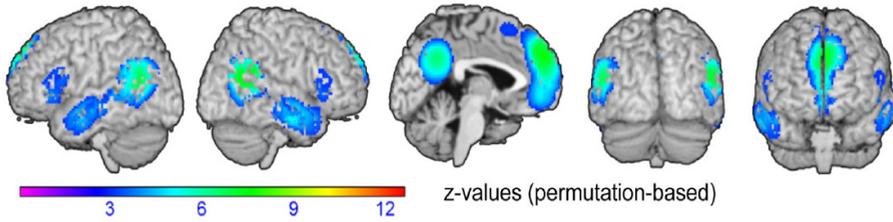
Además, se ha encontrado que esta habilidad es cognitivamente eficiente, pero con procesos inflexibles y limitados. Esto se debe a que la lectura de mente puede surgir espontáneamente, incluso en situaciones innecesarias o inútiles, como se muestra en estudios realizados por Zwickel (2009), Abell et al. (2000), Samson et al. (2010) y Kovacks (2010). La eficiencia cognitiva de la lectura de mente se sustenta en los estudios de Qureshi et al. (2010) y Schneider et al. (2012), que demuestran que las demandas cognitivas no interfieren en el desempeño correcto de las tareas mentalistas. Por último, Surtees et al. (2012) proporcionaron datos sobre procesamiento limitado de esta habilidad en una investigación en la que no se encontraron diferencias en los tiempos de respuesta en tareas de cambio de perspectiva en la interpretación de números, lo que sugiere que no es una habilidad que necesita la lectura de la mente.

Según Apperly (2013), existen dos sistemas que subyacen a la ToM en los adultos. El primero es un sistema de pensamiento flexible, pero que requiere un esfuerzo cognitivo significativo. El segundo es un sistema de procesamiento eficiente, pero inflexible. La lectura de mente es un proceso flexible que nos permite pensar acerca de las mentes de los demás, mientras que hay otros módulos que abordan problemas específicos de lectura

de mente de manera cognitivamente eficiente, pero solo para un grupo limitado de situaciones. Entonces, aunque no se presenta de manera explícita como lo hacen Dodell-Feder et al. (2013), se puede inferir que existen dos sistemas de lectura de la mente en adultos, uno que requiere un alto esfuerzo cognitivo y otro que es más eficiente y requiere menos esfuerzo. Esta idea se puede integrar con la propuesta de Dodell-Feder et al. (2013), que establece dos módulos de la ToM, uno explícito (ToME) y otro implícito (ToMI), donde el primero correspondería al de mayor esfuerzo cognitivo, mientras que el segundo se asemeja al sistema más espontáneo y eficiente propuesto por Apperly (2013).

Además, esta activación neuronal parece estar relacionada con los componentes de esfuerzo cognitivo y procesamiento eficiente de la ToM. Por ejemplo, una revisión de Schurz et al. (2014) sugiere que la corteza prefrontal medial (mPFC) está más involucrada en tareas explícitas y reflexivas de teoría de la mente, mientras que la unión temporo-parietal (TPJ) posterior bilateral está más involucrada en tareas implícitas e intuitivas. Estos resultados apoyan la idea de la existencia de dos sistemas subyacentes a la teoría de la mente en adultos, uno que requiere esfuerzo cognitivo y otro que es más eficiente e intuitivo (ver figura 1).

Figura 1.
Regiones cerebrales en la teoría de la mente



Fuente: Schurz et al. (2014)

Una línea importante de investigación sobre la capacidad de comprender las mentes de los demás ha sido el estudio de las llamadas neuronas espejo (*mirror neurons*), las cuales se localizan en la circunvolución temporal superior y la región parietal de los primates no humanos. Estas neuronas se activan no solo cuando el primate realiza una acción, sino también cuando observa a otro realizar una acción similar. En un estudio de Gallese y Goldman (1998), se encontró que las neuronas espejo se activan cuando los primates mueven la boca o las manos, observan la dirección de la mirada de otros o cuando observan a otro realizar un movimiento como si fuera el mismo individuo quien hiciera el movimiento. En otro estudio de Gallese et al. (2004), se estudiaron las neuronas especializadas en el control del movimiento de la mano de los monos macacos, y se encontró que algunas de las neuronas que se activaban con el movimiento de la mano también se activaban cuando el mono observaba el movimiento de la mano de uno de los investigadores. Estudios posteriores han demostrado que estas neuronas se activan incluso cuando el movimiento final de la mano no es visible, lo que sugiere que

los primates pueden inferir o predecir el resultado de una acción incompleta.

Las neuronas espejo conforman un sistema que permite experimentar y comprender las acciones, sensaciones y emociones de los demás, y que integra la percepción y atribución de las intenciones de los otros (Gallese et al., 2004). Aunque inicialmente se pensaba que estas neuronas solo estaban relacionadas con la imitación de comportamientos, actualmente se sabe que también son responsables de la simulación de estados mentales de otros.

Según Ruby y Decety (2001), la corteza parietal muestra una activación diferente dependiendo de si se trata de la perspectiva de primera o tercera persona. En el caso de la perspectiva de primera persona, se activa el hemisferio izquierdo, mientras que en la tercera persona es el hemisferio derecho el que se activa. A partir de estos hallazgos, se ha sugerido que la representación consciente de los estados mentales de los demás requiere de la participación de la corteza parietal inferior derecha, mientras que la representación de nuestros propios estados mentales depende principalmente de la corteza parietal inferior izquierda.

Mahy et al. (2014) también presentan evidencia basada en neuroimágenes respecto a la relación entre la corteza parietal y la ToM. En su estudio, se aborda la ToM desde cuatro enfoques diferentes: modularidad, simulación, teoría-teoría y ejecutiva. Los resultados obtenidos sugieren que la activación de la corteza parietal inferior derecha se asocia principalmente con el enfoque de simulación, mientras que la activación de la corteza prefrontal dorso-lateral se relaciona con la teoría-teoría.

La teoría de la modularidad postula que la ToM se desarrolla a través de un mecanismo neuronal innato que es independiente a otros procesos, como el lenguaje. Estudios han demostrado que ciertas estructuras corticales mediales, como la corteza prefrontal medial (MPFC), la corteza cingulada anterior rostral y la corteza parietal posterior medial (con el cíngulo posterior y el precuneus), están asociadas con la ToM. Además, hay alguna evidencia de que la unión temporo-parietal bilateral también está involucrada, aunque la evidencia no es clara ni consistente, según algunos autores.

Las teorías de simulación indican que las personas utilizan sus propios estados mentales para hacer atribuciones de estados mentales a los demás. La evidencia apunta a dos sistemas neuronales que respaldan esta teoría: las estructuras corticales mediales en la corteza prefrontal (MPFC) y el sistema de neuronas en espejo (MNS). Los estudios con personas con autismo han proporcionado gran parte de esta evidencia, aunque se reconoce que los déficits en teoría de la mente de estos individuos pueden

deberse a otras dificultades lingüísticas y cognitivas.

La teoría-teoría sugiere que los niños adquieren conocimiento acerca de la mente a través de la recolección de información y la formulación de teorías específicas acerca de las relaciones entre los estados mentales y las acciones. La experiencia activa juega un papel importante en la generación de la ToM y el cambio conceptual se produce a través de la reestructuración de estas teorías. Las áreas del cerebro implicadas en la teoría-teoría incluyen la MPFC, la unión temporo-parietal (TPJ), el giro cingular posterior y el precuneo medial.

Es importante señalar que, si bien algunos estudios sugieren una lateralización hemisférica específica para la ToM, la mayoría de la evidencia indica que se trata de un razonamiento complejo que implica la activación de redes neuronales amplias y distribuidas por todo el cerebro, incluyendo regiones frontales, temporales, parietales y límbicas. Asimismo, se debe tener en cuenta que los procesos cognitivos y neurales relacionados con la ToM pueden variar según el contexto y la tarea específica en cuestión.

Función ejecutiva y teoría de la mente

Según el enfoque ejecutivo, la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y entender sus estados mentales requiere de una función ejecutiva que permita inhibir nuestra propia perspectiva y adoptar la de los demás. En un estudio transcultural se investigó la teoría de la mente y la función ejecutiva en la primera infancia. Se realizó

una comparación directa entre niños de 3 a 6 años de Japón y el Reino Unido para examinar ambas capacidades. Se encontró que los niños japoneses mostraron un peor desempeño en la ToM, pero mejor desempeño en la función ejecutiva, aunque no en todas las medidas o edades. Se encontró una relación significativa entre la ToM y la función ejecutiva tanto en niños japoneses como británicos (Fujita et al., 2022). También, en un estudio con niños de 10 años en Hong Kong y el Reino Unido (Wang et al., 2016), se encontró que los niños de Hong Kong que asisten a escuelas locales tuvieron un bajo rendimiento en pruebas de ToM en comparación con los niños del Reino Unido. Sin embargo, ambos grupos de niños de Hong Kong superaron a los niños del Reino Unido en tareas de función ejecutiva. Estos hallazgos sugieren que las experiencias pedagógicas pueden ser más relevantes para la ToM, mientras que las influencias culturales generales pueden ser más relevantes para la función ejecutiva.

Se ha encontrado una primera línea de evidencia relevante a través de estudios con adultos que comparan la activación neural en tareas de ToM con tareas de inhibición. Van der Meer et al. (2011) descubrieron que tanto una tarea de falsa creencia de alta inhibición como una tarea de inhibición de señal de detención involucraron la circunvolución frontal inferior bilateral, lo que podría reflejar un mecanismo de control inhibitorio común. Asimismo, Rothmayr et al. (2011) encontraron que el control inhibitorio y las tareas de razonamiento de creencias falsas comparten algunas regiones neurales similares, como

la circunvolución frontal superior y medial derecha, el giro temporal medio derecho, la circunvolución frontal media bilateral y el TPJ bilateral.

Otra evidencia intenta establecer un control comparando las bases neurales de tareas que miden la comprensión de representaciones mentales (como las falsas creencias) con aquellas que miden la comprensión de representaciones no mentales (fotografías). Saxe y Kanwisher (2003) encontraron que las historias de falsas creencias activaron la TPJ bilateral en adultos de manera mucho más intensa que las historias que involucraban fotografías falsas. Se considera que esto es evidencia de que la ToM recluta regiones neurales adicionales a las involucradas en la inhibición, ya que las tareas parecen requerir la misma cantidad de control inhibitorio, diferenciándose solo en su demanda de mentalización.

Una tercera línea de evidencia identifica las bases neurales comunes y distintivas mediante la manipulación de la tarea de creencias en sí. Se compararon dos condiciones de falsa creencia: una que requería razonamiento de creencias falsas sin conocimiento previo de la ubicación del objeto (condición de baja inhibición) y otra que requería razonamiento de falsa creencia con conocimiento previo de esa ubicación (condición de alta inhibición) (Van der Meer et al., 2011). El razonamiento de creencias en la condición de alta inhibición activó más áreas asociadas con el control cognitivo o la monitorización de conflictos, como la circunvolución frontal inferior bilateral, la MPFC dorsal y la

ínsula. También manipularon si la creencia a procesar era verdadera (baja inhibición) o falsa (alta inhibición), allí encontraron actividad cerebral modulada en la red ToM en adultos en ambas condiciones (TPJ bilateral), así como en regiones de control ejecutivo (PFC ventrolateral) (Hartwright et al., 2012).

La evidencia indica que las funciones ejecutivas, específicamente los procesos inhibitorios, están involucrados en diversos tipos de razonamiento de la ToM (Mahy et al., 2014). Sin embargo, hay correlaciones neuronales específicas del razonamiento de la ToM que no involucran áreas cerebrales de funciones ejecutivas. La evidencia de neuroimagen en adultos descarta la hipótesis “fuerte” de que las funciones ejecutivas son suficientes para la ToM, aunque la hipótesis “débil” de que las funciones ejecutivas son necesarias para la ToM se sostiene en la mayoría de los hallazgos que muestran que las regiones neurales que apoyan la inhibición a menudo están involucradas en el razonamiento sobre falsas creencias. Si bien esta función ejecutiva es importante para algunos aspectos de la ToM, no es suficiente por sí sola y se requiere de otros procesos cognitivos y neuronales para una comprensión completa de los estados mentales de los demás.

A futuro, se podrían seguir explorando más hipótesis desde una perspectiva de la neurociencia cognitiva (Wade et al., 2018): 1) La ToM se basa en FE ($FE \rightarrow ToM$); 2) FE se basa en ToM ($ToM \rightarrow FE$); y 3) ToM y FE están mutuamente relacionados debido a estructuras o redes neurales compartidas ($ToM \leftrightarrow FE$). Basándose en

evidencia de desarrollo cerebral normativo, enfermedades neurodesarrolladas y neurodegenerativas, estudios de lesiones en pacientes y estudios de imágenes cerebrales, se sugiere que solo se puede descartar de manera confiable una versión estricta de la propuesta $ToM \leftrightarrow FE$ de una superposición neural completa. El equilibrio de la evidencia sugiere que mecanismos neurobiológicos separables probablemente subyacen a ToM y FE, con mecanismos compartidos para el procesamiento de dominio general que respaldan ambas habilidades.

Conclusiones

De esta manera, las relaciones entre la ToM y las funciones ejecutivas son fuertes y logran predecir aspectos del funcionamiento social, las relaciones sociales, la comunicación y la adaptación al contexto (Jones et al., 2018), no obstante, la evidencia sugiere que la teoría de la mente no sería necesaria ni suficiente para el rendimiento de las funciones ejecutivas. En esta misma línea, las funciones ejecutivas no serían suficientes para el desarrollo de la ToM, aunque sí serían necesarias para el razonamiento de los estados mentales de los demás.

Financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Conflictos de interés

El autor declara que no tiene conflictos de interés.

Referencias

- Abell, F., Happé, F., & Frith, U. (2000). Do triangles play tricks? Attribution of mental states to animated shapes in normal and abnormal development. *Cognitive Development*, 15(1), 1-16. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00014-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00014-9)
- Apperly, I. (2011). *Mindreaders: The cognitive basis of "theory of mind."* Psychology Press. <https://psycnet.apa.org/record/2010-24131-000>
- Apperly, I. (2013). Can theory of mind grow up? Mindreading in adults, and its implications for the development and neuroscience of mindreading. En *Understanding other minds* (pp. 72-92). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199692972.003.0005>
- Apperly, I., Riggs, K. J., Simpson, A., Chiavarino, C., & Samson, D. (2006). Is Belief Reasoning Automatic? *Psychological Science*, 17(10), 841-844. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01791.x>
- Astington, J. W. (2001). The Future of Theory-of-Mind Research: Understanding Motivational States, the Role of Language, and Real-World Consequences. *Child Development*, 72(3), 685-687. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00305>
- Astington, J. W., & Baird, J. (Eds.) (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.001.0001>
- Astington, J. W., Harris, P. L., & Olson, D. R. (1998). *Developing theories of mind*. Cambridge University Press.
- Back, E., & Apperly, I. A. (2010). Two sources of evidence on the non-automaticity of true and false belief ascription. *Cognition*, 115(1), 54-70. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.11.008>
- Caillies, S., Bertot, V., Motte, J., Raynaud, C., & Abely, M. (2014). Social cognition in ADHD: Irony understanding and recursive theory of mind. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 3191-3198. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.002>
- Converse, B. A., Lin, S., Keysar, B., & Epley, N. (2008). In the mood to get over yourself: Mood affects theory-of-mind use. *Emotion*, 8(5), 725-730. <https://doi.org/10.1037/a0013283>

- Dodell-Feder, D., Lincoln, S. H., Coulson, J. P., & Hooker, C. I. (2013). Using fiction to assess mental state understanding: A new task for assessing theory of mind in adults. *PLoS ONE*, 8(11), e81279. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0081279>
- Fujita, N., Devine, R. T., & Hughes, C. (2022). Theory of mind and executive function in early childhood: A cross-cultural investigation. *Cognitive Development*, 61, 101150. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101150>
- Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(12), 493-501. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01262-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01262-5)
- Gallese, V., Keysers, C., & Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(9), 396-403. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.07.002>
- Gavilán, J. M., & García-Albea, J. E. (2011). Theory of mind and language comprehension in schizophrenia: Poor mindreading affects figurative language comprehension beyond intelligence deficits. *Journal of Neurolinguistics*, 24(1), 54-69. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2010.07.006>
- German, T., & Hehman, J. (2006). Representational and executive selection resources in 'theory of mind': Evidence from compromised belief-desire reasoning in old age. *Cognition*, 101(1), 129-152. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.05.007>
- Hartwright, C. E., Apperly, I. A., & Hansen, P. C. (2012). Multiple roles for executive control in belief-desire reasoning: Distinct neural networks are recruited for self perspective inhibition and complexity of reasoning. *NeuroImage*, 61(4), 921-930. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.03.012>
- Jones, C. R. G., Simonoff, E., Baird, G., Pickles, A., Marsden, A. J. S., Tregay, J., Happé, F., & Charman, T. (2018). The association between theory of mind, executive function, and the symptoms of autism spectrum disorder. *Autism Research*, 11(1), 95-109. <https://doi.org/10.1002/aur.1873>
- Kovács, Á. M., Téglás, E., & Endress, A. D. (2010). The Social Sense: Susceptibility to Others' Beliefs in Human Infants and Adults. *Science*, 330(6012), 1830-1834. <https://doi.org/10.1126/science.1190792>

- Lin, S., Keysar, B., & Epley, N. (2010). Reflexively mindblind: Using theory of mind to interpret behavior requires effortful attention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(3), 551-556. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.12.019>
- Mahy, C. E. V., Moses, L. J., & Pfeifer, J. H. (2014). How and where: Theory-of-mind in the brain. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 9, 68-81. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.01.002>
- McKinnon, M. C., & Moscovitch, M. (2007). Domain-general contributions to social reasoning: Theory of mind and deontic reasoning re-explored. *Cognition*, 102(2), 179-218. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.12.011>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Qureshi, A. W., Apperly, I. A., & Samson, D. (2010). Executive function is necessary for perspective selection, not Level-1 visual perspective calculation: Evidence from a dual-task study of adults. *Cognition*, 117(2), 230-236. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.08.003>
- Repacholi, B. M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12-21. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.1.12>
- Riviere, A. (1991). *Objetos con mente*. Alianza.
- Rothmayr, C., Sodian, B., Hajak, G., Döhnell, K., Meinhardt, J., & Sommer, M. (2011). Common and distinct neural networks for false-belief reasoning and inhibitory control. *NeuroImage*, 56(3), 1705-1713. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.12.052>
- Ruby, P., & Decety, J. (2001). Effect of subjective perspective taking during simulation of action: a PET investigation of agency. *Nature Neuroscience*, 4(5), 546-550. <https://doi.org/10.1038/87510>
- Samson, D., Apperly, I. A., Braithwaite, J. J., Andrews, B. J., & Bodley Scott, S. E. (2010). Seeing it their way: Evidence for rapid and involuntary computation of what other people see. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 36(5), 1255-1266. <https://doi.org/10.1037/a0018729>

- Schneider, D., Bayliss, A. P., Becker, S. I., & Dux, P. E. (2012). Eye movements reveal sustained implicit processing of others' mental states. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(3), 433-438. <https://doi.org/10.1037/a0025458>
- Schurz, M., Radua, J., Aichhorn, M., Richlan, F., & Perner, J. (2014). Fractionating theory of mind: A meta-analysis of functional brain imaging studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 42, 9-34. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.01.009>
- Selcuk, B., Gonultas, S., & Ekerim-Akbulut, M. (2023). Development and use of theory of mind in social and cultural context. *Child Development Perspectives*, 17(1), 39-45. <https://doi.org/10.1111/cdep.12473>
- Surtees, A. D. R., Butterfill, S. A., & Apperly, I. A. (2012). Direct and indirect measures of Level-2 perspective-taking in children and adults. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(1), 75-86. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02063.x>
- van der Meer, L., Groenewold, N. A., Nolen, W. A., Pijnenborg, M., & Aleman, A. (2011). Inhibit yourself and understand the other: Neural basis of distinct processes underlying Theory of Mind. *NeuroImage*, 56(4), 2364-2374. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.03.053>
- Wade, M., Prime, H., Jenkins, J. M., Yeates, K. O., Williams, T., & Lee, K. (2018). On the relation between theory of mind and executive functioning: A developmental cognitive neuroscience perspective. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(6), 2119-2140. <https://doi.org/10.3758/s13423-018-1459-0>
- Wang, Z., Devine, R. T., Wong, K. K., & Hughes, C. (2016). Theory of mind and executive function during middle childhood across cultures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 6-22. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.09.028>
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief. *Child Development*, 72(3), 655-684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- Wellman, H. M., Fang, F., & Peterson, C. C. (2011). Sequential Progressions in a Theory-of-Mind Scale: Longitudinal Perspectives. *Child Development*, 82(3), 780-792. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01583.x>
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

Zwikel, J. (2009). Agency attribution and visuospatial perspective taking. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(6), 1089-1093. <https://doi.org/10.3758/PBR.16.6.1089>

Recibido: 31 de julio de 2023

Revisado: 08 de agosto de 2023

Aceptado: 10 de agosto de 2023

Procrastinación laboral y rasgos de personalidad en trabajadores de una entidad financiera

Work Procrastination and Personality Traits
in Workers of a Financial Institution

Juan Gabriel Valdivia Vásquez

Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-7803-9074>

Correspondencia: juangavaldivia86@gmail.com

Flor Vilches Velásquez

Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-7143-8515>

Correo electrónico: fvilches@ucsm.edu.pe

Charles Portilla Revollar

Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0003-2866-0695>

Correo electrónico: Charlespr1@hotmail.com

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar si existe relación entre procrastinación laboral y alguno de los Cinco Grandes factores de la personalidad en trabajadores de una entidad financiera en la región de Arequipa. Fueron evaluados 414 trabajadores, 274 mujeres y 140 varones, entre 20 años y 55 años, 187 casados o convivientes, 219 solteros, 7 divorciados y un viudo que laboran en las áreas administrativa, créditos y operaciones. El diseño de investigación fue correlacional. Se usó la Escala de Procrastinación en el Trabajo (PAWS) de Metin y cols. (2016), adaptada por Guzmán y Rosales (2017), y el Inventario de los Cinco Grandes Factores (NEO-FFI) de Costa y McCrae, adaptada por de Martínez y Cassaretto (2011). Se encontró que la procrastinación laboral es baja, por lo que no representan una situación problemática para la empresa.

No obstante, se evidenció que existe correlación positiva estadísticamente significativa entre neuroticismo y procrastinación laboral y correlación negativa significativa entre escrupulosidad y procrastinación. También se halló que las mujeres presentan menos procrastinación que los varones, que la procrastinación disminuye a medida que aumenta la edad; que en el área de créditos existe mayor neuroticismo y en el área administrativa mayor escrupulosidad.

Palabras clave: Procrastinación, neuroticismo, extraversión, escrupulosidad.

Abstract

This research aimed to determine whether there is a relationship between procrastination at work and one of the Big Five personality traits in employees of a financial institution in the Arequipa region. 414 workers were evaluated, 274 women and 140 men, between 20 and 55 years old, 187 married or living together, 219 single, 7 divorced and one widowed, all of them working in the administrative, credit and operation areas. The research design was correlational. The “Procrastination at Work Scale” (PAWS) from Metin et al. (2016), adapted by Guzmán and Rosales (2017), and the NEO Personality Inventory from Costa and McCrae, in its short version (NEO-FFI), adapted by Martínez and Cassaretto (2011) were employed. It was found that procrastination at work is low, which does not represent a problematic situation for the company. However, it was shown that there is a statistically significant positive correlation between neuroticism and procrastination at work and a significant negative correlation between conscientiousness and procrastination. It was also found that women demonstrated less procrastination than men, that procrastination decreased as age increased, that around loans there was more neuroticism and, in the administrative area, more conscientiousness.

Keywords: Procrastination, neuroticism, extraversion, conscientiousness.

Introducción

El término procrastinación deriva de la palabra latina “pro” que significa “adelante” y “crastinación” “para mañana”. Sobre el concepto se han dado diversas definiciones, pero todas son similares, Freeman y cols. (2011), señalan que el concepto básico es el retraso deliberado del inicio o finalización de una tarea. Otros investigadores como Angarita

(2012), Quany Sánchez (2012), Klingsieck (2013) y Nguyen et al. (2013) han hecho definiciones similares.

Chun y Choi (2005) propusieron diferenciar entre procrastinadores pasivos y activos, procrastinadores pasivos son aquellos que se quedan paralizados por su indecisión para actuar y al final fallan en concluir el trabajo en el tiempo señalado, los procrastinadores activos son los que,

si bien trabajan a última hora, sienten presión y terminan la tarea realizándola de manera adecuada. Es posible que la procrastinación activa sea adaptativa y productiva (Wessel et al., 2019; Zohart et al., 2019).

Takács (2010) establece siete formas de procrastinación: a) procrastinador *relajado*, cuando trata de evitar el estrés de la tarea; b) procrastinador *perfeccionista*, cuando la tarea asignada no se inicia o termina porque se piensa que no se puede alcanzar los altos estándares de calidad que él desea; c) procrastinador *sobreocupado*, quien acepta múltiples tareas o actividades y no termina ninguna a tiempo; d) procrastinador *preocupado*, cuando teme que las cosas le salgan mal y se le salgan de control, no se arriesga a tener confianza en sí mismo, a tomar decisiones o tolerar la incomodidad; e) procrastinador *soñador*, cuando divaga sobre la tarea y no es realista, tiene grandes ideas pero hay dificultad para transformarlas en tareas alcanzables; f) el procrastinador *generador de crisis*, cuando no le causa problema el tener que interactuar con otros para que participen y resuelvan la tarea a último momento, ya que solo se siente motivado a hacer la tarea hasta el último instante; y g) el procrastinador *desafiante*, quien es argumentativo e inclusive agresivo con otras personas que le dan instrucciones o sugerencias porque ello implica que le están diciendo cómo hacer las cosas o cómo controlarlo, también incluye a los pasivos agresivos quienes dicen sí cuando realmente piensan que es un no.

En las últimas décadas se viene observando un mayor interés de la procrastinación en las organizaciones laborales donde se busca gestionar con mayor eficiencia el uso del tiempo, al que se considera como un recurso valioso ya que todas las estrategias de trabajo, además de orientarse a resultados de calidad, están sujetas a plazos y metas cada vez más exigentes en el desarrollo de las funciones (Fauzia et al., 2020). Diversos estudios (Park, & Sperling, 2012) han intentado ahondar en los factores que ocasionan en el mundo laboral, que las personas no aprovechen adecuadamente el tiempo y los recursos que se les brindan, habiéndose relacionado a ello factores como motivación intrínseca, compromiso, organizacional, burnout, ausentismo laboral, clima organizacional y rasgos de personalidad entre otros. La procrastinación es un fenómeno psicológico complejo que parece abarcar una preferencia a trabajar bajo presión y concluir la tarea cuando ya se vence la fecha de término o la práctica de considerar que hay tiempo para hacer la tarea asignada, ejecutando otras que se consideran más urgentes o placenteras que la asignada (Sandhya, & Gopinath, 2019). Al respecto Chun y Choi (2005) señalaban que la procrastinación activa, a diferencia de la pasiva, debería ser considerada como positiva ya que es más un estilo de trabajar.

Se han hecho una serie de intentos de explicar la procrastinación más allá de las clásicas de baja autorregulación y pobre efectividad de las personas (Park, & Sperling, 2012) cuyos resultados son considerados ambiguos. Por ello se planteó que la procrastinación está influenciada

por otros factores como la aplicación de estrategias preventivas inefectivas, falta de habilidades metacognitivas e inapropiada organización (Ferrari, 2001; Howell, & Watson, 2007), así como problemas de atención, impulsividad e hiperactividad (Steel, 2007). Recientemente las investigaciones han tratado de relacionar la procrastinación académica con los rasgos de personalidad (Kim et al., 2017; Moslemi et al., 2020; Radeef, & Muhee, 2018) y la relación de procrastinación con el mundo laboral (Munjal, & Mishra, 2019; Urcía, 2020).

Según Sobalvarro (2009) la procrastinación laboral contiene elementos dinámicos que involucran las características individuales, el circuito de recompensa, reacciones frente a la ansiedad, la imagen de sí mismo e interacciones sociales que influyen negativamente en la toma de decisión, haciendo que repercuta en los tiempos de desempeño, incidiendo negativamente en la rentabilidad de la empresa. Ello concuerda con lo afirmado por Gupta et al. (2012) de que los empleados con tendencia a procrastinar representan un incremento en los costos para la empresa, al tomarse más tiempo del necesario para cumplir con las tareas encomendadas.

En cuanto a su definición dentro del contexto propiamente laboral, Metin et al., (2016, p. 255) definen la procrastinación como «la postergación de la acción relacionada al trabajo al comprometerse intencionalmente (conductual o cognitivamente) en actividades no vinculadas a aquel, sin intención de perjudicar al empleador, empleado, trabajo o cliente».

Guzmán y Rosales (2017) refieren que la procrastinación en torno al trabajo es un constructo poco estudiado. Se le describe como la tendencia constante a retrasar decisiones que se deben tomar o rechazo intencional al inicio o finalización de una actividad o tarea necesaria o asignada; es considerada como conducta no adaptativa relacionada con la de autorregulación y ejecución intencional de actividades conectadas con el inicio o finalización de una actividad. Últimamente, Sandhya y Gopinath (2019) afirman que la procrastinación es la tendencia a postponer o retrasar una tarea que tiene una fecha de entrega, es un fenómeno voluntario multifacético que retrasa el cumplimiento de una asignación a pesar que causará dificultades, ya que se malgasta el tiempo, se pierden oportunidades de realización, baja el rendimiento e incrementa el estrés innecesariamente. Urcía (2020) encontró relación inversa entre rendimiento laboral a nivel general y en sus diversas dimensiones y procrastinación. Se acepta que la procrastinación deteriora los sentimientos, produce cefaleas, decrece el bienestar, la vitalidad y la eficiencia, así como aumentan los temores, la ansiedad y la depresión. También se está investigando la procrastinación en el mundo del trabajo, centrándose en estados emocionales o rasgos de personalidad como los estudios de Markiewicz y Dzewulska (2018), Munjal y Mishra (2019) y Steel et al. (2021).

Harriot y Ferrari (1995) describieron tres formas de procrastinación laboral: *evitativa*, una forma de retraso de las tareas que suele ser atribuida a baja autoconfianza o autoestima; *excitación*, patrón

de conducta donde el retraso de la tarea laboral permite alcanzar un alto grado de excitación cuando es finalizada a última hora y procrastinación *decisional* en la que hay una tendencia a retrasar la toma de decisiones. Asimismo, Hammer y Ferrari (2002) refieren que los *procrastinadores crónicos* tienden a expresar excusas fraudulentas por el retraso de las fechas de entrega de trabajos, usualmente refieren diferentes imposibilidades personales que impidieron cumplir a tiempo y que son tendientes a proteger su autoestima; estrategias de comparación con personas de menor nivel; y evitación de evaluaciones de rendimiento que los afecte.

Metin y cols. (2016) describen a la *ciberpepeza* como el uso de internet y tecnología móvil durante las horas que deben ser dedicadas al trabajo por intereses personales, generalmente sin gran importancia o tareas secundarias y el sentido de servicio conceptualizado como la no realización de sus labores por más de una hora al día y sin tratar de dañar a otros, que se interpreta como una pobre identidad con la labor y obligaciones inherentes a su puesto laboral. Mohsin y Ayub (2014) encontraron en Pakistán, que los profesores que no realizan procrastinación y son capaces de retrasar la gratificación tienen menos estrés y mayor satisfacción laboral que los profesores con procrastinación y deseos de inmediata gratificación. En los Estados Unidos (Nguyen et al., 2013) se ha encontrado que en trabajos que requieren altos niveles de motivación los procrastinadores duran menos y que la procrastinación laboral está relacionada con bajos salarios, corta duración del

empleo y gran probabilidad de pasar a ser desempleado. Munjal y Mishra (2019) hallaron que uno de los principales resultados de su investigación es que los administradores con locus de control interno y relación de poder con otros empleados fueron menos procrastinadores; y Fauzia et al. (2020) encontraron que a mayor estabilidad emocional menos procrastinación de los empleados.

En cuanto al género los resultados son contradictorios, Balki y Duru (2009), y Chan (2011) muestran que los varones procrastinan más que las mujeres; Carranza y Ramírez (2013) encontraron que las mujeres procrastinan más que los varones, pero Soto (2017) al investigar la procrastinación, el compromiso organizacional y el género, halló con significación estadística, que las mujeres con mayor compromiso presentan menor procrastinación. Steel (2007) al examinar más de 3000 investigaciones encuentra que no hay evidencia de que haya influencia anticipada del género, aunque encontró mayor puntuación en procrastinación en mujeres al compararla con varones; mientras que Diaz-Morales (2019) al estudiar la intensidad o frecuencia de procrastinación laboral no halló mayores diferencias entre los hombres y las mujeres. Al respecto, Zhou (2020) señala que, en cuanto al género, los rasgos de personalidad juegan un rol importante en la presentación de procrastinación. Es claro que falta mayor investigación sobre ese punto.

Con relación a la ocupación Hammer y Ferrari (2002) encontraron que los profesionales de oficina (empleados) reportan

mayores niveles de procrastinación que los trabajadores de campo (obreros). Steel (2007) señala que el personal del área administrativa tiene mayor tendencia a postergar las actividades, quizá por falta de compromiso organizacional. Por ejemplo, los administrativos en una organización educativa postergan más las actividades que los docentes y que los empleados con calificación profesional tienden a procrastinar más que los menos calificados. En el Perú, Quiñonez (2016) encontró que empleados de una empresa automotriz presentaron una relación inversa, negativa y significativa entre autoeficacia y procrastinación laboral. Soto (2017) halló correlación inversa y significativa entre procrastinación laboral y compromiso organizacional en docentes y administrativos. Inga (2018), en personal operativo de una manufacturera peruana, reportó una correlación negativa y significativa entre la procrastinación y la satisfacción laboral.

Igualmente, en relación con el tiempo de estar trabajando en una organización laboral, Steel (2007) señala que el personal que tiene un periodo de permanencia bajo (1 a 5 años) tiende a procrastinar más por menor grado de compromiso laboral, y que quizá, sea cuestión de tiempo de permanencia en la organización para que adquieran mayor compromiso y menor procrastinación. También se ha tratado de conocer si la procrastinación disminuye a medida que las personas aumentan en edad. Eerde (2003) señala que, si bien la mayoría de los estudios sobre procrastinación han sido hechos en estudiantes universitarios, es claro que en general la gente joven procrastina más que la

gente mayor. Igualmente, Steel (2007), Rodríguez y Clariana (2016), y Soto (2017) han encontrado en estudiantes universitarios, que a edades mayores a los 25 años, la procrastinación académica disminuye significativamente a medida que se está acercando el final de la carrera o que la procrastinación disminuye a medida que las personas se hacen mayores. En general se ha hallado que los procrastinadores tienden a ser jóvenes: los trabajadores jóvenes procrastinan más que los mayores, y que la procrastinación laboral en cualquiera de sus variaciones resulta en ingentes pérdidas de dinero y costos sociales para las personas y empresas involucradas, en general el comportamiento procrastinador distrae y afecta sustancialmente la productividad laboral (Angarita, 2012; Hernández, & García, 2018; Urcía, 2020).

Se considera que la teoría moderna de la personalidad se inicia con Allport (1970) quien logra organizar una visión de la personalidad como un sistema, integrando el área física con la mental en la persona, para actuar de manera activa y única, para crecer y adaptarse al medio ambiente en el cual se desarrolla. Carver y Scheier (2017), y Schultz y Schultz (2017) refieren que en la actualidad las principales orientaciones que se observan al estudiar la personalidad son: a) la perspectiva psicodinámica, b) la perspectiva neo-psicoanalítica, d) la perspectiva humanista, e) la teoría de las necesidades de Murray y, f) la perspectiva disposicional que actualmente es más conocida como la perspectiva de los rasgos. Dentro de esta perspectiva ha surgido la llamada aproximación factorial derivada del avance de las técnicas

estadísticas. La teoría de esta aproximación plantea que las dimensiones de los rasgos son estructuras que se hallan en la personalidad de todos los seres y las diferencias entre las personas son por la cantidad y forma en que se manifiestan los rasgos. Las tres teorías más importantes dentro del análisis factorial son las desarrolladas por Cattell (1972, 1990), quien encontró 16 dimensiones (García-Méndez, 2016), Eysenck (1990) con sus superfactores, extroversión frente a introversión; neuroticismo frente a estabilidad emocional; y psicoticismo frente a control de impulsos (Primi et al., 2014; Schmitd et al., 2010) y Costa y McCrae (2002), quienes plantearon que los 16 factores de Cattell eran muchos y que los factores de Eysenck eran pocos y efectuaron una intensa investigación sobre los factores utilizando variadas técnicas como pruebas objetivas, informes de observadores y autoestimaciones en muchas partes del mundo, sobre todo los adjetivos utilizados en diversos lugares para describir los atributos del fenotipo de la personalidad de una persona, llamada aproximación lexical (McCrae, & John, 1992; Saucier, & Goldberg, 1996), hallando finalmente cinco factores generales de la personalidad: a) *neuroticismo*, preocupado, inseguro, nervioso, muy tenso; b) *extraversión*, sociable, locuaz, divertido, afectuoso; c) *apertura*, original, independiente, creativo, osado; d) *afabilidad*, bondadoso, tierno, confiado, cortés; y e) *escrupulosidad*, cuidadoso, confiable, trabajador, organizado.

La teoría de los Cinco Grandes factores ha recibido confirmación de diversos

estudios en diversas partes del mundo, lo cual sugiere influencia hereditaria o genética. Aunque los diferentes grupos culturales parece que dan mayor importancia a distintos factores, por ejemplo, los habitantes de Singapur prefieren la estabilidad emocional, los de India y Hong Kong la afabilidad, los australianos extroversión y afabilidad (Schultz, & Schultz, 2017; Soto, 2028).

Los estudios de consistencia de los Cinco Grados han confirmado su permanencia a través del tiempo. Las personas evaluadas en la niñez como afables lo han seguido siendo en la adultez; también estudios hechos con gemelos durante 40 años mostraron consistencia en los factores de extroversión y neuroticismo, por tanto, si bien se acepta que puede haber cambios, en general se halla estabilidad a través de los diversos periodos del desarrollo de las personas (Laak, 1996; Soto, 2018). Los estudios que relacionan el temperamento, la personalidad y el mundo laboral han aumentado significativamente en los últimos años (Zohart et al., 2019), pero en el Perú, son todavía casi inexistentes.

Judge et al. (1996) refieren una investigación dedicada a conocer los atributos de las personas para desempeñarse en el área laboral, sobre todo entrenamiento y experiencia de trabajo. Estos investigadores han encontrado que el hallazgo más general es que la escrupulosidad, como dimensión de personalidad, predice mejor intrínseca y extrínsecamente el éxito en una carrera. Eerde (2003) también afirma que la procrastinación es una faceta diferente o por lo menos difícil distinguirla de

la escrupulosidad. Steel (2007) de manera similar refiere que la procrastinación largamente, aunque no enteramente, está relacionada con la escrupulosidad y que es probable que no se halle o se halle una correlación débil con otros rasgos. También refiere que la procrastinación es mayor cuando la tarea es aversiva o no le gusta al trabajador, y que lo mismo sucede cuando la recompensa es demorada.

Zaidi et al. (2013) encontraron que extraversion, afabilidad, escrupulosidad y apertura la experiencia se relacionan positivamente al compromiso con el trabajo en cambio neuroticismo tuvo relación negativa al compromiso con el trabajo en profesores de una universidad. La investigación ha asociado negativamente procrastinación con bajo nivel académico, menor salud, pobre bienestar financiero y bajo bienestar subjetivo (Nguyen et al., 2013).

En la industria minorista Castillo (2017) encontró que los Cinco Grandes factores de la personalidad están relacionados positivamente con el empoderamiento de los clientes y que los tres factores con mayor peso en la relación son la escrupulosidad, afabilidad y el neuroticismo, quizá porque la mayor parte del tiempo las actividades son representadas por interacciones cara a cara. Sandhya et al. (2019) encontraron relación significativa entre procrastinación activa y neuroticismo; rasgos de extraversion con preferencia por sentir presión en las tareas laborales; autoconciencia y preferencia por la presión; decisión intencional y simpatía con decisiones irracionales en la

procrastinación activa. Munjal y Mishra (2019) afirman que los administradores con locus de control interno y relación de poder con otros empleados fueron menos procrastinadores.

Steel et al. (2021) hallaron que la procrastinación es un excelente predictor del rendimiento laboral y que tiene alta correlación con el neuroticismo, la autoestima, el locus de control, la extraversion, el psicoticismo, la dominancia y el auto-monitoreo. Recientemente se está estudiando las bases neurológicas de la escrupulosidad por el impacto que tiene en la procrastinación, lo que a su vez, brinda nuevas perspectivas para la comprensión de las relaciones entre personalidad y procrastinación (Gao et al., 2021). Por todo lo expuesto la presente investigación pretende determinar si existe relación entre procrastinación laboral y alguno de los Cinco Grandes factores de la personalidad en trabajadores de una entidad financiera en la región de Arequipa. Secundariamente se busca encontrar si hay relación entre alguno de los cinco grandes factores de la personalidad con algunas características demográficas y laborales de los participantes.

Método

Participantes

La investigación fue realizada en una entidad financiera que cuenta con 1279, la muestra intencional fue de 414 participantes, 140 varones (33.8%) y 274 mujeres (66.2%); 131 (31.6%) de 20 a 30 años, 174 (42.0%) de 31 a 40, 83 (20.1%) de 41 a 50, y

26 (6.3%) de 51 a más años. Con respecto al área de trabajo en que laboran, 143 (34.5%) laboran en el área administrativa, 149 (36%) en créditos, y 122 (29.5%) en operaciones. En cuanto a su tiempo de servicio 149 (36%) trabajan de 0 a 3 años, 177 (42.8%) de 4 a 10 años, 45 (10.8%) de 11 a 15, 19 (4.6%) de 16 a 20, y 24 (5.8%) de 21 a más años.

Instrumentos

Ficha demográfica. Construida por los investigadores con el fin de recoger información relevante de los participantes, como sexo, edad, área de trabajo y tiempo de servicio.

Escala de Procrastinación en el Trabajo (PAWS). Adaptación realizada por Guzmán y Rosales (2017) de *Procrastination at Work Scale (PAWS)* de Metin et al. (2016), de aplicación individual o colectiva. Es una escala ordinal de 6 alternativas de respuesta, desde “Casi Nunca” hasta “Siempre”. La escala está compuesta por 14 ítems que evalúan dos dimensiones: *Ciberpereza*, compuesta por los ítems 8, 10, 12 y 14; se refieren al uso de tecnología móvil durante las horas de trabajo para fines personales (Vitak et al., citados por Metin et al., 2016); y *Sentido de Servicio*, compuesta por los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13. Paulsen (2015) la define como la evitación del trabajo por más de una hora al día sin tener como objetivo dañar a otros. Guzmán y Rosales (2017) hicieron la validación de la Escala PAWS al habla hispana, y encontraron validez de contenido y confiabilidad por consistencia interna mediante la prueba Alfa de

Cronbach de .70 para Ciberpereza y de .87 para Sentido de servicio.

Inventario de los Cinco Grandes Factores (NEO-FFI). Adaptación de Martínez y Cassaretto (2011) del NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) de Costa y McCrae (1992). Se usó la versión resumida de 60 ítems. Las respuestas pueden ser, “Totalmente en desacuerdo” (A), “En desacuerdo” (B), “Neutral” (C), “De acuerdo” (D), y “Totalmente de acuerdo” (E). La versión resumida (NEO-FFI) no permite medir las facetas específicas de cada dimensión descritas anteriormente. La consistencia interna, medida por el coeficiente Alfa de Cronbach oscila entre .89 y .95 en los factores y entre .69 y .92 en relación a las facetas. La confiabilidad test-retest, en el factor N fue .87, en el factor E .91 y en el factor O .86. Mediante factorización se encontró validez de constructo corroborándose una estructura interna de los cinco factores. Martínez y Cassaretto (2011) en el Perú hallaron una confiabilidad de alrededor del .70, después de hacer algunos reajustes y un porcentaje total de varianza explicada del 38.29% del total de la prueba.

Procedimientos

Luego de presentado el proyecto se obtuvo el visto bueno de los directivos de una entidad financiera, coordinándose la forma, fechas y condiciones de la aplicación de los instrumentos. Se enviaron los instrumentos y evaluaciones, pero se realizó primero una prueba de verificación para corroborar que la adaptación virtual

cumplía con las mismas características de los cuestionarios físicos, así como garantizar la fiabilidad de los resultados y el anonimato de los participantes. Una vez recolectados los datos se realizó la respectiva calificación e interpretación.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el programa del SPSS Statistics 24.0 con la asesoría de un estadista. Se calcularon medias de los puntajes (12.18) y así ubicar a los participantes, un grupo por debajo de la media (menor puntaje de procrastinación) y otro grupo por encima de la media (mayor puntaje de procrastinación). Los datos se calcularon mediante el coeficiente de correlación de Pearson y la prueba

Chi cuadrado con la finalidad de obtener resultados inferenciales.

Resultados

En la presente sección se presentarán los resultados en forma de tablas con sus valores respectivos y cuando fue posible los resultados de pruebas de significación estadística. Si bien los resultados de los instrumentos dieron lugar a numerosas tablas, solo se han considerado los resultados más importantes, la Tabla 1 presenta los resultados sobre el objetivo principal. Las Tablas 2 al 6 la procrastinación y cada uno de los factores de personalidad. Las Tablas del 7 al 10 muestran resultados adicionales.

Tabla 1.
Correlación entre procrastinación y los factores de personalidad

Procrastinación	Factores de personalidad				
	Neuroticismo	Extraversión	Apertura	Amabilidad	Escrupulosidad
Correlación	.471	-.282	.282	-.324	-.474
Sig. bilateral	.000	.000	.570	.000	.000
N	414	414	414	414	414

p= .000

En la Tabla 1 se aprecia que existe correlación positiva estadísticamente significativa entre el factor de personalidad neuroticismo y procrastinación (.471). También existe correlación significativa, la más alta, pero negativa entre el factor

escrupulosidad y procrastinación (-.474), a más escrupulosidad menos procrastinación; le siguen con valores significativos, las correlaciones negativas entre procrastinación y amabilidad (-.324) y extraversión (-.282).

Tabla 2.
Procrastinación y factor de personalidad Neuroticismo

Procrastinación	Neuroticismo											
	Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Debajo de la media	16	3.8	68	16.4	101	24.4	39	9.4	1	0.25	225	54.3
Encima de la media	4	1.0	29	7.0	64	15.4	84	20.3	8	2.0	189	45.7
Total	20	4.8	97	23.4	165	39.6	123	29.7	9	2.25	404	100

p= .000

En la Tabla 2 se muestra que cuando el factor de personalidad neuroticismo es muy bajo y bajo aumentan los porcentajes de procrastinación por debajo la media, y al compararlos con alto y muy alto neuroticismo

aumenta los porcentajes de procrastinación por encima la medida. En resumen, a más neuroticismo más procrastinación o a menos neuroticismo menos procrastinación por encima la media.

Tabla 3.
Procrastinación y factor de personalidad Extraversión

Procrastinación	Extraversión											
	Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Debajo de la media	2	0.5	29	7.0	97	23.4	67	16.2	30	7.2	225	54.3
Encima de la media	7	1.7	38	9.2	99	24.0	28	6.7	17	4.1	189	45.7
Total	9	2.2	67	16.2	196	47.4	95	22.9	47	11.3	414	100

p= .000

Se observa en la Tabla 3 que cuando la extraversión es alta y muy alta, la procrastinación por debajo la media disminuye. Pero en procrastinación por encima la

media los porcentajes de extraversión baja y muy baja tienen bajos porcentajes. Pero si la extroversión es baja los porcentajes de procrastinación son muy cercanos.

Tabla 4.
Procrastinación y factor de personalidad Apertura

Procrastinación	Apertura											
	Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Debajo de la media	8	2.0	69	16.6	115	27.7	31	7.5	2	0.5	225	54.3
Encima de la media	4	1.0	58	14.0	88	21.2	35	8.5	4	1.0	189	45.7
Total	12	3.0	127	30.6	203	48.9	66	16.0	6	1.5	414	100

p= .045

En la Tabla 4 se aprecia el factor de personalidad Apertura y la procrastinación. Si la apertura es baja también la procrastinación

es baja (por debajo la media). También si la apertura es alta o muy alta la procrastinación se ubica por encima la media.

Tabla 5.
Procrastinación y factor de personalidad Amabilidad

Procrastinación	Amabilidad											
	Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Debajo de la media	2	0.5	35	8.4	85	20.5	84	20.3	19	4.6	225	54.3
Encima de la media	4	1.0	52	12.6	83	20.0	43	10.4	7	1.7	189	45.7
Total	6	1.5	87	21.0	168	40.5	127	30.7	26	6.3	414	100

p= .000

La Tabla 5 muestra que mientras los puntajes de amabilidad sean altos y muy altos, los porcentajes de procrastinación por

debajo la media son menores. Los valores son cercanos en el caso de alta amabilidad y procrastinación por encima la media.

Tabla 6.
Procrastinación y factor de personalidad Escrupulosidad

Procrastinación	Escrupulosidad											
	Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Debajo de la media	4	1.0	31	7.4	82	19.8	89	21.5	19	4.6	225	54.3
Encima de la media	16	3.9	44	10.6	86	20.8	40	9.7	3	0.7	189	45.7
Total	20	4.9	75	18.0	168	40.6	129	31.2	22	5.3	414	100

p= .000

En la Tabla 6 se presenta claramente que cuando el factor de personalidad escrupulosidad es alto los valores de procrastinación disminuyen, pero cuando la escrupulosidad baja los valores de procrastinación aumentan.

Es la tabla en que los porcentajes tienen mayores valores que en el resto de las tablas. Por ello es claro que la correlación entre las dos variables es negativa y aunque es la más alta su valor es relativamente medio.

Tabla 7.
Procrastinación y género de los participantes

Género	Procrastinación					
	Debajo de la media		Encima de la media		Total	
	f	%	f	%	f	%
Hombres	65	28.9	75	39.7	140	33.8
Mujeres	160	71.1	114	60.3	247	66.2
Total	225	100	189	100	414	100

Nota: $X^2= 5.347$; $p= .021$

La Tabla 7 muestra que las mujeres tienen bajos niveles de procrastinación, ya que representan el 71.1% de las personas que están por debajo de la media frente a un porcentaje menor, 60.3% de las personas que están por encima de la media. En

cambio, los varones tienen mayor representación por encima de la media con 39.7% frente a un 28.9% por debajo de la media. La menor procrastinación de las mujeres y mayor de los hombres es una correlación estadísticamente significativa.

Tabla 8.
Procrastinación y área donde laboran los participantes

Área laboral	Procrastinación					
	Debajo de la media		Encima de la media		Total	
	f	%	f	%	f	%
Administrativa	76	33.7	67	35.4	143	34.5
Créditos	71	31.6	78	41.3	149	36.0
Operaciones	78	34.7	44	23.3	122	29.5
Total	225	100	189	100	414	100

Nota: $X^2= 7.295$; $p= .026$

En la Tabla 8 es claro que en el área administrativa los porcentajes de procrastinación son similares, pero en créditos es bastante mayor el porcentaje (41.3%) de procrastinación por encima la media que por debajo la

media (31.6%). También el área de operaciones presenta porcentajes diferentes, pero al revés del área de créditos, el porcentaje de 23.3% es bastante menor que el porcentaje de por debajo la media de 34.7%.

Tabla 9.
Factor de la personalidad Neuroticismo y área donde laboran

Área laboral	Procrastinación											
	Muy bajo		Bajo		Media		Medio alto		Muy alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Administrativa	11	50	44	45.4	55	33.3	31	25.2	2	22.2	143	34.5
Créditos	3	15	25	25.8	62	37.6	55	44.7	4	44.4	149	36.0
Operaciones	6	30	28	28.9	48	29.1	37	30.1	3	33.3	122	29.5
Total	20	100	97	100	65	100	123	100	9	100	414	100

$p = .025$

La Tabla 9 muestra que los participantes del área de créditos son los que presentan niveles de alto (44.7%) y muy alto (44.4%) de neuroticismo, es en esta área donde el neuroticismo es mayor. En

cambio, el área administrativa es donde los participantes presentan niveles de neuroticismo más favorables, ya que sus niveles de muy bajo (50.0%) y bajo (45.4%) son los más altos.

Tabla 10.
Factor de la personalidad Escrupulosidad y área donde laboran

Área laboral	Procrastinación											
	Muy bajo		Bajo		Media		Medio alto		Muy alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Administrativa	4	20.0	23	30.7	56	33.3	48	37.2	12	54.5	143	34.5
Créditos	13	65.0	35	46.7	56	33.3	42	32.6	3	13.6	149	36.0
Operaciones	3	15.0	17	22.7	56	33.3	39	30.2	7	31.8	122	29.5
Total	20	100	75	100	168	100	129	100	22	100	414	100

$p = .016$

En la Tabla 10 se muestra que los trabajadores del área administrativa son los que mejores niveles de escrupulosidad presentan (alta 37.2% y muy alta 54.5%), en cambio los participantes de créditos son los que revelan pobres niveles de escrupulosidad (muy baja escrupulosidad 65.0% y baja escrupulosidad 46.7%).

Discusión

En la actualidad la procrastinación ha sido estudiada principalmente en el mundo

académico y los contextos educacionales a través de estudios como los de Takács (2010), Chan (2011), Klingsieck (2013), Pardo et al. (2014), Oyangueren (2017), Botello y Gil (2018), Dueñas (2018), Sulio (2018), Dominguez et al. (2019), Procil (2020) y Pathak (2021). Sin embargo, son escasos en nuestro medio, las investigaciones sobre la procrastinación laboral o en contextos laborales. Por ello, el presente estudio aborda dicha temática en una muestra de trabajadores de una entidad financiera local y en relación

con las dimensiones de la personalidad basadas en la teoría de los Cinco Grandes.

Se ha encontrado, por ejemplo, que existen correlaciones moderadas y bajas entre las variables de estudio, pero todas ellas con significancia estadística, siendo la más importante la correlación negativa entre el factor de personalidad escrupulosidad y procrastinación, por la que se puede afirmar que a mayor escrupulosidad menor procrastinación. La otra correlación también significativa pero positiva, es la del factor neuroticismo con procrastinación, que implica que a mayor neuroticismo mayor procrastinación. También se halló correlación significativa negativa pero débil entre amabilidad y procrastinación; mientras que las correlaciones de los otros factores son demasiado débiles.

El factor de personalidad neuroticismo revela cierta inestabilidad emocional, probabilidades de experimentar sentimientos negativos, vulnerabilidad a sentimientos negativos como ansiedad, irritabilidad, depresión, impulsividad y poca capacidad para enfrentar el estrés o presión, por ejemplo, en el trabajo. En esta muestra la procrastinación es baja debido a la alta presencia de escrupulosidad de los participantes (McCrae, & John, 1992; Saucier, & Goldberg, 1996). Steel et al. (2021), por ejemplo, encontraron que la procrastinación se correlaciona con los estados de humor y dentro de personalidad con el neuroticismo, aunque Malásquez (2021) no encontró relación entre ansiedad rasgo y procrastinación. Munjal y Mishra (2019) manifiestan que

los administradores con locus de control interno y relación de poder con otros empleados fueron menos procrastinadores, y Fauzia et al. (2020) hallaron que a mayor estabilidad emocional menor procrastinación de los empleados.

El factor de personalidad escrupulosidad que está significativamente relacionado con la procrastinación laboral se refiere al buen control de impulsos y buena organización, por lo que las personas con alto valor en este rasgo suelen planificar sus actividades y frecuentemente son buenos en el trabajo ya que son competentes, ordenados, con fuerte sentido del deber y auto disciplinados (McCrae, & John, 1992; Saucier, & Goldberg, 1996). Los resultados siguen la misma línea de otras investigaciones, pues Judge et al. (1996) refieren que el factor de personalidad escrupulosidad predice mejor intrínseca y extrínsecamente el éxito en una carrera. Resultados similares a los nuestros son los de Eerde (2003), quien halló en sus estudios de meta-análisis que existe alta correlación entre procrastinación baja y escrupulosidad y sugiere que la correlación probablemente debe hacer pensar en que no son facetas diferentes, o por lo menos son difíciles de distinguir.

También Steel (2007) concluyó que la procrastinación está fuertemente relacionada con la escrupulosidad en la ejecución de cualquier actividad laboral, y coincidiendo con nuestros hallazgos afirma que la correlación de la procrastinación con otros factores suele ser débil. En nuestro estudio hubo correlación negativa débil entre procrastinación y

amabilidad y extraversión, y prácticamente nula con apertura. Se encontró también relación negativa débil, aunque significativa entre amabilidad y procrastinación, resultados semejantes a los de Zaidi et al. (2013) quienes encontraron relación positiva entre afabilidad y procrastinación laboral, aunque ellos trabajaron con una muestra de profesores universitarios y en la presente investigación los participantes fueron empleados de una entidad financiera.

En cuanto a género, se halló que las mujeres tienen bajos niveles de procrastinación, ya que el 71.1% presenta procrastinación por debajo la media y un porcentaje menor (60.3%), por encima la media. Los resultados en los varones indican que el 28.9% presentan un porcentaje menor de procrastinación y que el 39.7% de ellos tienden a procrastinar por encima la media. Estos hallazgos resultados concuerdan a lo hallado por Balki y Duru (2009), quienes encontraron que los hombres procrastinan más que las mujeres, mientras que Chan (2011) y Nguyen et al. (2013) concluyeron que los hombres tienden a procrastinar más que las mujeres. Soto (2017) encontró que las mujeres tienden a procrastinar menos cuando tienen compromiso con la empresa. Por otro lado, los presentes resultados son contrarios a los de Carranza y Ramírez (2013) y Zhou (2018), quienes encontraron que las mujeres son las que con más frecuencia presentan procrastinación. También Steel (2007), al examinar más de 3000 investigaciones encontró mayor puntuación en procrastinación en mujeres al compararla con varones. Pardo et al.

(2014) y Díaz-Morales (2019) no hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a intensidad de la procrastinación, por lo que es claro que este tema necesita mayor investigación.

La entidad financiera donde se hizo la investigación presenta tres áreas de trabajo: área administrativa, área de créditos y área de operaciones. Si bien en general los porcentajes de procrastinación son bajos, en el área de créditos los porcentajes de procrastinación son mayores y el área de operaciones los porcentajes de procrastinación son los más bajos. En trabajos similares, Soto (2017) concluyó que el personal administrativo y los docentes de organizaciones educativas presentaban altos niveles de procrastinación. Steel (2007) señala que el personal del área administrativa tiene mayor tendencia a postergar o procrastinar las actividades, quizá por falta de compromiso organizacional. Hammer y Ferrari (2002) encontraron que la procrastinación difiere según el tipo de trabajo, pues los profesionales de oficina reportaron mayores niveles de procrastinación que los trabajadores de campo. Es evidente que la procrastinación en la entidad estudiada no es un problema significativo, pero es claro que en el área de operaciones los resultados son mejores, quizá por el tipo de funciones que realizan. De todas maneras, sería interesante ahondar más en el por qué esta área presenta niveles de procrastinación más favorables.

En cuanto al tiempo que laboran, los trabajadores con tres años o menos procrastinan poco, resultados diferentes

a los de Steel (2007) quien señala que los trabajadores con una permanencia de menos de 5 años tienden a procrastinar más, quizá por menor grado de compromiso laboral. Los que laboran durante 11 a 15 años son los que presentan mayor grado de procrastinación. Es indudable que falta dilucidar estos resultados y las diferencias halladas, aunque estas no son significativas. Pero como neuroticismo y escurpulosidad fueron los factores de personalidad que obtuvieron mayor relación significativa con procrastinación, se profundizó en estos resultados en función del área de trabajo. Así, los participantes del área de créditos son los que presentan altos niveles de neuroticismo, al punto que es el área donde el neuroticismo es mayor. En cambio, el área administrativa, es donde los participantes presentan bajos niveles de neuroticismo. Asimismo, los trabajadores del área administrativa presentan mayores niveles de escurpulosidad, en cambio los participantes del área de créditos son los que revelan bajos niveles de escurpulosidad.

Nuestros resultados nos animan a continuar profundizando en el comportamiento de las variables analizadas, como son la procrastinación y la personalidad, sobre todo en una muestra poco abordada desde el campo de la psicología organizacional, como es la que corresponde a los trabajadores de entidades financieras de Arequipa, quienes pueden estar expuestos a diversos factores de riesgo psicosocial. En ese sentido, nuestro resultados han seguido hasta cierto punto, la línea de hallazgos previos, pero se requiere de más estudios, que permitan superar nuestras limitaciones referidas esencialmente al tamaño de la muestra, que no es representativa de toda la región o del país.

Financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

Referencias

- Allport, G. (1970). *Personalidad, temperamento y carácter*. Herder.
- Angarita, L.D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y tecnología*, 5(2), 85-94. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5209>
- Balki, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5, 18-32.
- Botello, V., & Gil, L. (2018). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de ciencias de la salud de una universidad de Lima norte, 2017*. (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Sedes Sapientiae, Lima, Perú.
- Carver, C., & Scheier, M. F. (2017). *Perspectives of personality* (8th ed.). Pearson.
- Carranza, R., & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociadas en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 3, 95-108.
- Castillo, J. (2017). The relationship between the five personality traits, customer empowerment and customer satisfaction in the retail industry. *Journal of Business and Retail Management Research (JBRMR)*, 11, 11-29.
- Cattell, R. B. (1972). *El análisis científico de la personalidad*. Fontanella.
- Cattell, R. B. (1990). Advances in Cattellian personality theory. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: theory and research* (pp. 101-110). The Guilford Press.
- Chan, L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62.
- Chun, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2002). *NEO PI-R. Inventario de Personalidad NEO Revisado. NEO-FFI, Inventario NEO Reducido de Cinco Factores*. TEA.

- Díaz-Morales, J. F. (2019). Procrastinación: una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 51, 43-60.
- Dominguez-Lara, S., Prada-Chapoñan, R., & Moreta-Herrera, R. (2019). Diferencias de género en la influencia de la personalidad sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 1-14. <https://doi.org/10.14718/acp.2019.22.2.7>
- Dueñas, J. A. (2018). *Correlación entre procrastinación y autoestima personal en estudiantes del quinto de secundaria de la I. E. (J. E. C.) San Martín de Socabaya -Arequipa*. (Tesis de grado). Universidad Inca Garcilazo de la Vega, Lima, Perú.
- Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 244-276). The Guilford Press.
- Fauzia, R. S., Handayani, S. S., & Zonneveld, T. C. (2020). Relationship between self-efficacy, emotional stability and procrastination in employees. *European Journal of Psychological Research*, 7(2), 50-55. www.idpublications.org
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on working best under pressure. *European Journal of Personality*, 15, 391-406.
- Freeman, E. K., Cox-Fuenzalada, L. E., & Stoltenberg, I. (2011). Extraversion and arousal procrastination: waiting for the kicks. *Current Psychology*, 30(4), 375-382.
- Gao, K. Zhang, R. Xu, T., Zhou, F., & Feng, T. (2021). The effect of conscientiousness on procrastination: The interaction between the self-control and motivation neural pathways. *Human Brain Mapping*, 42(6), 1829-1844. <https://doi.org/10.1002/hbm.25333>
- García-Méndez, G. A. (2005). Estructura factorial del modelo de personalidad de Cattell en una muestra colombiana y su relación con el modelo de cinco factores. *Avances en Medición*, 3, 53-72.
- Guzmán, M., & Rosales, C. (2017). *Validación de la escala de procrastinación en el trabajo (PAWS) al habla hispana*. (Tesis de grado). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

- Gupta, R., Hershey, D. A., & Gaur, J. (2012). Time perspective and procrastination in the workplace: an empirical investigation. *Current Psychology*, 31, 195-211. <https://doi.org/10.1007/s12144-012-9136-3>
- Hammer, C. A., & Ferrari, J. R. (2002). Differential incidence of procrastination between blue-collar and white-collar workers. *Current Psychology*, 21, 333-338. <https://doi.org/10.1007/s12144-002-1022-y>
- Harriot, J., & Ferrari, J. R. (1995). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616.
- Hernández, I. R., & García, R. T. (2018). Impacto de la procrastinación en la productividad del gerente. *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 220-228.
- Howell, A. J. y Watson, D. C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Inga, D. M. (2018). *Procrastinación y satisfacción laboral en personal operativo de una empresa manufacturera peruana*. (Tesis de grado). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1996). The five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 621-652.
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017) Procrastination, personality traits, and academic performance: when active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157.
- Klingsieck, K.B. (2013). Procrastination: when good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34
- Laak, J. (1996). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14, 129-181.
- Markiewicz, K., & Dzewulska, P. (2018). Procrastination predictors and moderating effects of personality traits. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23, 593-609. <https://doi.org/10.14656/PFP20180308>

- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- Martínez, P., & Cassaretto, M. (2011). Validación del Inventario de los Cinco Grandes Factores NEO-FFI en español en estudiantes universitarios peruanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 28, 63-74.
- Metin, U.B., Taris, T.W., & Peeters, M.C.W. (2016). Measuring procrastination at work and its associated work place aspects. *Personality and Individual Differences*, 101, 254-263.
- Mohsin, F. Z., & Ayub, N. (2014). The relationship between procrastination, delay of gratification, and job satisfaction among high school teachers. *Japanese Psychological Research*, 56(3). 224-234.
- Moslemi, Z., Ghomi, M., & Mohammadi, D. (2020). The relationship between personality dimensions neuroticism, conscientiousness and self-esteem with academic procrastination among students at Qom University of Medical Sciences. *Development Strategies in Medical Education Quaterly*, 7(1), 5-16.
- Munjal, S., & Mishra, R. (2019). Associative impact of personality orientation and levels of stress on procrastination in middle-level managers. *Indian Journal of Public Administration* 65(1) 53-70. <https://doi.org/10.1177/0019556118820456>
- Nguyen, B., Steel, P., & Ferrari, J. R. (2013). Procrastination's impact in the workplace and the workplace's impact on procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*, 21, 388-399. <https://doi.org/10.1111/ijasa.12048>
- Oyanguren, J. Y. (2017). *Procrastinación y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de una universidad privada*. (Tesis de maestro). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Pardo, D., Perilla, L., & Salinas. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14, 31-44.
- Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastination and their self-regulation. *Psychology*, 3, 12-23. <http://www.SciRP.org/journal/psych>

- Primi, R., Ferreira-Rodríguez, C. F., & Carvalho, L. (2014). Cattell's personality factor Questionnaire (CPFQ): development and preliminary study. *Paideia*, 24, 29-37. <https://www.workplacebullying.org/multi/pdf/5factortheorypdf>
- Procil, D. P. (2020). *Factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes universitarios*. (Tesis grado). Universidad Continental, Lima, Perú.
- Quan, D. M., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.
- Quiñonez, F. E. (2016). *Relación entre la autoeficacia y la procrastinación laboral en colaboradores de una empresa automotriz de Lima metropolitana*. (Tesis de grado). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Radeef, S. M., & Muhee, A. A. (2018). The big five personality factors and relationship the academic procrastination among Baghdad University students. *Journal of the College of Education for Women*, 29(4), 2976-2998, <https://jcoeduw.uobaghdad.edu.iq/index.php/journal/article/view/1149>
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2016). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26, 45-60.
- Sandhya, M., & Thangaraj, C. Gopinath, T. (2019). The relationship study of big five model of personality and procrastination among young adults. *Journal of Humanities and Social Science*, 24(8), 44-55. www.iosrjournals.org
- Saucier, G., & Goldberg, L. R. (1996), The language of personality; lexical perspectives on the five-factor model. En J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality. Theoretical perspectives* (pp. 21-50). The Guilford Press.
- Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., De Costa Olivan, M., Casella, E., Cuenya, L. Blum, G. D., & Pedrón, V. (2010). Modelo psicobiológico de personalidad: Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista Internacional de Psicología*, 11, 121.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2017). *Theories of personality* (11th ed.). Cengage Learning.

- Soto, C. J. (2018). Big five personality traits. En M. H. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman & J. E. Lansford (Eds.), *The SAGE encyclopedia of lifespan human development* (pp. 240-241). Sage.
- Soto, S. G. (2017). *Procrastinación laboral y compromiso organizacional en personal docente y administrativo de dos organizaciones educativas del Callao, 2017*. (Tesis de grado). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Sobalvarro, C. C. (2009). *La toma de decisión y la procrastinación*. Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala. XXXII Congreso Internacional de Psicología.
- Soto, C. J. (2018). Big Five personality traits. En M. H. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman, & J. E. Lansford (Eds.). *The SAGE encyclopedia of lifespan human development* (pp. 240-241). Sage.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65a>
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2021). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1)
- Sulio, S. (2018). *Procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología del penúltimo año de una universidad de Arequipa-2018*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Takács, I. (2010). The reasons of overextended studies: Relationship between temperament, character, and procrastination. *Social and management Sciences*, 18(2), 51-6. <https://doi.org/10.3311/pp.so.2010-2.01>
- Urcia, L. S. (2020). *Procrastinación y rendimiento laboral en colaboradores de una organización pública de Lambayeque*. (Tesis de grado). Universidad Señor de Sipán, Trujillo, Perú.
- Wessel, J., Bradley, G., & Hood, M. (2019). Comparing effects of active and passive procrastination: A field study of behavioral delay. *Personality and Individual Differences*, 139, 152-157. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.020>

Zaidi, N. R., Wajid, R. B., Zaidi, F. B., Zaidi, G. B., & M. T. (2013). The big five personality traits and their relationships with work engagement among public sector university teachers of Lahore. *African Journal of Business Management*, 7, 1344-1353.

Zhou, M. (2020). Gender differences in procrastination: The role of personality traits. *Current Psychology*, 39(3), 1445-1453. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9851-5>

Zohart, A. H., Shimone, L. P., & Hen, M. (2019). Active and passive procrastination in terms of temperament and character. *Journal of Life & Environmental Sciences*, 7, 1-16. e6988 <http://doi.org/10.7717/peerj.6988>

Recibido: 01 de setiembre de 2023

Revisado: 10 de octubre de 2023

Aceptado: 05 de noviembre de 2023

**Análisis de las propiedades psicométricas
de la Symptom Assessment-45 Questionnaire (SA-45)
en universitarios peruanos**

Analysis of the Psychometric Properties of the Symptom Assessment-45
Questionnaire (SA-45) in Peruvian University Students

Rosa Seperak Viera

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-0057-1669>

Correspondencia: raseperak@ucsp.edu.pe

Héctor Jesús Ayala Prado

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0009-0009-8660-7914>

Correo electrónico: frayhectorayala@gmail.com

Frida Chara Quiroz

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0009-0005-3776-8544>

Correo electrónico: fridda.chara@ucsp.edu.pe

Resumen

Mediante el presente estudio de diseño instrumental se examinaron las propiedades psicométricas de la versión mexicana del SA-45 (Symptom Assesment-45) en una muestra de 400 estudiantes universitarios varones y mujeres de Perú. Dicho estudio ha proporcionado datos psicométricos que revelan adecuadas evidencias de validez de contenido en todos los ítems con valores mayores a 0.7, por otra parte los índices del modelo de 9 factores fueron favorables (RMSEA= .003; SRMR= .005; CFI= 1; TLI=1). Así también, al evaluar la confiabilidad, los índices de todos los factores fueron mayores a 0.8, lo que sugiere que el instrumento es conciso y equitativo, ya que ofrece una mayor consistencia en su estructura factorial y una disminución del solapamiento entre sus dimensiones.

Palabras clave: Evaluación psicológica, síntomas psicopatológicos, psicometría.

Abstract

The present instrumental design study examined the psychometric properties of the Mexican version of the SA-45 (Symptom Assessment-45) in a sample of 400 male and female university students in Peru. This study provided psychometric data that revealed adequate evidence of content validity for all the items whose values were greater than 0.7, and the indices of the 9-factor model were favorable (RMSEA= .003; SRMR= .005; CFI= 1; TLI=1). Furthermore, when evaluating reliability, the results of all the factors were above 0.8, suggested that the test is concise and equitable, since it offers greater consistency in its factor structure and a decrease in the overlap between its dimensions.

Keywords: Psychological assessment, psychopathological symptoms, psychometrics.

Introducción

La sintomatología psicopatológica contiene en sí misma una gran diversidad de conceptos, donde los síntomas como tales, están sujetos a una definición que supone una manifestación subjetiva de alguna experiencia, la cual, valorada junto a otros estudios en la persona, ayuda a la conclusión diagnóstica (Costello et al., 2011, como se citó en Chino, & Zegarra, 2022). Así, el conjunto de diversos síntomas que, a su vez se expresan como intranquilidad psicológica, como depresión, ansiedad, entre otros, son los que se estudian cuando se refiere a este término (Derogatis, 1983, citado por Tisocco et al., 2019; Esteras et al., 2019).

A causa de lo antes dicho, es propicio profundizar en las investigaciones relacionadas a este tema, siendo prioritaria la búsqueda de modelos explicativos sobre el desarrollo de problemas psicopatológicos para el análisis de las causas que originan

su presencia; esto debido a las consecuencias a las que están sujetas, cuando se mantienen índices elevados, como ocurre en diversos trastornos psicológicos y psiquiátricos (Lozada et al., 2020; Oro et al., 2019).

La población universitaria ha sido considerada como vulnerable debido a que la etapa evolutiva en la que se encuentran está sujeta a nuevos retos como la autonomía, las responsabilidades académicas (Moreta et al., 2021; Mosqueda et al., 2019; Velastegui, & Mayorga, 2021) y el estar bajo diversos factores estresantes como exámenes, las dificultades económicas y familiares (Arnett et al., 2014, citado por en Barrera-Herrera et al., 2019; Gómez, & Montalvo, 2021). De esta manera, la literatura revela una mayor tasa de sintomatología depresiva, fatiga crónica, ansiedad, problemas de sueño, falta de concentración, síntomas somáticos, entre otros (Castillo et al., 2018; Gómez et al., 2019). Todo ello conlleva a la necesidad

de contar con instrumentos psicológicos debidamente validados para evaluar la sintomatología propia de los diversos trastornos psicológicos, en etapas tempranas de su evolución.

En ese sentido, en 1973, se creó el instrumento denominado *Symptom Checklist, Revised*, conocido por sus abreviaturas SCL-90, con la finalidad de estudiar la sintomatología psicopatológica. Su primera versión fue elaborada por Leonard Derogatis, el cual contaba con diversas ventajas como la posibilidad de ser auto aplicado, la consigna era simple y brindaba resultados relevantes para un posterior análisis y diagnóstico (Gempp, & Avedaño, 2008). Años después, Davison et al. (1997), se propusieron reducir la cantidad de ítems y como resultado de ello, publicaron el *Symptom-45 (SA-45)*, que conservaba los beneficios del SCL-90, con tan sólo el 50% de ítems presentes. Esta versión del instrumento, a su vez evita que los ítems se sobrepongan unos a otros, disminuyendo significativamente las correlaciones entre las distintas escalas, acrecentando su validez y permitiendo positivamente su uso.

El *Symptom-45 (SA-45)* fue validado en primera instancia por Sandín et al. (2008) quienes evaluaron a 420 estudiantes de diversas universidades de Madrid, mientras que en México se evaluó a 418 estudiantes de distintas Facultades de la Universidad Autónoma del Estado de México (Alvarado et al., 2012). De esta manera, se realizó una exploración correspondiente a la estructura factorial del instrumento para comprobar la distribución de los ítems en las nueve

dimensiones. Los resultados evidenciaron que las propiedades psicométricas del instrumento eran válidas, incluso cuando las poblaciones provenían de diferentes países y exhibían diferencias culturales, y a pesar de que el estudio factorial exploratorio es voluble a las propiedades y dimensiones de la muestra que se esté utilizando (Costello, & Osborne, 2005; Osborne et al., 2008).

A través de los años, se han llevado a cabo diversos estudios buscando la validez y confiabilidad del instrumento, siendo uno de los primeros, el realizado por Maruish et al. (1998) en Estados Unidos, hallándose que este, es apropiado para su uso en pacientes no clínicos. Así también, en Turquía, se halló que es la prueba es confiable para la población adulta y que puede servir como herramienta de soporte para diagnósticos y futuros tratamientos (Epözdemir, 2009). En España se determinó que las nueve dimensiones que conformaban la escala no eran consistentes, por lo que fue necesario eliminar un factor (Sánchez, 2009). Por otro lado, los resultados de la validación de Alvarado et al. (2012) en muestras no clínicas, así como la de Slavin-Mulford et al. (2015) con una población clínica señalan que el SA-45 poseía una adecuada validez convergente y divergente. También se encontraron resultados positivos con respecto a la validez y confiabilidad del instrumento en el estudio de Holgado (2019), realizado recientemente en España.

En el Perú se utilizó este instrumento en algunas investigaciones. Un primer estudio en el contexto peruano utilizó la

versión española validada por Sandín et al. (2008), encontrando que la sintomatología psicopatológica era mayor entre los estudiantes que se encontraban en sus primeros años de estudio (Sánchez, 2018). Pero no existen validaciones del SA-45 en el Perú, a pesar de las validaciones en otros países, por lo que no se cuenta con una adaptación al contexto peruano, y más aún, en la población universitaria específicamente, donde la sintomatología psicopatológica en este grupo etéreo no ha sido muy estudiada.

Método

Diseño de Investigación

El diseño del presente estudio es instrumental ya que posee como fin explorar las características psicométricas de validez y confiabilidad de una escala (Ato et al., 2013).

Muestra

Se aplicó un muestreo no probabilístico accidental (Otzen, & Manterola, 2017), contando con la participación de 400 estudiantes varones y mujeres residentes en Perú. Se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: ser estudiantes universitarios de instituciones privadas y nacionales, de distintas carreras profesionales, y que además, sus edades se encuentren entre los 16 y 35 años. Mientras que los criterios de exclusión fueron el referir algún diagnóstico psiquiátrico y el encontrarse actualmente en un tratamiento terapéutico o médico. El 65.1% del total de la población, fueron varones y el porcentaje restante mujeres, con una media de edad de 21.26 y una desviación estándar de 4.13. Se ha obtenido un 18.37% de

participantes con familiares que presentan diagnósticos psiquiátricos, lo cual ha podido originar de alguna manera modificaciones en los resultados por comorbilidades. Se contó con la participación de 5 jueces expertos para el análisis de validez de contenido los cuales contaban con el grado de maestría, 4 fueron psicólogos clínicos y 1 especialista en estadística y construcción de pruebas.

Instrumentos

El instrumento utilizado fue el *Symptom Assessment 45 (SA-45)*, en la versión mexicana empleada también por Alvarado et al. (2012), que es un cuestionario que contiene 45 ítems y mide la sintomatología psicopatológica que los jóvenes puedan presentar. Los ítems se encuentran distribuidos de forma equitativa en 9 dimensiones:

Somatización (ítems 18, 23, 26, 29, 31).

Que hacen referencia a una respuesta del cuerpo a una incomodidad psicológica.

Obsesiones y Compulsiones (ítems 16, 20, 21, 25, 28). Siendo las obsesiones, pensamientos, ideas o impulsos indeseables, y las compulsiones, una respuesta fisiológica de ansiedad desproporcionada, de miedo o nerviosismo.

Sensitividad Emocional (ítems 14, 15, 17, 32, 36). Habilidad de las personas para percibir inmediatamente emociones, tanto las de uno mismo como las de otras personas.

Depresión (ítems 9, 10, 11, 27, 42). Se indaga sobre la presencia de algún trastorno depresivo, conducta autolesiva, como falta de motivación, entre otros.

Ansiedad (ítems 6, 12, 30, 38, 41). Ayuda a la adaptación y expectativa de sucesos que nos pueden poner en riesgo.

Hostilidad (ítems 7, 34, 35, 39 y 43). Forma de rechazo social, actitud de enemistad o antipatía hacia una o más personas.

Ansiedad Fóbica (ítems 3, 8, 22, 24, 37). Miedo persistente e intenso, el cual se origina a partir de un temor irracional.

Ideación Paranoide (ítems 2, 5, 19, 40, 44). Creer que se sufre persecuciones y sentirse que lo tratan injustamente.

Psicoticismo (ítems 1, 4, 13, 33, 45). Se identifica por la violencia y la falta de control, la baja empatía hacia los demás y la impulsividad.

Por otro lado, las propiedades psicométricas verificadas por Alvarado et al. (2012) indican óptimos índices de bondad de ajuste en el modelo de 9 factores (RMSEA= .04; SRMR= .06; CFI= .85; $\chi^2/df= 1.7$). Asimismo, la consistencia interna es entre buena y excelente, ubicándose los valores del coeficiente de alfa de Cronbach por encima del mínimo de 0.7, a excepción de la escala psicoticismo ($\alpha= .57$).

Procedimiento

Primero, se solicitaron los permisos para el uso del instrumento vía correo electrónico, al obtenerlos se contactó con los jueces expertos para el envío del formato de evidencia de validez de contenido que evaluaba los criterios de coherencia, relevancia y claridad en una escala de Likert del 1 al 4. En segundo lugar, se llevó a cabo elaboración del protocolo de evaluación conformado por el consentimiento informado, instrucciones, datos socio-demográficos y la prueba del SA-45. La modalidad de difusión fue virtual dada las disposiciones obligatorias del gobierno

Peruano por la pandemia de la COVID 19. Para acceder a la muestra, se contó con la autorización de docentes y coordinadores de cursos para el ingreso a las clases virtuales a través de la plataforma Zoom. Finalmente, se importaron los datos al programa Jamovi 2.3.2.1 para realizar los análisis estadísticos de validez de constructo y confiabilidad.

Análisis de datos

En cuanto a las evidencias de validez de contenido, y luego de recepcionar las respuestas de cada juez, se revisaron las observaciones de cada uno de los ítems y se aplicó la V de Aiken para verificar el valor de cada reactivo y determinar su presencia o ausencia. Luego de ello se examinó la media, desviación estándar y normalidad de los datos. Seguidamente, se propuso realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC) basado en ecuaciones estructurales para probar la adecuación del modelo de 9 factores. Por último, se exploraron los índices de confiabilidad mediante el coeficiente Omega de McDonald para las escalas del SA-45 tomando en consideración valores mayores a 0.7.

Resultados

Se utilizó el estadístico V de Aiken, con un intervalo de confianza del 95% y un criterio exigente que supone una valoración no menor al 0.7; como se puede observar en la Tabla 1, todos los valores se encuentran ajustados al 1, por lo que se determina que ninguno de ellos debe ser eliminado.

Tabla 1.
Evidencias de validez de contenido

Ítems	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Promedio	V de Aiken	Intervalo de Confianza al 95%	
								Inferior	Superior
Ítem 1	4.0	4.0	3.3	4.0	3.3	3.7	0.9	0.66	0.977
Ítem 2	4.0	4.0	3.0	4.0	3.3	3.7	0.9	0.66	0.977
Ítem 3	4.0	4.0	3.0	4.0	3.3	3.7	0.9	0.66	0.977
Ítem 4	4.0	4.0	2.7	4.0	2.7	3.5	0.83	0.58	0.947
Ítem 5	4.0	4.0	3.3	4.0	3.3	3.7	0.9	0.66	0.997
Ítem 6	4.0	4.0	3.0	4.0	3.0	3.6	0.86	0.62	0.96
Ítem 7	4.0	4.0	3.0	4.0	3.3	3.7	0.9	0.66	0.947
Ítem 8	4.0	4.0	3.0	4.0	3.3	3.7	0.9	0.66	0.997
Ítem 9	4.0	4.0	3.0	3.7	3.3	3.6	0.86	0.62	0.96
Ítem 10	4.0	3.0	3.0	4.0	4.0	3.6	0.86	0.62	0.96
Ítem 11	4.0	4.0	3.7	4.0	4.0	3.9	0.96	0.747	0.977
Ítem 12	4.0	3.0	3.7	3.7	2.7	3.4	0.8	0.54	0.93
Ítem 13	4.0	3.0	3.7	4.0	3.0	3.5	0.83	0.58	0.947
Ítem 14	4.0	3.0	3.7	4.0	2.0	3.3	0.76	0.514	0.911
Ítem 15	4.0	4.0	3.7	4.0	3.0	3.7	0.9	0.66	0.977
Ítem 16	4.0	4.0	3.7	4.0	4.0	3.9	0.96	0.747	0.977
Ítem 17	4.0	4.0	3.7	4.0	4.0	3.9	0.96	0.747	0.977
Ítem 18	4.0	3.3	3.7	4.0	3.7	3.7	0.9	0.66	0.977
Ítem 19	4.0	2.7	3.7	4.0	3.0	3.5	0.83	0.58	0.94
Ítem 20	4.0	3.0	3.7	4.0	3.0	3.5	0.83	0.58	0.94
Ítem 21	3.3	3.3	3.3	4.0	2.7	3.3	0.76	0.514	0.911
Ítem 22	3.7	2.7	4.0	3.7	2.7	3.3	0.76	0.514	0.911
Ítem 23	3.7	4.0	4.0	4.0	3.0	3.7	0.9	0.66	0.977
Ítem 24	3.7	3.3	4.0	4.0	2.3	3.5	0.83	0.58	0.947
Ítem 25	3.7	4.0	4.0	4.0	2.3	3.6	0.86	0.62	0.96
Ítem 26	4.0	4.0	4.0	4.0	3.0	3.8	0.933	0.702	0.908
Ítem 27	4.0	4.0	4.0	4.0	3.0	3.8	0.933	0.702	0.908
Ítem 28	4.0	3.7	3.7	4.0	2.7	3.6	0.86	0.62	0.96
Ítem 29	4.0	3.3	4.0	3.7	2.0	3.4	0.8	0.54	0.93
Ítem 30	4.0	3.3	4.0	4.0	1.0	3.3	0.76	0.514	0.911
Ítem 31	4.0	4.0	4.0	4.0	3.0	3.8	0.933	0.702	0.908
Ítem 32	4.0	3.0	4.0	4.0	3.0	3.6	0.86	0.62	0.96
Ítem 33	4.0	4.0	4.0	4.0	3.0	3.8	0.933	0.702	0.908
Ítem 34	4.0	3.3	4.0	4.0	3.3	3.7	0.9	0.66	0.977
Ítem 35	4.0	3.3	4.0	4.0	3.0	3.7	0.9	0.66	0.977
Ítem 36	4.0	4.0	3.7	4.0	3.0	3.7	0.9	0.66	0.977
Ítem 37	4.0	4.0	4.0	4.0	3.3	3.9	0.96	0.747	0.977
Ítem 38	4.0	4.0	3.7	4.0	4.0	3.9	0.96	0.747	0.977
Ítem 39	4.0	4.0	3.7	4.0	4.0	3.9	0.96	0.747	0.977
Ítem 40	4.0	4.0	3.7	4.0	4.0	3.9	0.96	0.747	0.977
Ítem 41	4.0	3.7	3.7	4.0	4.0	3.9	0.96	0.747	0.977
Ítem 42	4.0	3.0	3.7	4.0	4.0	3.7	0.9	0.66	0.977
Ítem 43	4.0	4.0	3.7	4.0	3.3	3.8	0.933	0.702	0.908
Ítem 44	4.0	3.0	3.7	3.7	4.0	3.7	0.9	0.66	0.977
Ítem 45	4.0	4.0	3.3	4.0	3.0	3.7	0.9	0.66	0.977

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis
V7	1.047	1.144	0.961	0.108
V34	0.528	0.907	1.958	3.573
V35	0.802	1.103	1.381	1.13
V39	0.902	1.082	1.095	0.378
V43	0.577	0.981	1.852	2.859
V3	1.086	1.178	0.914	-0.089
V8	0.851	1.135	1.266	0.654
V22	0.723	1.058	1.449	1.232
V24	1.209	1.255	0.823	-0.404
V37	0.64	1.007	1.636	2.019
V2	0.705	0.83	1.089	0.732
V5	1.879	1.182	0.253	-0.796
V19	1.142	1.179	0.863	-0.161
V44	1.074	1.221	0.992	0.011
V40	1.212	1.196	0.793	-0.262
V1	0.814	1.066	1.097	0.158
V4	0.449	0.88	2.083	3.842
V13	0.621	0.935	1.492	1.487
V33	0.616	0.938	1.446	1.203
V45	0.763	1.097	1.451	1.295
V18	1.456	1.183	0.432	-0.719
V23	0.995	1.196	0.986	-0.123
V26	1.177	1.147	0.664	-0.547
V29	1.019	1.161	0.952	-0.049
V31	0.874	1.083	1.125	0.382
V16	1.584	1.235	0.474	-0.731
V20	1.521	1.242	0.484	-0.84
V21	1.667	1.215	0.361	-0.784
V25	1.386	1.186	0.58	-0.579
V28	1.907	1.183	0.172	-0.898
V14	1.263	1.144	0.608	-0.492
V15	1.293	1.199	0.699	-0.465
V17	0.893	1.108	1.255	0.856
V36	0.981	1.094	1.034	0.366
V32	1.279	1.243	0.681	-0.629
V9	1.46	1.262	0.474	-0.859
V10	1.651	1.15	0.462	-0.583
V11	1.772	1.208	0.334	-0.851
V27	1.656	1.318	0.347	-0.984
V42	1.042	1.26	1.058	-0.011
V6	1.13	1.247	0.912	-0.252
V12	1.737	1.2	0.241	-0.802
V30	1.726	1.221	0.275	-0.836
V38	0.505	0.91	1.942	3.297
V41	1.242	1.149	0.71	-0.283

Se realizó un análisis de normalidad a través de las pruebas de asimetría y curtosis (Tabla 2), al tratarse de una variable policórica se asumió la presencia de no normalidad multivariada dado que usualmente presentan problemas de distribución normal (Nye, 2022).

Mediante la aplicación del análisis factorial confirmatorio (AFC) se probó la adecuación de la estructura de nueve factores (Sandín et al., 2008; Alvarado et al., 2012; Holgado et al., 2019), mediante el método de estimación DWLS (Mínimos cuadrados diagonales ponderados). En cuanto a los índices de bondad de ajuste se verificó el

coeficiente Chi-cuadrado (χ^2/gf) dividido entre los grados de libertad donde valores inferiores a 3 indican un buen ajuste. Además se calcularon los índices basados en la clasificación de Mueller y Hancock (2008) como la raíz residual estandarizada cuadrática media (SRMR), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), con valores inferiores a .05 y de preferencia cercanos a 0, el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice Tucker-Lewis (TLI) con valores recomendables cercanos a 1. Los resultados obtenidos constatan valores adecuados que permiten confirmar la estructura vigente de nueve factores como se aprecia en la Tabla 3.

Tabla 3.
Índices de bondad de ajuste

X ²	gl	X ² /gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1266.73	909	1.39	1.00	1.00	.05	.03

En la tabla 4 se indican los coeficientes de confiabilidad para cada una de las escalas del cuestionario verificando que la mayoría se aproxima a .8 (hostilidad, ansiedad fóbica, psicoticismo, somatización, obsesiones

y compulsiones, sensibilidad emocional, depresión) considerado como bueno (Ventura, & Caycho, 2017), a excepción de los factores ideación paranoide y ansiedad que obtuvieron valores por encima de .7.

Tabla 4.
Análisis de confiabilidad

	Omega de McDonald
Hostilidad	.84
Ansiedad fóbica	.88
Ideación Paranoide	.73
Psicoticismo	.86
Somatización	.84
Obsesiones y compulsiones	.87
Sensibilidad emocional	.87
Depresión	.86
Ansiedad	.77

Discusión

Mediante la presente investigación, se examinó la estructura factorial y la confiabilidad del cuestionario SA-45 en una muestra de universitarios peruanos; corroborando la estructura interna de nueve dimensiones, mediante la aplicación del análisis factorial confirmatorio (AFC), en base a los estudios realizados por Sandín et al. (2008) y Alvarado et al. (2012) en una población universitaria española y mexicana, respectivamente. Aun tratándose de muestras culturalmente diferentes, se constató que las propiedades psicométricas del cuestionario son adecuadas.

Por otra parte, el modelo original de Maruish et al. (1998) evaluó la fiabilidad de la escala con los procedimientos test-retest utilizando la escala SA-24, obteniendo correlaciones moderadas en el GSI y en depresión, aunque con valores significativos (0.57 en el GSI y 0.56 en depresión, $p < .001$); por esta razón, se puso de manifiesto que la mejor solución encontrada y la más explicativa, comprendía una estructura de nueve factores de tres dimensiones, obtenidos en el estudio de Holgado (2019), lo que sugiere que es necesario seguir investigando la estructura factorial del SA-45.

Asimismo, los índices de bondad de ajuste del modelo de nueve factores correlacionados en el presente estudio ($\chi^2/g.l - 1.39$), dan cuenta que dicho modelo presenta un mejor ajuste que los resultados obtenidos por Sandín et al. (2008) ($\chi^2/g.l - 1.67$) y Alvarado et al. (2012) ($\chi^2/g.l - 1.7$).

En lo que concierne a la fiabilidad del cuestionario estudiado, se observa que es buena, pues las escalas presentan valores satisfactorios para casi todas las dimensiones, excepto en las escalas de ideación paranoide y ansiedad que obtuvieron valores adecuados. Estos datos han sido parcialmente corroborados por contribuciones científicas que mencionan lo mismo sobre las escalas de ideación paranoide y psicoticismo. Análogamente, dicha inconsistencia se presenta en los resultados obtenidos por Sandín et al. (2008) y Alvarado et al. (2012), en cuyas escalas correspondientes al psicoticismo presentan valores de ($\alpha = .63$) y ($\alpha = .57$) que no alcanzan el mínimo de .70.

La baja fiabilidad de estas subescalas también ha sido documentada en los estudios previos de Davison et al. (1997), quienes encontraron valores para el Alfa de Cronbach en cada escala del SA-45, entre .70 y .90, salvo en psicoticismo e ideación paranoide. Además, estos autores comprobaron que había mayor fiabilidad en adultos que en adolescentes, y en muestra clínica frente a la no clínica. Del mismo modo, Sánchez (2018) evidenció que en población de universitarios limeños, los síntomas psicopatológicos graves como ideación paranoide y psicoticismo arrojaron una Alfa de Cronbach de .75 (aceptable consistencia interna) y fueron las menos puntuadas de todos los síntomas, apoyando la investigación de Alvarado et al. (2012) y Sandín et al. (2008); lo que podría ser indicativo de que estas escalas requieren una revisión y/o ciertas correcciones para aumentar su consistencia interna.

Aunque se han aportado datos sobre la fiabilidad y validez en población peruana a partir de la versión mexicana (Alvarado et al., 2012), este estudio se convierte en el primer trabajo en validar psicométricamente el cuestionario SA-45 en el Perú. Cabe mencionar también, que las limitaciones encontradas para la elaboración de la validación, fue que la virtualización, debido a la coyuntura del COVID-19, dificultó la obtención de data. También, se considera la pandemia como factor influyente en los resultados, ya que han podido coexistir distintos detonantes psicológicos y muchas comorbilidades en la población, lo cual ha podido influir en la transparencia de resultados. Además, la literatura evidencia que ciertamente este tipo de sintomatología ha aumentado significativamente a partir de la pandemia.

Finalmente, sería conveniente contrastar estos resultados y conclusiones con

muestras más amplias y con una muestra equitativa de varones y mujeres para ejecutar pruebas de invarianza. La presente investigación se llevó a cabo en un ámbito no clínico, por tanto, se sugiere que futuros estudios se puedan implementar en ámbitos clínicos, ya que éste es el propósito fundamental para el que fue desarrollado el SA-45. Merecería la pena seguir indagando en la optimización de dicho instrumento, tanto en la investigación de resultados en psicoterapia como en la eficacia del instrumento y en la praxis clínica cotidiana.

Financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

Referencias

- Alvarado, B., Sandín, B., Valdez, J., Gonzáles, N. & Rivera, S. (2012). Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario SA-45 en una muestra mexicana. *Anales de psicología*, 28(2), 426-433. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.148851>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (octubre de 2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Barrera-Herrera, A., Neira, M., Raipán, P., Riquelme, P., & Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 105-115. <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>
- Castillo, I., Barrios, A., & Alvis, L. (mayo-marzo de 2018). Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. *Investigación en Enfermería. Imagen y Desarrollo*, 20(2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie20-2.eaee>
- Chino, B., & Zegarra, J. (2022). Sintomatología psicopatológica y autoconcepto en una muestra de adolescentes peruanos. *Eureka*, 19(2), 252-271. <https://doi.org/https://ojs.psicoeureka.com.py/index.php/eureka/article/view/69/72>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Davison, M. K., Berhadsky, B., Bieber, J., Silversmith, D., Maruish, M. E., & Kane, R. L. (1997). Development of brief, multidimensional, self-report instrument for treatment outcomes assessment in psychiatric settings: Preliminary finding. *Assessment*, 4, 259-276. <https://doi.org/10.1177/107319119700400306>
- Epözdemir, H. (2009). Turkish standardization of the Symptom Assessment Questionnaire (SA-45). <https://core.ac.uk/download/pdf/51100125.pdf>
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2019). Sintomatología física y mental asociada al síndrome de burnout en los profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24, 29-37. <https://doi.org/10.5944/rppc.23776>

- Gempp, R., & Avedaño, C. (2008). Datos normativos y propiedades psicométricas del SCL-90 en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 26(1), 39-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082008000100004>
- Gómez, A., & Montalvo, Y. (2021). Orientación suicida y su relación con factores psicológicos y sociodemográficos en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 469-493. <https://doi.org/https://doi.org/10.21501/22161201.3236>
- Gómez, A., Núñez, C., Caballo, V., Agudelo, M., & Grisales, A. (2019). Predictores psicológicos del riesgo suicida en estudiantes universitarios. *Behavioral Psychology*, 27(3), 391-413. <https://doi.org/https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/12/03.Gomez-27-30a.pdf>
- Holgado, F., Vila, E., & Barbero, M. (2018). Factor Structure of the Symptom Assessment-45 Questionnaire (SA-45). *Acción Psicológica*, 16(1), 31-42. <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/22048/19587>
- Lozada, A., Márquez, M., Jiménez, L., Pedroso, M., L., G., & Fernandes, J. (2020). Diferencias en función de la edad y la autopercepción del envejecimiento en ansiedad, tristeza, soledad y sintomatología comórbida ansioso-depresiva durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 55(5), 272-278. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.regg.2020.05.005>
- Moreta, R., Zambrano, J., Sánchez, H., & Naranjo, S. (2021). Salud mental en universitarios del Ecuador: síntomas relevantes, diferencias por género y prevalencia de casos. *Pensamiento Psicológico*, 19(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI19.smue>
- Mosqueda, A., González, J., Dahrbacun, N., Jofré, P., Caro, A., Campusano, E., & Escobar, M. (2019). Malestar psicológico en estudiantes universitarios: una mirada desde el modelo de promoción de la salud. *Reflexión*, 1, 48-57. <https://doi.org/https://sanus.unison.mx/index.php/Sanus/article/view/58/40>
- Maruish, M., Bershadsky, B., & Goldstein, L. (1998). Reliability and validity of the SA-45: Further evidence from a primary care setting. *National Library of Medicine*, 407-419. <https://doi.org/10.1177/107319119800500410>
- Nye, C. D. (2022). Reviewer resources: confirmatory factor analysis. *Organizational Research Methods*. <https://doi.org/10.1177/10944281221120541>

- Oro, P., Esquerda, M., Viñas, J., Yuguero, O., & Pifarre, J. (2019). Síntomas psicopatológicos, estrés y burnout en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 20(1), 42-48. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.09.003>
- Sánchez, A. (2018). Síntomas psicopatológicos en estudiantes en una Facultad de Psicología de Lima. *UNFV – Institucional*, 1-54. <http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/2144/SANCHEZ%20TAFUR%20AYRTON%20MANUEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, A., & Palacios, B. (2009). Validez y fiabilidad de una versión española del cuestionario SA-45: Apoyo empírico preliminar. *Actas del XI Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud* (pp. 387-393). https://www.uma.es/jorncongr/congresometodologia/actas_11_congreso_metodologia_malaga_2009.pdf
- Sandín, B., Valiente, R. M., Chorot, P., Sanded, M. A., & Lostao, L. (2008). SA-45: forma abreviada del SCL-90. *Psicotherma*, 20, 290-296. <http://www.psicothema.com/pdf/3463.pdf>.
- Slavin-Mulford, J. P., & Blais, M. S. (2015). External validity of the Symptom Assessment-45 Questionnaire (SA-45) in a clinical sample. *Comprehensive Psychiatry*, 58, 205-212. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010440X14003605>
- Tisocco, F., Bruno, F., & Stover, J. (2019). Inteligencia emocional, sintomatología psicopatológica y rendimiento académico en estudiantes de Psicología de Buenos Aires. *Academo: Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 111-123. <https://doi.org/10.30545/academo.2019.jul-dic.2>
- Velastegui, D., & Mayorga, M. (2021). Estado de ánimo, ansiedad y depresión en estudiantes de medicina durante la crisis sanitaria COVID-19. *Psicología UNEMI*, 5(9). <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp10-20p>

Recibido: 16 de mayo de 2023

Revisado: 18 de agosto de 2023

Aceptado: 12 de setiembre de 2023

El Compendio de Psicología de Lorente (1860)

The Compendium of Psychology of Lorente (1860)

Arturo Orbegoso-Galarza

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Universidad Privada del Norte, Lima, Perú

 <https://orcid.org/0000-0003-1805-8916>

Correspondencia: aorbegosog@yahoo.es

Resumen

Sebastián Lorente (1813-1884) fue un médico y humanista liberal español emigrado al Perú, autor de varios textos escolares y reformador de la educación en este país. Él también fue inspector de instrucción y enseñó en la Universidad de San Marcos (Lima) y en colegios secundarios. En 1860 aparece su Compendio de Psicología, el primer manual peruano sobre esta ciencia. Este artículo analiza este libro. Adicionalmente, se describe brevemente el contexto de aquella época.

Palabras clave: Textos escolares, Psicología, liberalismo.

Abstract

Sebastian Lorente (1813-1884) was a Spanish doctor and liberal humanist who emigrated to Peru. He authored several school textbooks in this country and he was an instructional inspector and taught in San Marcos University (Lima) and in high schools. In 1869 he published his Compendium of Psychology. This article analyzes this book. Additionally, the context of that time is briefly described.

Keywords: School textbooks, Psychology, liberalism.

Dentro de la historia de las ideas, el examen de los libros antiguos contribuye, al menos, al logro de dos objetivos. De un lado, permite conocer las concepciones más aceptadas de una disciplina en dicho momento. Asimismo, revelaría la función social asignada a ese

campo del conocimiento en una época determinada.

El estudio de la bibliografía psicológica peruana es limitado debido a que dicha producción no ha sido frondosa. Aquí destacan los análisis de las obras de Honorio



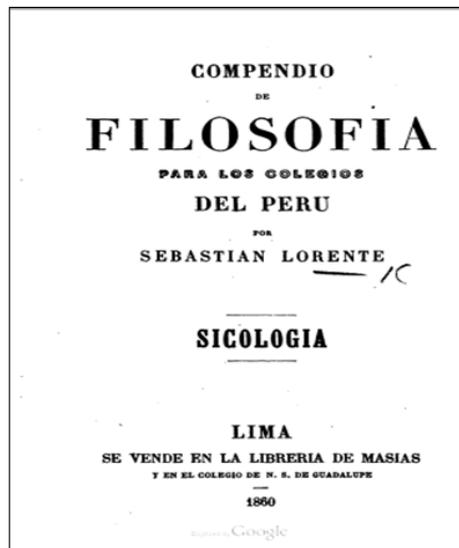
Delgado (1892-1969) (León, 1989), de Walter Blumenfeld (1882-1967) (Alarcón, 2000) y de otros autores menos conocidos (Carrera, 2019; Salazar, 1967). La mayoría de los libros examinados data del siglo XX pues fue en esta centuria que surgió el interés por la psicología como un campo independiente en el Perú. Además, recién se oficializa como carrera universitaria en la década de 1950. Y hasta los años 60 los autores de tales manuales fueron educadores, filósofos y psiquiatras, con la excepción del psicólogo alemán Blumenfeld.

Una singularidad la constituyó el libro *La psicología contemporánea* del italiano Guido Villa (1867- 949) (Villa, 1902), muy popular entre universitarios peruanos hasta los años 20 y del cual circularon dos traducciones, una hecha en España y otra en Lima (Orbegoso, 2021).

Antes de eso, el siglo XIX dio lugar a una proto-psicología. Entonces aparecieron publicaciones referidas a la antropología criminal (Orbegoso, 2016) y la frenología (Arias, 2018). Sus autores fueron juristas y médicos. Como puede imaginarse, tales corrientes fueron importadas y generaron debates en la prensa y en las aulas (Orbegoso, 2016).

Entre las décadas de 1850 y 1860 se publicó el *Compendio de Ssicología* de Sebastián Lorente (1813-1884) (Ver Figura 1), un polifacético docente sanmarquino de origen español y que fue autor también de libros escolares de historia, filosofía, moral, religión e higiene (Espinoza, 2007; Pérez et al., 2010; Portocarrero, & Oliart, 2021; Salaverry, 2017). Dicho compendio es el tratado de psicología más antiguo conservado en la Biblioteca Nacional del Perú (BNP, 2021).

Figura 1.
Carátula del Compendio de Sicología (Lorente, 1860)



Aquí se ofrece una breve evaluación del contenido del libro de Lorente, de la actuación pública de éste y de las ideas de su tiempo.

Emigrado, liberal y polígrafo

Lorente, natural de la región de Murcia (España), siendo un joven médico debió partir a América a causa de sus ideas políticas. Ya en Perú, en 1843 ingresa como docente de geografía en el colegio primario Nuestra Señora de Guadalupe de Lima, propiedad del hacendado Domingo Elías (1805-1867) y conocida cantera de liberales (Pérez et al., 2010). En muy poco tiempo Lorente se convirtió en director de la institución y bajo su liderazgo lo transforma en colegio secundario (Salaverry, 2017). Por la misma época, además de impartir numerosas materias en dicho plantel, incluyendo Psicología desde 1845, Lorente ingresó como docente en la

Facultad de Medicina de San Fernando (Pérez et al., 2010; Salaverry, 2017).

Fiel a sus ideas, Lorente se involucró en la Revolución Liberal de 1854 encabezada por Ramón Castilla (1797-1867). Durante la primera administración de este último participa en la elaboración del Reglamento de Instrucción Pública de 1855 (Pérez et al., 2010; Salaverry, 2017) que buscaba consolidar un sistema educativo centralizado (Aljovín, & Velázquez, 2013; Chocano, & Mannarelli, 2013; Wiesse, 1918).

Por estos años Lorente actuó también como Inspector de Instrucción Pública e inició la publicación de sus manuales escolares (Salaverry, 2017) (ver Tabla 1). Más adelante, entre 1866 y 1884 fue docente de Filosofía e Historia en la Facultad de Letras de San Marcos de la que llegó a ser decano, cargo con el que murió (Wiesse, 1918).

Tabla 1.
Algunos libros escolares de Lorente (Salaverry, 2017)

1. Lorente S. Historia del Perú bajo los Borbones, 1700-1821. Lima: Librería de Gil y Aubert; 1871.
2. Lorente S. Historia del Perú bajo la dinastía austriaca, 1598-1700. Paris: Imprenta de A. E. Rochette; 1870.
3. Lorente S. Historia de la conquista del Perú. Lima: Librería de Masías; 1861.
4. Lorente S. Compendio de Filosofía, para los colegios del Perú. Lima. Librería de Masías; 1860.
5. Lorente S. Primeras lecciones de geografía para las escuelas y colegios del Perú. Lima: Aubert y Cía.; 1869.
6. Lorente S. Nociones de estilo: libro de lectura que comprenden trozos escogidos de los mejores autores y las principales reglas de composición. 4° edición. Lima: Benito Gil; 1888.
7. Lorente S. Catecismo dogmático que comprende la religión demostrada y la doctrina cristiana para el Colegio de Guadalupe. Lima: Aubert y Cía.; 1867.
8. Lorente S. Catecismo de moral y urbanidad, para las escuelas populares. Lima: Benito Gil; 1882.

El Compendio

Al iniciarse la etapa republicana, hubo una preocupación por fomentar el espíritu nacional entre los ciudadanos. Se decidió empezar con la generación más joven desde la escuela (Portocarrero, & Oliart, 2021). Los primeros textos escolares se orientaron a cultivar el civismo y la fe católica. Los autores de tales obras debían obtener el favor de las autoridades para que éstas fueran impresas y distribuidas; y aún si obtenían tal gracia, debido a la inestabilidad política e informalidad imperantes, eso no garantizaba su cumplimiento (Espinoza, 2007).

La situación cambia a partir de 1850, como ya se dijo, con el establecimiento de los primeros planes educativos formales y centralizados. De esta década datan precisamente los libros escolares de Lorente, quien consiguió que sus obras fueran impresas gracias a una autorización del gobierno (Espinoza, 2007; Salaverry, 2017). Debe precisarse que los escritos de Lorente, aunque pensados originalmente para colegios, se emplearon indistintamente en la universidad (Wiesse, 1918).

Para el presente análisis se empleó la edición del *Compendio de Psicología* de 1860 (Lorente, 1860) (ver Tabla 2). Ahora bien, los registros de la Biblioteca Nacional del Perú (BNP, 2021) indican que este tuvo una edición previa en 1853 y que formó parte de un Compendio de Filosofía que abarcó además otros volúmenes, a saber, lógica, moral y

metafísica (ver Tabla 3). Esta partición no fue arbitraria, tiene que ver con la idea de la filosofía aceptada por Lorente.

Tabla 2.
Contenido del Compendio de Psicología (Lorente, 1860)

INTRODUCCION.

- I. Objeto y división de la Filosofía.
- II. Importancia y relaciones de la Filosofía.
- III. Método filosófico y orden del curso.

I. NOCIONES PRELIMINARES.

- I. Idea de la Psicología.
- II. Idea de las facultades del alma.

II. DE LA SENSIBILIDAD.

- I. De la sensibilidad en general.
- II. Sensaciones.
- III. Sentimientos.
- IV. Afectos.

III. DEL ENTENDIMIENTO.

- I. Grados del entendimiento.
- II. Funciones del entendimiento.
- III. Operaciones del entendimiento.

IV. DE LA VOLUNTAD.

- I. Idea de la voluntad.
- II. De la libertad.

V. FACULTADES MISTAS. (sic)

- I. El talento.
- II. El genio y el gusto.
- III. La conciencia y la libertad moral.

VI. MODIFICACIONES DEL PENSAMIENTO.

- I. Estados del pensamiento.
- II. Influjo de la naturaleza y del ejercicio.
- III. Influjo de la sociedad y del lenguaje.

...preferimos nosotros la división de la Filosofía, en Sicología, Lógica, Moral y Metafísica, y vamos a estudiar sucesivamente en la primera las facultades del alma, en la segunda

la ciencia y arte de conocer, en la tercera la ciencia y arte de la virtud, y en la última la naturaleza de las cosas, es decir lo que son en sí. (Lorente, 1860, p. 4)

Tabla 3.
Contenido del Compendio de Filosofía de S. Lorente

Denominación general	Tema	Ciudad	Imprenta	Año
Curso elemental de filosofía para los colegios del Perú	Sicología	Ayacucho	Toribio Arriarán	1853
	Lógica	Ayacucho	Braulio Cárdenas	1854
	Moral	Ayacucho	Braulio Cárdenas	1834
	Metafísica	Ayacucho	Toribio Arriarán	1853

Lorente inicia este volumen destacando la significación de la metafísica. A pesar de aceptar el valor de las ciencias naturales, remarca que por encima de ellas está la filosofía básica e insustituible, pues «...la Metafísica que es verdaderamente la filosofía fundamental, (...) no puede desaparecer sin dejar la ciencia con inmensos vacíos, y sin que falten los cimientos á su vasto edificio» (Lorente, 1860, p. 4).

En consonancia con lo anterior, nuestro autor reconoce a la psicología un campo claramente circunscrito: el análisis de aquellas manifestaciones inmediatas y evidentes del alma, pero aclara que por tal vía solo se revelan apariencias, pues profundizar en el destino del alma es tarea de la metafísica. Este deslinde aleja a Lorente del alemán Christian Wolff (1679-1754), quien dividiera a la psicología en empírica y racional.

...debe quedar reducida la sicología á la parte empírica, constituyendo una ciencia

de observación análoga á las ciencias naturales; y de la misma manera que estas se contentan con estudiar los fenómenos del mundo material y las leyes á que obedece, sin remontarse á la investigación de las causas primeras, la sicología debe recoger los hechos que ofrece el mundo de la inteligencia, y dar por concluidas sus especulaciones una vez conocido el orden que sigue en su marcha. Por eso nosotros la definiríamos, *la ciencia de las facultades del alma* (Lorente, 1860, p. 16, cursivas en el original).

El docente sanmarquino divide las facultades psicológicas o del alma en tres, sentimientos, inteligencia y voluntad.

Las facultades del alma se reducen á tres, (...) *Sensibilidad* es la facultad de recibir impresiones agradables o penosas (...) *Entendimiento* es la facultad de conocer (...) La *voluntad* es la facultad de aborrecer ó amar las cosas, de determinar acerca de ellas, en una palabra (,) de querer. (Lorente, 1860, pp. 25-26)

En torno a la forma de abordar lo psicológico, el método que propone Lorente resulta muy propio de su tiempo: la auto-observación. Dice que si alguien quiere penetrar en su sentir, inteligencia y voluntad: «bástale con replegarse dentro de sí mismo, imponer silencio á los sentidos, y oír (sic) la voz de su interior» (Lorente, 1860, p. 17).

Más adelante remarca esto con el clásico argumento cartesiano: no podemos dudar de lo que nos es propio.

Si el pensamiento no es accesible á los sentidos, hay un medio más seguro y más inmediato de penetrar hasta él, cual es la conciencia ó la facultad de observar lo que pasa en la profundidad de nuestro ser (...) podremos dudar de todo, pero nos será imposible dudar de nuestra misma duda (...) Si nuestra conciencia no puede mostrarse de suyo á los demás hombres, podemos darles á conocer sus fenómenos, llamándoles la atención hacia lo que pasa en el interior de ellos mismos... (Lorente, 1860, p. 19)

En suma, el escrito revela una concepción ambigua y a la vez limitada de la psicología. Expresa que el objeto de ésta es el estudio del alma, empero, le asigna un alcance reducido, pues solo tiene a su disposición expresiones aparentes y por lo tanto superficiales o indiciarias. Aunque se reconoce el progreso de las ciencias naturales, las facultades del alma permanecen, para el autor, apenas comprendidas en su funcionamiento (Castro, 2009). Desentrañar el destino final del alma humana, expresa Lorente, es misión de la metafísica (Lorente, 1860).

El autor no pudo desprenderse, como era natural en su tiempo, de las influencias teológicas o escolásticas (Salazar, 1967). Este pensamiento tradicional fue moneda común en su España natal y en su patria adoptiva.

La instrucción pública y el curso de Psicología (1850-1879)

Hasta la década de 1850 imperó cierto desorden en las materias que debían estudiarse en segunda enseñanza y en las universidades peruanas. Los llamados colegios mayores tenían rango superior y esto generaba duplicidad de materias frente a San Marcos. El gobierno de Castilla (1845-1851), inspirado por sus aliados liberales, buscó resolver dicha situación planteando un primer sistema escolar que determinó la composición de sus instituciones y el contenido de los estudios (Chocano, & Mannarelli, 2013). Asimismo, ordenó que San Marcos absorbiera a los colegios de San Carlos y San Fernando, convirtiéndolos en sus facultades de Derecho y Medicina respectivamente (Aljovín, & Velázquez, 2013).

El Reglamento de 1855, en cuya redacción intervino Lorente, señaló que en la Facultad de Filosofía y Letras debía estudiarse, entre otras asignaturas, la de Psicología y Lógica. El curso fue confirmado por el Reglamento de 1861 (Wiese, 1918). Sin embargo, en aquella década se impuso una constitución conservadora y normas afines en el campo educativo. Así, el Reglamento Interno de la universidad de 1862 omite la asignatura de Psicología (Carrera, 2019; Wiese, 1918).

En abril de 1866 el gobierno de Mariano Prado (1825-1901) ratificó la exclusión ya mencionada. No obstante, al abrirse el año académico, el catedrático Lorente defendió la necesidad de estudiar más profundamente los temas filosóficos: «El que se estudie filosofía en la enseñanza secundaria no es motivo suficiente para que se la mutile en la Universidad. Por lo tanto, débese estudiar ampliamente, (sic) la Historia de la Filosofía y los Principios del conocimiento» (Lorente, en Wiese, 1918, pp. 23-24).

El Reglamento de Instrucción Pública de 1876 del gobierno del Partido Civil, también co-elaborado por Lorente, reconoce al curso de Psicología como obligatorio en primer año de Letras (Wiese, 1918). Este ordenamiento se mantendrá durante parte de la década de 1880 con algunas interrupciones (Valcárcel, & Maticorena, 2003).

Un liberalismo conservador y religioso

Lorente se integró a una generación de liberales peruanos que postulaba la extensión de derechos y que suscribieron medidas como la abolición de la esclavitud y la eliminación de privilegios eclesiásticos. Este discurso significó el soporte ideológico de una burguesía comercial urbana y principalmente capitalina (Castro, 2009; Cotler, 2016; McEvoy, 2017).

Al tratarse de un liberalismo profesado por una facción de la élite, que tenía en contra a los terratenientes y la Iglesia, el efecto de su prédica fue parcial y además fugaz ya que los conservadores, a su turno,

revirtieron las reformas o las resistieron férreamente cuando fueron oposición (Cotler, 2016; McEvoy, 2017).

Adicionalmente, por convicción o conveniencia, este liberalismo no impuso una drástica secularización. De hecho, la educación escolar y universitaria permaneció, a lo largo del siglo XIX, adherida al credo católico. Los dogmas de esta religión conformaron cursos y manuales íntegros y el resto de estudios y textos marcharon en concordancia.

En 1850, al emitir el primer reglamento general de instrucción, el gobierno declaró que todo establecimiento de enseñanza «comunicará educación moral y religiosa, cuidándose por quienes corresponda de la pureza de la doctrina». Las autoridades locales también compartían el deseo de difundir la religión católica entre los estudiantes. (Espinoza, 2007, p. 142)

Es más, todavía a mediados del siglo XIX, los liberales peruanos no asumen una postura anticlerical. Al contrario, comprenden que la fe católica era un elemento cohesionador de la sociedad y, por tanto, apuntaron a su instrumentación. Así lo explica un historiador:

los liberales reconocían la importancia de la Iglesia, única institución verdaderamente nacional y la más arraigada entre todas las clases sociales. La Iglesia ejercía una influencia moral y cultural excepcional sobre los indios en las doctrinas, y sobre las clases medias y altas en los colegios, seminarios y las universidades. (Klaiber, 1988, p. 91)

Este peculiar liberalismo, de otro lado, no abolirá el tributo indígena ni buscará el voto universal, al contrario, reservará este último a una minoría urbana, pudiente y alfabetizada. Quizá este espíritu de minoría cultivada explique la poca trascendencia de la obra de Lorente y que haya sido casi olvidada.

El Compendio de Lorente aparece en un contexto de afanes reformistas principalmente retóricos, lo que coincide con su psicología metafísica y especulativa. La aproximación a una incipiente psicología empírica no era posible por las características estructurales e ideológicas de la sociedad peruana. Además, el positivismo del autor no es fruto de una mentalidad industrialista. En verdad, emergió en

un contexto tradicional con amagos de modernidad.

Luego de la independencia, y con mayor énfasis tras la Guerra del Pacífico (1879-1883), se enfiló la instrucción pública a cultivar la identidad nacional pues se le determinó como una de las carencias del pueblo llano (Espinoza, 2007). Adicionalmente, la educación cumplió con legitimar el orden social imperante (McEvoy, 2017).

Financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Conflictos de interés

El autor declara que no tiene conflictos de interés.

Referencias

- Alarcón, R. (2000). *Historia de la psicología en el Perú. De la Colonia a la República*. Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Aljovín, C. & Velázquez, M. (2013). *La Reforma Educativa Liberal, 1860-1879*. Lima, Perú: Derrama Magisterial.
- Arias, W. (2018). Los estudios frenológicos de Juan Gualberto “Deán” Valdivia en la Arequipa del siglo XIX. Arequipa, Perú: Sociedad Peruana de Historia de la Psicología.
- Biblioteca Nacional del Perú - BNP (2021). *Fondo Antiguo y Manuscritos*. <https://sigebi.bnp.gob.pe/circulacion/inventario2011>
- Carrera, J. (2019). *Sobre las controversias en la historia de la psicología en el Perú a partir del problema de la mente. La consolidación del dualismo psicofísico*. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Filosofía con mención en Epistemología. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Castro, A. (2009). *La filosofía entre nosotros. Cinco siglos de filosofía en el Perú*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chocano, M. & Mannarelli, M. (2013). *Educación del ciudadano y disciplina social (1827-1860)*. Lima, Perú: Derrama Magisterial.
- Cotler, J. (2016). *Clases, estado y nación en el Perú*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Espinoza G. (2007). Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX. *Histórica*. 31(1):135-70.
- Klaiber, J. (1988). *La Iglesia en el Perú. Su historia social desde la Independencia*. Lima. PUCP
- León, R. (1989). Habent sua fata libelli: Psicología, de H. Delgado y M. Iberico. Esencia y destino de un clásico. *Revista de Psicología de la PUCP*, 7(2), 167-187.
- Lorente, S. (1860). *Compendio de Filosofía para los colegios del Perú. Psicología*. Lima, Perú: Imprenta Arbieu.

- Mc Evoy, C. (2017). *La utopía republicana. Ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana (1871-1919)*. Lima, Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Orbegoso, A. (2016). *Psicología peruana. Los prejuicios detrás de la ciencia*. Trujillo, Perú: Universidad César Vallejo.
- Orbegoso, A. (2021). Dos autores italianos en la Psicología Peruana: Guido Villa y Sante de Sanctis. *Revista de Historia de la Psicología*, 42(1), 48-53.
- Pérez, P., Pajares, E., Heredia, J. & Rengifo, G. (compiladores) (2010). *Actas del Conversatorio Sebastián Lorente y el Primer Colegio Nacional de Nuestra Señora de Guadalupe*. Lima, Perú: Ediciones Sermat Alfaro.
- Portocarrero, G. & Oliart, P. (2021). *El Perú desde la escuela*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Salaverry O. (2017). Higienismo en el Perú del siglo XIX. Sebastián Lorente y el Catecismo de higiene. *Rev. Peru. Med. Exp. Salud Publica*. 34(1):139-44.
- Salazar, A. (1967). *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo*. (2 tomos). Lima, Perú: Francisco Moncloa Editores.
- Villa, G. (1902). *La psicología contemporánea*. Madrid, España: Librería de Fernando Fé y Sáenz Jubera hermanos.
- Wiesse, C. (1918). *Breve noticia de la fundación y transformaciones de la Facultad de Filosofía y Letras*. Lima, Perú: E. Rosay.

Recibido: 27 de febrero de 2023

Revisado: 16 de abril de 2023

Aceptado: 30 de junio de 2023

Elección de la carrera profesional y la Teoría Social Cognitiva

Professional Career Election and Social Cognitive Theory

Elva Danet Franco Delgado

Universidad Internacional Iberoamericana, México D. F., México

 <https://orcid.org/0000-0003-1417-9147>

Correspondencia: danet_fd@hotmail.com

Mauricio Polanco Valenzuela

Universidad Internacional Iberoamericana, México D. F., México

 <https://orcid.org/0000-0002-6225-5020>

Correo electrónico: mauriciopolanco@hotmail.com

Resumen

La educación es un proceso que encierra en su consecución una serie de momentos cruciales para el desarrollo del individuo, siendo uno de ellos la continuidad de la formación superior, lo cual se establece inicialmente por medio de la elección de una carrera universitaria, cuya acción podría constituirse como un acto complejo. En este artículo se hace una revisión teórica de los modelos basados en la teoría social cognitiva de Bandura y sus variantes aplicadas a la elección de la carrera, en el que intervienen diversas variables de tipo individual como el género la edad; psicológicas como la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje; socioeconómicas, académicas y familiares, que en su conjunto deben ser consideradas para brindar una orientación adecuada y pertinente a los estudiantes que desean estudiar una carrera como parte de su proyecto de vida.

Palabras clave: Teoría social cognitiva, autoeficacia, orientación vocacional.

Abstract

Education is a process that involves in its achievement a series of crucial moments for the development of the individual, one of them being the continuity of higher education, which is initially established through the choice of a university career, whose action could constitute as a complex act. This article provides a theoretical review of the models based on Bandura's social cognitive

theory and its variants applied to career choice, in which various individual variables such as gender and age intervene; psychological such as self-efficacy and self-regulation of learning; socioeconomic, academic and family, which together must be considered to provide adequate and relevant guidance to students who wish to study a career as part of their life project.

Keywords: Cognitive social theory, self-efficacy, vocational guidance.

Introducción

La elección de una carrera universitaria es una decisión de gran relevancia que implica tomar en consideración una serie de aspectos que posibilitaran que el recorrido durante la vida académica sea más satisfactorio y se dirija hacia el éxito, el cual es el fin esperado. Al respecto, la elección de la carrera profesional, refiere a una acción de determinación personal que toma un individuo con respecto a su desarrollo profesional. Por lo que las decisiones inadecuadas sobre la elección de la carrera conllevarán una serie de dificultades que pueden afectar temporal o hasta permanentemente el desarrollo del sujeto en la sociedad y la forma como éste establezca sus relaciones futuras.

Al respecto, se debe resaltar que elegir una carrera refiere a un proceso de decisiones programadas, reflexionadas y conscientes, que es necesario sea asumido con madurez por parte del estudiante, al considerarse como una acción que marcará el desarrollo de su futuro. Convirtiéndose en un evento que implica trascendencia en el tiempo, el cual usualmente se encuentra cargado de presión, angustias e incertidumbre para el estudiante, por lo que se trata

de una determinación nada forzada, ni impuesta, sino que en cambio se desarrolla desde su visión particular de la propia individualidad personal y social, basados en aspectos de relevancia que inclinen su motivación, interés, habilidades, compromisos y responsabilidades hacia su toma de decisiones acertadas en una opción de estudio.

Desde otras experiencias, esta etapa de elección podría representar un proceso sencillo, debido a un proceso gradual que el individuo ha venido gestando y concretando en espera de este momento (Aragón et al., 2020). Siendo que en algunas personas sus inclinaciones profesionales son vislumbradas desde la etapa de la niñez y se va fortaleciendo a través de los años, enfocándose el joven en planificar y organizarse para asumir el reto que tanto había aguardado. Lo cual pudiera ocurrir cuando este estudiante a través de su proceso de socialización, ha sido capaz de autoanalizarse y definir sus aspiraciones. En tal sentido, el presente artículo revisa teóricamente algunas de las variables psicológicas que intervienen en el proceso de elección de una carrera universitaria, según determinados modelos teóricos basados en las teorías del aprendizaje social.

Modelos predictivos sobre la elección de la carrera

Dentro de las teorías que explican este fenómeno, destacan aquellas basadas en el marco teórico social cognitivo, propuesto por Bandura para la orientación vocacional. En estos modelos, las creencias de autoeficacia desempeñan un papel esencial para entender el comportamiento de elección de la carrera profesional (Calvo et al., 2015). En general, según Olaz (2003b) los modelos que explican este fenómeno se pueden clasificar en dos grandes áreas: la teoría del aprendizaje social de la toma de decisiones vocacionales de Kumboltz y la teoría de la Autoeficacia aplicada al estudio del comportamiento vocacional de Hackett y Betz. Esta última fue recogida por Lent et al. (1994) quienes propusieron el Modelo Social Cognitivo del Desarrollo de la Carrera.

En el ámbito de la psicología y la orientación vocacional estos modelos teóricos brindan la posibilidad de que los profesionales apoyen a sus clientes en la toma de decisión a ser asumida frente algunas situaciones que les generan tensiones y son de importancia para ellos y de las cuales desean tomar buenas determinaciones. Ante lo cual se tratan de cotejar los atributos de los participantes para correlacionarlos con estándares establecidos, en función de proyectar posibles comportamientos y brindar orientaciones acertadas.

Tal como se comentó previamente, las teorías que se considerarán en el presente marco teórico están sustentadas por el

trabajo de Albert Bandura (1925-2022), por lo que es conveniente hacer una breve revisión de la Teoría Social Cognitiva, así como de la importancia del rol de la autoeficacia, la expectativa de los resultados y de la triada recíproca causal.

Teoría cognitivo social

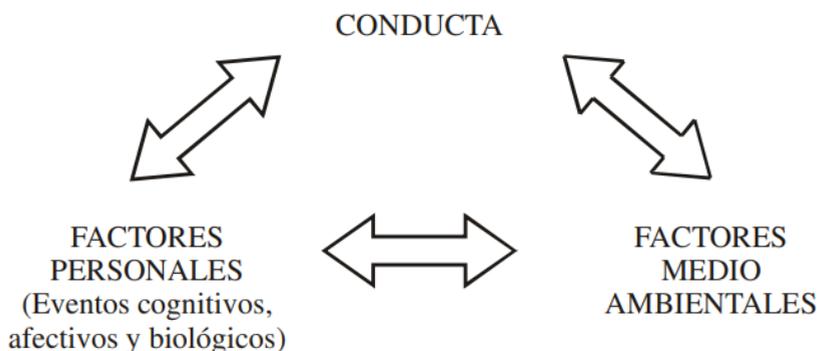
La teoría cognitivo social comprende una explicación general del comportamiento humano, la cual ha sido propuesta por el psicólogo Albert Bandura. Este plantea que el desarrollo conductual de las personas, obedece a un proceso complejo, en el que se pueden adoptar pautas de comportamientos a través de la observación como proceso vivencial, puesto que de acuerdo a los intereses, motivaciones y rasgos individuales de los sujetos podrían ser asumidos o no (Candela-Borja et al., 2020).

En este sentido, se destaca la relevancia del determinismo recíproco, el cual ha sido un planteamiento propio de la teoría cognitivo social, en los que se reconoce la reciprocidad de aspectos ambientales, personales y cognitivos para lograr la autovaloración y auto determinación de las personas, en correspondencia a un tema particular (Rodríguez-Rey, & Cantero- García, 2020)

Visto desde esta perspectiva, se alude a que el aprendizaje surge de un proceso cognitivo que se desarrolla a través de la interacción social, pudiendo ser fortalecido por medio de los reforzamientos de estímulos, observaciones, instrucciones directas, entre otras. Lo cual enfatiza la idea de que el aprendizaje es condicionado por medio de la interacción de factores determinantes como los

ambientales, conductuales y personales, triádica de la cual hizo referencia Bandura lo cual hace referencia a la reciprocidad (1987).

Figura 1.
Modelo básico de la causación triádica recíproca de Bandura



Fuente: Tomado de Bandura (1987)

En la Figura 1 se tiene el modelo propuesto por Bandura, nombrado causación triádica recíproca, en el que se expresa que existen factores fundamentales como la conducta (comportamiento humano); factores personales, donde se resaltan un cúmulo de elementos conocidos como eventos afectivos, cognitivos y biológicos; factores medio ambientales, los cuales interactúan entre sí, originando una dialéctica recurrente y dinámica. Por medio de esta teoría, las personas que intervienen en el contexto ambiental manera recíproca pueden impactar en la forma como se es capaz de comprender la realidad, al realizar un proceso interpretativo de la misma y cada uno de los elementos circundantes (Casas, 2018).

En ese sentido, se hace necesario mencionar que este enfoque teórico deja en evidencia que el aprendizaje en las personas no se da de manera automática, sino

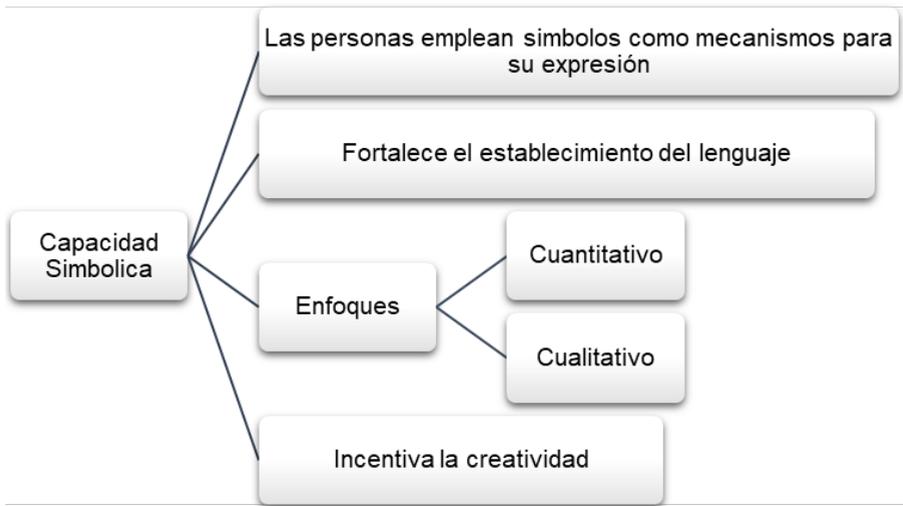
que obedece a un proceso de reflexión individual que de resultar significativo es adquirido y genera estructuras mentales y de comportamiento, siendo que por ello se hace necesario el desarrollo de capacidades como las señaladas por Torres (2019):

Capacidad simbólica: refiere a la propiedad que posee el individuo de poder identificar situaciones, realizar diferenciaciones y plantear soluciones sin tener que experimentar de manera individual los sucesos y eventos en cuestiones (Torres, 2019). En este orden de ideas, se señala que la capacidad simbólica es un proceso de comprensión e interpretación de sucesos de gran relevancia para los individuos. En concordancia se plantea que esta capacidad dentro de este enfoque teórico puede ser esquematizada como se aprecia en la Figura 2 (Garrido, 2015).

En la Figura 2 se evidencia que la capacidad simbólica, es de utilidad para las personas porque brinda la posibilidad de que estas puedan expresarse de manera autónoma y auténtica, incorporando una variedad de símbolos a sus comunicaciones las cuales tienen significancia individual y es reconocida socialmente.

Asimismo, se le atribuye la posibilidad de fortalecer el establecimiento del lenguaje permitiendo profundizar sus distintas expresiones, entendiéndose que se puede emplear en enfoques cuantitativos y cualitativos e incentiva la creatividad del individuo expandiendo su radio de expresión.

Figura 2.
Capacidades necesarias para desarrollar aprendizaje



Capacidad de previsión: implica el proceso de planificación personal que realizan los individuos con relación a prever cursos de acción o estrategias para afrontar situaciones, eventos o sucesos (Torres, 2019). Al respecto, se destaca que posibilita la oportunidad de anteponerse a lo que pudiera ocurrir en el futuro, estableciendo sincronizaciones importantes entre los individuos, actividades, estrategias y objetivos propuestos. Esta capacidad hace posible que al proyectarse metas las personas puedan visualizar actuaciones, comportamientos asumidos y

consecuencias respectivas, sin experimentar las vivencias. Es importante mencionar que para que se desarrolle la capacidad de previsión, se debe cumplir con ciertas condiciones.

Así, dentro de esta perspectiva, se resalta que las condiciones necesarias comprenden la capacidad de previsión en una persona que está ligada directamente a la rapidez con la que se realicen los cambios, la cual pone en manifiesto la adaptabilidad y capacidad de respuesta del individuo. Asimismo, la incertidumbre

hacia el futuro estimula la aparición de esta capacidad, al originarse la necesidad de asumir cambios sistemáticos y poder abastecerse de una organización conveniente para brindar respuestas acertadas a la situación abordada.

Capacidad vicaria: alude a la capacidad que tienen las personas de aprender sin tener que experimentar de manera directamente la situación acontecida, pudiendo obtener conocimientos por medio del proceso de observación y modelaje de las conductas, el cual puede ser fortalecido por la constante exposición a ello (Bandura, & Walters, 1974). Haciéndose énfasis que vicariamente la observación y el modelaje tienen un papel determinante en la transmisión de hábitos, conductas y pautas de comportamiento en los individuos (Meneghel et al., 2021).

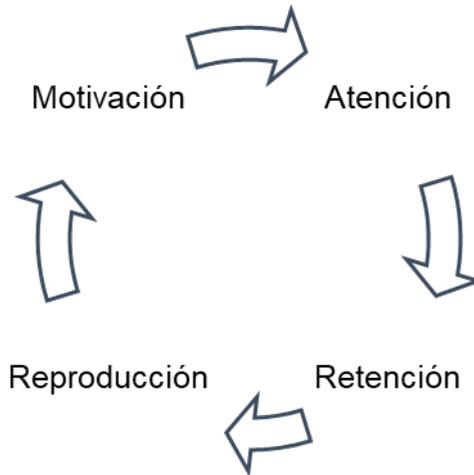
Es relevante señalar que gracias a esta capacidad cualquier persona puede aprender, sin importar la etapa de su vida a cualquier edad, pudiendo con ello evidenciar las consecuencias de posibles acciones y proyectar soluciones respectivas. En concordancia, se menciona que la capacidad vicaria se desarrolla a través de cuatro fases como se aprecia en la Figura 3 (Garrido, 2015). La capacidad vicaria, se basa inicialmente en la atención, el cual se registra cuando el individuo es capaz de focalizar sus sentidos y atender de forma concentrada un estímulo que sea de su interés. Este proceso de atención es fundamental para que la persona pueda

captar funcionalidades y detalles sobre lo que desea aprender. En cuanto a la retención, se entiende que es una fase que pone a prueba la capacidad de memorización y retentiva de los individuos, el cual constituye un proceso interno y personal, donde se hace necesario recordar lo observado o experimentado a través de la fase de atención desarrollada en un inicio.

La reproducción, refiere al proceso de empoderamiento de los conocimientos y aprendizajes adquiridos durante las etapas previas, donde el individuo manifiesta sus habilidades, destrezas y potencialidades para consolidar acciones o comportamientos aprendidos los cuales son adaptados a su naturaleza y personalidad. Es decir, el hombre por medio de su intelecto hace un procesamiento interno de los conocimientos objetos de aprendizajes y lo convierte en una forma de comportamiento operante ante un determinado estímulo.

La motivación hace alusión a la fuerza que mueve la intencionalidad de adoptar conductas y ejecutarlas ante determinadas situaciones, siendo capaz de estimular el proceso de aprendizaje y lograr materializarlo como respuesta a una necesidad que el individuo experimenta y a la cual puede satisfacer por medio del aprendizaje obtenido, constituyéndose ello, en un elemento definitorio y determinante para reproducir de manera concreta y vivencial lo aprendido (Bravo, & Vergara, 2018).

Figura 3.
Condiciones para desarrollar la capacidad vicaria

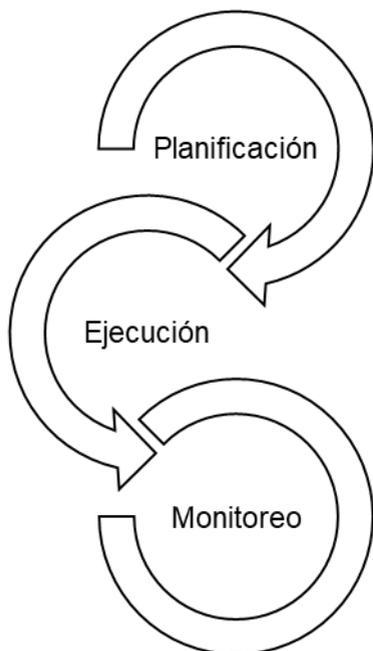


Nota: Tomado de Garrido (2015)

Capacidad autorreguladora: esta refiere al atributo personal que poseen las personas de poder razonar para plantearse objetivos y enfocar sus energías para la consecución de los mismos (Torres, 2019). Se trata de una capacidad que se desarrolla basada en las características personales de cada individuo, donde se pone a prueba aspectos determinantes como su auto control, auto dirección, auto valoración y proceso de gestión de emociones, acciones y pensamientos canalizadas para la búsqueda de la consolidación de objetivos.

Dentro de este contexto, se considera que las personas tienen la habilidad de poder manejar de manera intencional sus conductas, modulando su forma de comportarse dentro de su contexto e implementar estrategias, técnicas y herramientas cognitivas para la formulación de objetivos y su satisfacción. Al respecto, se indica que para que se desarrolle la capacidad autorreguladora se cumplen las fases de planificación, ejecución y monitoreo como se aprecia en la Figura 4 (Garrido, 2015).

Figura 4.
Fases para desarrollar la capacidad



Fuente: Tomado de Greene (2018)

De este modo, se evidencia que la capacidad de autorregulación depende de un proceso continuo que se lleva a cabo al materializarse tres fases determinantes, las cuales son demarcadas como; planificación, que implica un proceso de análisis de las tareas desarrolladas y automotivación personal que estimula prever cursos de acciones en función de proponerse objetivos y establecer su cumplimiento. Seguidamente, la ejecución indica un proceso de acción de lo planificado, donde es fundamental el desarrollo de la autoobservación y el autocontrol que debe ejercer el individuo en sus responsabilidades asumidas, las cuales se convierten en la piedra angular que permite que exista

un cabal cumplimiento de los objetivos propuestos. Con respecto al monitoreo, constituye una etapa de valoración de lo planificado y ejecutado, por medio de la cual se contrasta el ser y el deber ser de los resultados obtenidos, siendo una acción que se basa en el juicio y la reacción del individuo cuando realiza el monitoreo personal a sus procesos emprendidos (Greene, 2018).

Capacidad autorreflexiva: refiere a la capacidad personal que posee cada individuo de poder auto analizarse y auto valorar sus procesos emitidos, al establecer patrones o parámetros de rendimiento y desempeño al determinar objetivos y ejecutar acciones, tareas o actividades planificadas para su cumplimiento satisfactorio (Torres, 2019). Esta capacidad es fundamental porque por medio de ella, el individuo desarrolla su pensamiento crítico reflexivo sobre diversos procesos y conocimientos, emitiendo juicios, detectando fallas, incorporando correcciones y generando posturas para afrontar situaciones determinadas.

Asimismo, el individuo hace uso de su capacidad autorreflexiva cuando es capaz de analizar sus experiencias vividas, ideas, percepciones, entre otras y contrasta sus resultados obtenidos con los deseados, permitiéndole desarrollar objetivos y establecer parámetros para su cumplimiento. Esta capacidad se desarrolla desde un plano personal de los individuos, donde se pone en manifiesto sus capacidades, habilidades y destrezas para afrontar de manera consciente, lógica y reflexivas responsabilidades y adoptar conocimientos y aprendizaje para su desenvolvimiento personal y social.

La teoría cognitivo social en su estructuración se basa en dos conceptos básicos; agencia y autoeficiencia, los cuales permiten analizar la dialéctica de su funcionamiento y a la vez enfatiza la estructura de su determinismo recíproco (Casas, 2018), permitiendo tener más claridad de cómo el aprendizaje resulta de la suma de una serie de aspectos que interactúan entre sí para crear estructuras mentales específicas (Meneghel et al., 2021).

Casas (2018) afirma que para un mejor entendimiento de la teoría de Bandura, es necesario definir los conceptos de agencia y autoeficacia. El primero, se refiere a la posibilidad que posee cada ser humano para generar propósitos, lo que significa que cada individuo tiene la capacidad para intervenir y llegar a lograr un determinado fin (Bandura, 1997). Las características más importantes de la agencia son la intencionalidad, la anticipación, la autoreacción y la autoreflexión, y se debe colocar a la autoeficacia como un componente esencial en la agencia.

La agencia implica la característica distintiva que tienen las personas de generar acciones con fines determinados al cumplimiento de metas propuestas con fines deseados, teniendo la propiedad de poder incidir de manera directa en los resultados deseados y con ello determinar su eficiencia personal, el cual se considera su elemento primordial (Lent, & Brown, 2019). Casas (2018) refiere que la agenciación constituye un evento en los individuos que implica la puesta en práctica de su habilidad para establecer planificaciones cónsonas con los objetivos

que se ha propuesto para su satisfacción, en el que se ejecutan acciones dirigidas a conquistar metas deseadas y de significancia para su desarrollo personal y social.

Desde la posición de Rosales-Ronquillo y Hernández-Jácquez (2020), el proceso de agencia alude a la característica que tienen las personas de aplicar el control como mecanismo de regulación a sus situaciones, fortaleciendo el cumplimiento de objetivos propuestos, pudiendo monitorear procesos, valorar situaciones, emitir correctivos y fortalecer estructuras para ser más eficientes. Por ello, se sostiene que ésta se presenta como una acción que permite apalancar transformaciones satisfactorias en el ser de cada individuo, puesto que muestra flexibilidad para poder administrar herramientas para la gestión de requerimientos esenciales de desarrollo, condicionando comportamientos y modificando realidades.

Dentro de este marco de ideas, se estima que al referir el concepto de la agenciación humana, se deben tomar en consideración aspectos claves como: planeación, que implica la planificación de los objetivos propuestos; prevención, predicción y prospección, que enfatiza a la proyección futura que se debe realizar de los posibles resultados obtenidos con la planificación expuesta; autoevaluación, implica el proceso de revisión y monitoreo personal de las actividades que se han diseñado y se ejecutan para los fines determinados; motivación, refiere a las razones que impulsan las acciones establecidas y auto regulación, que indican el control

que debe ejercer las personas de sus planificaciones, organización, ejecución y resultados obtenidos (Tejeda, 2005).

La agenciación humana, es un elemento resaltado dentro de la teoría cognitivo social, siendo elemento determinante para la comprensión del constructo teórico, el cual desde sus postulados plantea cómo el aprendizaje es un proceso sistemático que depende de múltiples factores para su consecución. Siendo básico que el hombre se encuentre enfocado en objetivos y logros para potenciar su adquisición, por lo que la agencia humana a su vez integra elementos personales para su gestión y la consolidación individual de los requerimientos del ser (Rosales-Ronquillo, & Hernández-Jáquez, 2020).

Alexander et al. (2011) afirman que los individuos reflexionan y regulan su propio comportamiento, y que son conscientes de su entorno. Por tanto, las acciones de una persona y la evaluación de los resultados de esas acciones influyen en sus actitudes y opiniones, y también pueden afectar al ambiente. A pesar que los individuos y los contextos cambian constantemente, es posible, que la gente pueda anticipar, planificar y predecir las consecuencias de sus acciones y comprender el impacto del comportamiento en el ambiente. Haciendo que estos tres elementos: el individuo, el ambiente y el comportamiento, interactúen simultáneamente.

Es importante destacar que entre las dimensiones de la agenciación humana

se distinguen: el reconocimiento de sí mismo, el cual implica un proceso de introspección de la condición personal del sujeto; reconocimiento del otro, que alude a la capacidad que debe tener la persona de identificar las potencialidades de los demás; reconocimiento del contexto y de la historia, que abarca la capacidad del sujeto de hacerse consciente del aquí y ahora, identificando patrones culturales, costumbres, ambiente entre otros aspectos; y la transformación continua en la acción, donde se alude a un proceso dinámico y continuo de modificaciones de las acciones, estrategias y actividades destinadas para cumplir metas establecidas (Casas, 2018).

En este orden de ideas, se entiende a las personas como seres capaces de autodirigirse hacia un objetivo propuesto, el cual ha sido concebido como importante para su desarrollo, siendo estos competentes de diseñar estrategias, generar acciones y establecer rutas para su consecución, haciéndose posible cuando el hombre se enfoca en un propósito, dirige su potencial hacia ello, disponiendo de manera consciente de recursos para su logro. También se sostiene que la autoeficiencia posee una estructura causal determinada por los siguientes elementos: expectativas de resultados, que actúan como positivas cuando el sujeto por medio de su práctica ha generado experiencias positivas con respecto a su ejecución, siendo que estas lo motiven a superarse continuamente; factores socioculturales, refieren al cúmulo de factores que intervienen dentro del entorno del individuo y son determinantes de sus acciones; metas y objetivos,

estas indican los propósitos propuestos por las personas para cubrir sus requerimientos; conductas, que aluden a los comportamientos observables y que se activan para dar cumplimiento a los objetivos (Casas, 2018).

La autoeficacia, entonces, consiste en la evaluación personal que desarrolla cada persona acerca de sus capacidades. El resultado de esta evaluación le permitirá organizar y ejecutar conductas orientadas a alcanzar el rendimiento deseado (Casas, 2018). En otras palabras, los sujetos evalúan su eficacia para actividades futuras, lo que conlleva al establecimiento de patrones de éxito y fracaso, las comparaciones sociales, el establecimiento de metas, la asociación con señales fisiológicas y la contingencia de refuerzo (Olaz, 2003a). La autoeficacia, está ligada a la confianza que poseen las personas de sus habilidades y la capacidad de responder ante situaciones determinadas. Mencionándose que es una característica que se debe explotar cuando los individuos son conscientes de sus capacidades, las reflexionan e identifican y se apropian de ese conocimiento para fortalecer su autovaloración y rendimiento personal, creándose actitudes favorables que inciden en su desarrollo cognitivo. La autoeficacia, constituye además, una de las características emblemáticas resaltadas dentro de la teoría social cognitiva, estimada como un valor fundamental que estimula la funcionalidad de las personas, puesto que alude a la perspectiva que el sujeto tiene acerca de su eficacia personal. Se estima que la percepción propia que sostenga el individuo de su eficacia

potenciará su desempeño y rendimiento ante sus actividades e incidirá de manera positiva en el logro de objetivos propuestos (Querido et al., 2021).

Se hace notorio destacar que la autoeficiencia es un concepto de relevancia a nivel personal, el cual deja al descubierto las características personales de los individuos, la importancia que le atribuyen a cada objetivo propuesto, así como también las motivaciones que los impulsen y las estructuras mentales que determinan las acciones establecidas (Candela-Borja et al., 2020). Entre los factores clave que se consideran necesarios para que una persona pueda desarrollar su autoeficacia se estiman que intervienen directamente: los logros alcanzados en la actividad, puesto que el consolidar éxitos en actividades determinadas elevan el nivel de confianza que se pudiera tener con respecto a ello; el aprendizaje por observación, indica que la observación permite perfeccionar aprendizajes y ganar mayor dominio en ese ámbito, lo cual hace que la práctica sea más manejable; persuasión verbal, que implica el proceso en que a la persona se le envían constante mensajes de su eficiencia personal, la cual de actuará de forma positiva o negativa según sea su connotación (Casas, 2018).

De acuerdo con la teoría cognitivo social, las personas presentan una tendencia para seleccionar o evitar ciertas actividades en respuesta a los mecanismos cognitivos para evaluar sus habilidades, lo que implica un establecimiento de expectativas de eficacia para ellos mismos (autoeficacia), que respondería a la pregunta ¿Puedo hacer

esto? Su respuesta tendrá un gran impacto en el comportamiento de involucramiento/evitación en determinado conjunto de actividades para el individuo (Casas, & Blanco-Blanco, 2017). Evidenciándose que cada persona toma decisiones determinantes desde su perspectiva y que muchas de estas estarán enfocadas y determinadas por las capacidades, habilidades y destrezas presentadas, puesto existe una intencionalidad hacia el logro de objetivos personales y sociales de forma eficiente (Vázquez, & Blanco, 2019).

Desde el punto de vista de la teoría cognitivo social, se sostiene que las diferentes tomas de decisiones que desarrolla un individuo mientras se encuentran en proceso de formación educativa, serán influyentes dentro de su futuro. Estas elecciones podrán repercutir en el apalancamiento de habilidades, destrezas, actitudes, interés, competencias. Siendo la selección de una carrera universitaria un hecho de trascendencia a nivel individual para la persona, puesto que este demarcara su estilo de vida futuro. Casas (2018) refiere que la teoría cognitivo social ha sido puesta a prueba en diversos ámbitos, gracias al valor predictivo que posee la autoeficacia, encontrando un gran provecho en áreas como la salud, el rendimiento deportivo (Wendling, & Sagas, 2020), el desarrollo laboral, el desarrollo de nuevas tecnologías y en el campo educativo (Casas, & Blanco-Blanco, 2017).

En el campo educativo, las investigaciones sobre la autoeficacia muestran que las elecciones académicas se toman en base a si nos sentimos competentes y que el

esfuerzo es mayor cuando las personas realizan actividades en las que piensan que son eficaces (Calvo et al., 2015). Lent et al. (1994) explican que la autoeficacia tiene una fuerte influencia sobre la agencia personal, por lo que es posible utilizarla en el componente preparación que está presente en la elección de la carrera profesional (Kaminsky, & Behrend, 2015).

La Teoría Cognitivo Social del Desarrollo de la Carrera

La Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de la Carrera (SCCT, Social Cognitive Career Theory) intenta explicar las decisiones que se adoptan en el desarrollo de la carrera profesional (Calvo et al., 2015). Esta teoría se basa en el trabajo desarrollado por Lent et al. (1994). Este modelo incorpora diferentes variables de la teoría cognitivo social “para explicar en forma más compleja el comportamiento vocacional, representando así, un esfuerzo de integración y unificación teórica entre constructos aparentemente diversos” (Olaz, 2003b, p. 17). En su propuesta, se enfoca en la relación entre la autoeficacia, las expectativas de los resultados, los mecanismos de las metas, y cómo estas se interrelacionan, el contexto y factores propios del aprendizaje (Casas, & Blanco-Blanco, 2017)

Desde este enfoque teórico, los autores hacen ver que la elección de una carrera incluye una serie de aspectos relevantes, resaltándose entre los más determinantes de naturaleza cognitivo-personal, asumidos como básicos dentro de la dinámica que plantea el modelo, así también se destacan la incidencia de aspectos de orden contextual y personales

(Rodríguez et al., 2015). Al referir los factores determinantes de orden cognitivo-personal, se hace alusión a elementos como la autoeficacia, referida a la opinión del individuo sobre su potencial y rendimiento en cuanto a cumplimiento de objetivos académicos; expectativas de resultados, la cual está relacionada a la valoración personal que hace el individuo referente a su capacidad de respuesta y sobre los resultados exitosos que espera alcanzar al elegir su carrera; los intereses, a través de este elemento se determinan y analizan las preferencias, inclinaciones y motivaciones del estudiante; las metas, radica en la intención de triunfar dentro de una carrera académica y lograr un resultado satisfactorio dentro del desempeño formativo (Casas, 2018).

Entre los aspectos contextuales se identifican una cantidad de elementos que a pesar de encontrarse fuera del núcleo central del modelo planteado pudieran impactar en el desarrollo de la carrera de una persona, influyendo de manera positiva o negativa en correspondencia a las actuaciones de los factores medio ambientales, entre ellos se destacan: situación socioeconómica del estudiante, apoyo/ barreras, apalancamiento del aprendizaje vicario. Los factores personales asisten los elementos que refieren a los rasgos definitorios que caracterizan al estudiante y que establecen parte de su funcionalidad dentro del contexto, entre estas se destacan; el género, edad, raza, entre otras (Franco, & Polanco, 2023; Trujillo et al., 2020).

La utilidad de la Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de la Carrera se ha evidenciado en una serie de estudios que logran predecir

la planificación de la carrera y facilitan las transiciones y el desarrollo de la carrera (Wendling, & Sagas, 2020). Olaz (2003b) explica que se trata de un modelo con mucha importancia heurística, capacidad predictiva y explicativa en el desarrollo de carrera. Calvo et al. (2015) sintetizan esta teoría de la siguiente forma:

Esta teoría explica las decisiones vocacionales de los estudiantes por la influencia ejercida por distintas variables: las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado, el interés, las metas y las barreras y apoyos sociales percibidos a lo largo de la trayectoria académica (p. 103).

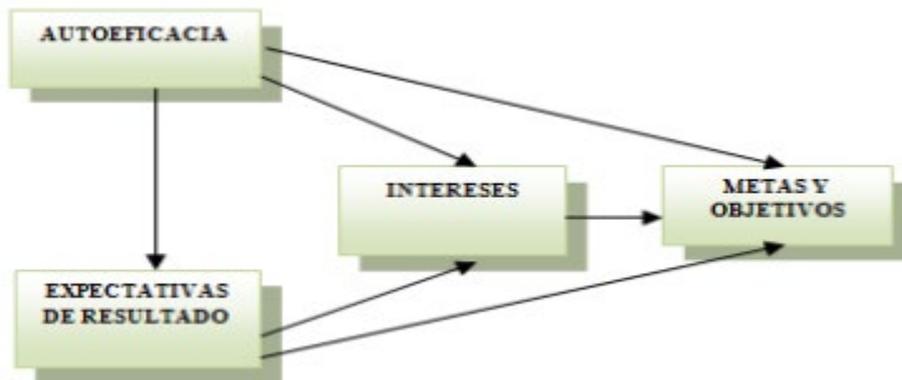
Calvo et al. (2015) explican que los estudios sobre el tema han evidenciado que las creencias de autoeficacia repercuten en las elecciones académicas, ya que las personas eligen materias, en las que se sienten competentes, y que el esfuerzo es mayor cuando el individuo piensa que es eficaz. Esta teoría se presenta como una herramienta relevante para los profesionales que ejercen en el área de la psicología y orientación vocacional en la que se estima que cada estudiante en proceso de elección de su carrera universitaria debe tomar en consideración sus habilidades, destrezas, capacidades, actitudes y conocimientos para su elección, así como también sus intereses y motivaciones.

La Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de la Carrera permite brindar herramientas teóricas a los especialistas en el tema para que puedan apoyar de manera eficiente a los estudiantes que se encuentren en la diatriba de la elección, puesto que le provee de información relevante para que se contextualice

la realidad de las personas y se intervenga abordando aspectos básicos que permitan conocer el interés, las características personales, sociales y medio ambientales, entre

otros; los cuales muestren el camino más conveniente de ser elegido (Byars-Winston, & Rogers, 2019).

Figura 5.
Núcleo central de la Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de la Carrera



Fuente: Tomado de Casas y Blanco-Blanco (2017)

Casas y Blanco-Blanco (2017) explican que la Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de la Carrera sostiene que las personas desarrollan intereses en actividades, en las que se perciben como competentes (expectativas positivas de autoeficacia) y cuando ellos anticipan que su involucramiento los conducirá a conseguir resultados considerados favorables (expectativa de resultados positivos). Esta conjugación entre la autoeficacia y las expectativas de resultados, se conoce como intereses emergentes, conducirán al establecimiento de metas o la intención de involucrarse en dichas actividades. En la Figura 5 se muestra el Núcleo Central de la Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de la Carrera (Casas, & Blanco-Blanco, 2017). Casas (2018) afirma que al anticipar un resultado (satisfactorio o

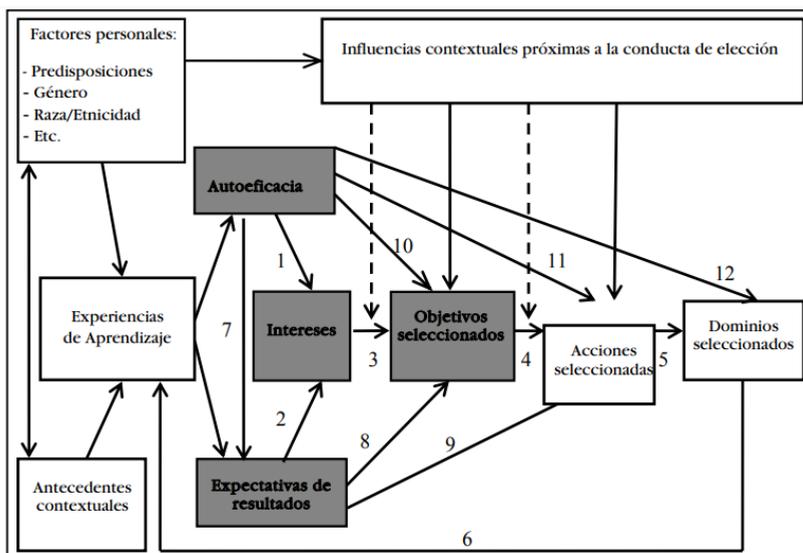
negativo), el sujeto tendrá repercusiones en su autoeficacia y el establecimiento de patrones de conducta relacionadas con dicha actividad. Las personas desarrollan intereses en las áreas en las que se perciben como competentes, y por otro lado, evitarán aquellas otras en las que se perciban como incapaces o incompetentes.

Asimismo, se explica que existe una dialéctica entre la autoeficacia, las expectativas de los resultados, las metas/objetivos, desarrollándose una correlación que permite enriquecer el proceso de selección de las carreras profesionales en torno a los intereses de los estudiantes, lográndose con ello sentar bases para el éxito del alumno, siempre que este realmente asuma su responsabilidad académica con compromiso

y determinación (Partenie, 2019). La Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de la Carrera también incluye otras variables, de naturaleza personal y contextual, que no se incluyen dentro del núcleo central del modelo. Pero, estas variables influyen sobre el núcleo central y tienen un papel de gran importancia en la explicación del desarrollo vocacional de las personas (Calvo et al., 2015; Casas, 2018). En este sentido, Olaz (2003b) explica que el modelo destaca por la relevancia que le otorga a la investigación empírica sobre cómo interactúan las variables incluidas en el modelo.

Dentro de este contexto, se estima que el modelo de la teoría cognitivo social del desarrollo de la carrera, se puede adaptar en base a los intereses y la elección académico profesional, cuyas dimensiones principales son: autoeficacia, interés, expectativas de resultados y objetivos seleccionados; los cuales interactúan de manera dinámica con una serie de elementos como factores personales, antecedentes contextuales, experiencias de aprendizaje, influencias contextuales próximas a la conducta de elección, acciones seleccionadas y dominios seleccionados (Casas, 2018).

Figura 6.
Modelo de la teoría cognitivo social del desarrollo de la carrera, basados en los intereses y la elección académico profesional.



Fuente: Tomado de Casas (2018)

Visto desde este enfoque, la selección de una carrera es un paso trascendental en la vida de las personas, puesto que este evento

establecerá un estilo de vida determinado para el individuo, evidenciándose que no es un proceso sencillo y que depende de

múltiples factores, los cuales deben ser reconocidos y manejados por la persona implicada para que pueda hacer menos complejo su determinación. La teoría resalta que el estudiante debe comprender que se trata de una decisión reflexionada y coherente a su realidad, la cual obedece a un sistema de relaciones dinámicas de las cuales él es objeto y sujeto vivencial (Avendaño, & Magaña, 2018).

La Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de la Carrera es un modelo utilizado en diversos estudios sobre la elección de la carrera profesional, algunos de los cuales se presentan a continuación. Casas (2018) realizó un estudio que tuvo por objetivo la validación transcultural del modelo cognitivo social de elecciones vocacionales en el ámbito científico-matemático con estudiantes de educación secundaria en el contexto colombiano. Se desarrollaron tres trabajos de investigación independientes pero relacionados: 1) una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y Teoría Cognitivo Social en Hispanoamérica, 2) el análisis de las propiedades psicométricas de escalas socio cognitivas, y 3) la puesta a prueba de la teoría. Los resultados mostraron que esta teoría está en proceso de crecimiento en el contexto latinoamericano, ubicando sus principales aportes en el ámbito educativo. Para el tercer objetivo, se utilizó el modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM), con el que se encontró que el modelo posee un buen ajuste sin que medie la influencia del género y la etnia.

Casas y Blanco-Blanco (2017) realizaron un estudio para validar el modelo de interés

vocacional en estudiantes de nivel secundario de Colombia. Los participantes fueron evaluados en autoeficacia, la expectativa de los resultados, las aspiraciones ocupacionales y el apoyo social percibido. Se utilizó el modelamiento de ecuaciones estructurales, cuyos resultados apoyaron el modelo propuesto para predecir los intereses y las aspiraciones ocupacionales de los estudiantes colombianos. Kaminsky y Behrend (2015) estudiaron el grado que la vocación afecta las actitudes de elección de la carrera. Como marco teórico referencial utilizaron la Teoría Social Cognitiva de la Carrera. Los participantes tuvieron que identificar un trabajo donde ellos desearan laborar y se aplicó el modelamiento de ecuaciones estructurales, encontrando que la vocación brinda un poder predictivo único, más allá de la autoeficacia de las expectativas de la carrera, intereses y metas. La vocación fue un fuerte predictor para la autoeficacia de resultados esperados y los intereses, pero un débil predictor de las metas.

Alexander et al. (2011) realizaron un estudio con diseño de encuesta sobre la elección de carrera asociada con factores motivacionales entre nuevos estudiantes de Sudáfrica. Se utilizaron algunos componentes de la Teoría Social Cognitiva de la Carrera, teniendo como influencias externas, las creencias de autoeficacia y las expectativas de los resultados. Se encontró que las fuentes externas tuvieron un impacto sobre aspectos afectivos y personales y sobre la evaluación individual de la carrera deseada; lo que bajo este modelo teórico se ubicaría en el factor de las expectativas de los resultados. Además, se hallaron diferencias relacionadas con la autoeficacia y los resultados de la carrera.

Calvo et al. (2015) realizaron un estudio empleando la Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de la Carrera con una muestra de estudiantes universitarios de la rama científica. Participaron 232 estudiantes de la Universidad de Oviedo. Se evaluó el modelo mediante la técnica estadística de ecuaciones estructurales, encontrando que las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultado sobre el interés por las actividades científicas y los intentos por persistir en los estudios elegidos aportaron significativamente al modelo.

Como se puede observar, los estudios mencionados utilizaron modelos de ecuaciones estructurales que comprenden un conjunto de procedimientos para evaluar una teoría en específico (Calvo et al., 2015). También existen estudios que se han encargado de investigar sobre los factores que influyen sobre el desarrollo de la elección de la carrera. Uno de estos estudios, es el realizado por Pineda (2015). Esta investigación tuvo por objetivo explicar cuáles son los factores que afectan la elección de Carrera. Se consideraron las siguientes variables como independientes: factores individuales, socioeconómicos, académicos de preferencias y de expectativas salariales y como Variable dependiente fue la carrera elegida. Para poner a prueba la hipótesis, se aplicó un modelo Logit Multinomial con los datos de las variables mencionadas, que permite determinar, mediante las características del evaluado, la probabilidad de elegir alguno de los programas de estudio. En los resultados se encontró que la elección de la carrera estuvo asociada con el género, la educación superior de la madre del estudiante, los ingresos familiares, los

resultados de una prueba de rendimiento (Prueba Saber 11).

Respecto a la Prueba Saber 11, se halló que a mayor educación de la madre y mayores puntajes en matemáticas se incrementa la probabilidad de elegir una carrera de Ciencias Económicas y Administrativas. Por otro lado, las altas calificaciones en las pruebas de Lenguaje, Filosofía, Ciencias Sociales y altas expectativas salariales incrementan la probabilidad de elegir un programa de Ciencias Sociales, Humanas y Derecho. Y en caso, si presenta altas calificaciones en las pruebas de Biología, Química, Física y Matemáticas; más altas expectativas salariales o altos ingresos familiares se hace más probable que el estudiante elija una carrera de Ingeniería (Pineda, 2015). Finalmente, un estudio recientemente publicado con una muestra de 2228 estudiantes una universidad privada de Arequipa, encontró, empleando una metodología cuantitativa de diseño no experimental trasversal de estrategia asociativa, que el género y la edad son predictoras en la elección de la carrera universitaria, así como la experiencia académica relacionada con el indicador asignatura favorita, y la variable expectativas económicas (Franco, & Polanco, 2023).

Discusión

Para estudiar el fenómeno de la elección de la carrera profesional se deben tomar como referencias básicas las teorías cognitivas sociales del aprendizaje que abarcan tanto variables endógenas como exógenas del individuo, que implican factores básicos para la comprensión de la elección de la

carrera donde se resaltan elementos de cohorte personales, medioambientales y conductuales. Desde el punto de vista de las teorías cognitivas sociales las variables del individuo se caracterizan por aludir a las características personales que determinan su comportamiento, demarcando con ello el establecimiento de objetivos y las actividades propuestas para su cumplimiento. Este tipo de variable muestra la naturaleza personal de los sujetos implicados en el estudio, pudiendo abordar elementos descriptivos de los mismos (Hussin et al., 2019).

Lent et al. (1994) por ejemplo, desarrollan una teoría sobre la elección de la carrera basada en la teoría social cognitiva propuesta por Bandura. En esta teoría se enfatiza el papel del individuo, el ambiente y el comportamiento, que conforman una triada que logra explicar los patrones de conducta del ser humano. En la formulación de la Teoría Social Cognitiva de la Elección de la Carrera se propone que el estudiante elegirá la carrera acorde a lo que se sienta competente, evaluando sus comportamientos relacionados a la carrera que se quiere elegir. Esta evaluación individual sobre la actuación propia se le conoce como autoeficacia.

Estas variables individuales se demarcan por la autoeficacia, género, edad y los antecedentes académicos, familiares y socioeconómicos; que deben ser lo más reales posibles para garantizar el éxito de predicción del modelo al ser aplicado a la elección de la carrera (Trujillo et al., 2020). Estas variables individuales, permitirán hacer notable la unicidad de

las personas, por lo que se plantea que los estudios vocacionales se deben desarrollar de manera individualizada centrados en el usuario, analizando detenidamente sus características personales, las cuales serán pieza clave para el desarrollo del perfil del alumno, el cual será contrastado con los requerimientos de las carreras de preferencia y las propuestas que brinda el medio universitario circundante. Bravo y Vergara (2018) explican también que la elección de la carrera es influenciada por factores como la familia, la economía, los intereses personales y los medios masivos de comunicación.

Las características individuales aluden a una serie de rasgos que definen la unicidad de las personas (Ayala, 2020). Estas también pueden ser comprendidas como atributos que conforman el ser interno de cada individuo, siendo la base que permite diferenciar de manera cualitativa y cuantitativa las peculiaridades de cada uno. Entre este tipo de características se destacan elementos de orden interno de cada persona, englobándose aspectos biológicos y sociales definitorios de las particularidades de este. En este orden de ideas, esta se trata variables fundamentales para poder comprender el comportamiento, las actitudes y las respuestas de los individuos, debido a que estas características, son las piezas definitorias de la autenticidad del ser humano. Las cuales dejan de manifiesto emociones, habilidades, destrezas, sentimientos, datos personales, entre otros (Aragón et al., 2020).

La autoeficacia remite a una característica personal de los individuos, la

cual alude a la valoración propia que se tiene con respecto a la capacidad de respuesta positiva ante determinadas situaciones. Esta indica un atributo personal que es reconocido por los sujetos, lo cual le brinda confianza y seguridad en el momento de su intervención (Meneghel et al., 2021). En consecuencia, se puede destacar que la autoeficacia es una dimensión personal que se debe considerar al momento de seleccionar una carrera, puesto que pone al manifiesto las habilidades del individuo, las cuales al ser analizadas podrán ser contrastadas con los requerimientos de la especialidad, brindando mayor claridad del posible desempeño académico del estudiante, invitándolo a asumir retos y valorar proceso (Rosales-Ronquillo, & Hernández-Jácquez, 2020).

En la literatura actual existe una gran cantidad de estudios que vinculan a la autoeficacia con otras variables vocacionales, como los intereses y expectativas de resultado, para predecir ciertas conductas de logro (Olaz, 2003b). La autoeficacia se ha convertido en un componente central en el estudio de la elección de la carrera, por lo que Lozano (2006), después de realizar una revisión exhaustiva, propone una clasificación de los estudios de la autoeficacia basados en el enfoque de la Teoría Cognitivo Social de la Carrera y refiere que se pueden clasificar en las siguientes líneas de investigación:

- Los estudios que tienen por objetivo el análisis de la autoeficacia vocacional y su relación con variables relacionadas con el desarrollo de la carrera.

- Los estudios sobre la autoeficacia en la Toma de Decisiones de la Carrera y su papel en la comprensión del comportamiento vocacional.
- Los estudios de la autoeficacia en la carrera y como se relaciona con variables culturales.
- Los estudios en lo que la autoeficacia forma parte de estudios de naturaleza evaluativa.

Olaz (2003b) afirma que “todas las evidencias demuestran el poder predictivo de la variable autoeficacia con relación a rendimiento académico, persistencia y elección de carrera y cursos” (p. 5). Por su parte, Whiston et al. (2017) realizaron un estudio meta-analítico sobre las intervenciones educativas en la elección de la carrera. Se revisaron 57 estudios, entre publicados y no publicados. Se aplicaron siete meta-análisis de forma separada para la identidad vocacional, madurez de carrera, decisión de carrera, autoeficacia para la decisión de la carrera profesional, apoyo percibido del ambiente, barreras percibidas de la carrera, y las expectativas; hallando que la autoeficacia para la decisión de la carrera profesional fue la que obtuvo el mayor efecto.

En base a lo planteado, la autoeficiencia es un elemento que se muestra como determinante para la elección de una carrera y el cual podría proyectar la posibilidad de poseer éxito en su experiencia académica. Siendo que orienta a la persona a elegir alternativas que sean de su dominio, donde

sus antecedentes académicos refuerzan la confianza y seguridad del dominio práctico, teórico y metodológico de contenido programáticos previstos en los nuevos desafíos formativos emprendidos. En relación con la autoeficacia, la autorregulación del aprendizaje implica las estrategias que se utilizan para mantener la motivación en el aprendizaje y monitorear los avances en este proceso (Greene, 2018). Garzuzi y Mafauad (2014) estudiaron la relación entre los estilos y estrategias de aprendizaje y la elección de la carrera, encontrando que los alumnos que estudian la misma carrera poseen un estilo de aprendizaje similar, pero que no hubieron diferencias en las estrategias de aprendizaje según la carrera de los evaluados. De forma similar, Matalinares (2003) encontró una asociación sistemática entre las dimensiones de los estilos de aprendizaje con las categorías de profesión, lo que sugiere que existe una relación entre las variables estilos de aprendizaje en la elección de la carrera.

Chust et al. (2011) hallaron que hubo una tendencia por el estilo de aprendizaje reflexivo en estudiantes universitarios, que se asocia con la autorregulación del aprendizaje y el pensamiento crítico, aunque no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre los estilos de aprendizaje y la elección de la carrera. Asimismo, dentro del modelo cognitivo social las variables del entorno y de experiencia académica son elementos preconcebidos como bases de utilidad para hacer una proyección del entorno medio ambiental y los antecedentes académicos de los estudiantes. Casas (2018) explica que los factores contextuales están determinados

por factores culturales, sociales y económicos. Estas variables pueden alentar o alejar al sujeto de elegir determinada carrera, como las condiciones socioeconómicas del estudiante y sus aspiraciones económicas, ya que ambas tienen un rol importante al momento de decidir qué carrera estudiar, como se ha revisado previamente.

Finalmente, el establecer un proyecto de vida, le permitirá al estudiante poder planificar su vida universitaria, y sacarle mayor provecho, y en caso contrario, una deficiente orientación vocacional conllevará a mayores indecisiones sobre la carrera que se va a elegir y una posible insatisfacción por la decisión tomada. Considerando que la orientación vocacional es un factor de gran importancia, evaluar la satisfacción por haberla recibido puede constituirse en una variable relevante en el fenómeno de la elección de la carrera.

El proceso de orientación vocacional es de gran relevancia para conducir a los estudiantes a la elección de una carrera profesional que se amolde a las expectativas de los mismos, reconociéndose este como una acción responsable, cuya operatividad es de corte técnico-científico que obedece a la aplicación de procedimientos metodológicos probados y validados con anticipación (Alvarado et al., 2019). El modelo cognitivo social se ha orientado hacia la orientación vocacional, porque posibilita técnicas y herramientas que permitirán conocer sobre los intereses de los estudiantes y contrastarlo con sus aspiraciones futuras. En este sentido, la orientación vocacional brinda experiencias

fructíferas en el proceso de guía vocacional, porque posibilita el poder fortalecer el perfil del estudiante para que se desarrolle una mayor cobertura del mismo, en pro de hacer que los estudiantes tengan un manejo eficiente de sus habilidades y destrezas.

En síntesis, la teoría cognitivo social comprende elementos individuales y contextuales que por su amplitud ofrecen una visión bastante completa de las personas, y por ende pueden ser empleados para hacer un análisis más preciso para la elección de una carrera, proceso que tiene gran relevancia en los escenarios educativos. Asimismo, el presente análisis

teórico ha mostrado diversos estudios que brindan evidencias empíricas que pueden ser utilizadas en la elección de las carreras profesionales que tienen que afrontar los estudiantes en un determinado periodo de su vida.

Financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no tiene conflictos de interés.

Referencias

- Alvarado, J., Martínez, Y., Castellanos, L., Sarabia, E., & Molina, H. (2019). Toma de decisiones para elegir una carrera profesional. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 6(11), 49-56. <https://doi.org/10.29057/estr.v6i11.3837>
- Alexander, P., Holmner, M., Lotriet, H., Matthee, M., Pieterse, H., Naidoo, S., Twinomurizi, H., & Jordaan, D. (2011). Factors affecting career choice: Comparison between students from Computer and other disciplines. *Journal of Science Education and Technology*, 20(3), 300-315. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9254-3>
- Aragón, L., Arras, A., & Guzmán, I. (2020). Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género. *Revista de la educación superior*, 49(195), 35-54. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1250>
- Avendaño, K., & Magaña, D. (2018). Elección de carreras universitarias en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM): revisión de la literatura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(2), 154-173. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556293008/457556293008.pdf>
- Ayala, R. (2020). Clase y género. *Revista Panameña de Ciencias Sociales*, 1(4), 1-21.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez-Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Bravo, G., & Vergara, M. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 35-48. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Byars-Winston, A., & Rogers, J. (2019). Testing intersectionality of race/ethnicity × gender in a social-cognitive career theory model with science identity. *Journal of Counseling Psychology*, 66(1), 30-44. <https://doi.org/10.1037/cou0000309>
- Calvo, J., Caro, M., & Menéndez, M. (2015). La teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera: Evidencias al modelo con una muestra de estudiantes universitarios de

- la rama científica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 103-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5121694>
- Candela-Borja, Y., Intriago, M., Solórzano, D., & Rodríguez, M. (2020). Los procesos motivacionales de la teoría cognitiva social y su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato. *Dominio de la Ciencia*, 6(3), 932-949. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1326>
- Casas, Y. (2018). Validación de la teoría cognitivo social del desarrollo de la carrera en el contexto colombiano. (Tesis Doctoral) Universidad Complutense de Madrid, España. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49392/>
- Casas, Y. & Blanco-Blanco, Á. (2017). Testing Social Cognitive Career Theory in Colombian adolescent secondary students: A study in the field of mathematics and science. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1173-1192. <https://doi.org/10.5209/RCED.52572>
- Chust, V., Dimulescu, M., Herrero, V., & Miravet, V. (2011). Relación entre el estilo de aprendizaje y la elección de una carrera en estudiantes de la UJI. *Fòrum de Recerca*, 1(16), 243-253. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/77207>
- Franco, E. D., & Polanco, M. (2023). Elección de la carrera profesional: modelo predictivo en estudiantes de una universidad privada de Arequipa (Perú). *Revista de Investigación en Psicología*, 26(2), 5-31. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v26i2.25325>
- Garrido, M. (2015). Teoría del aprendizaje social de Bandura. <https://redsocialeduca.net/teor-del-aprendizaje-social-de-bandura>
- Garzuzi, V., & Mafauad, M. (2014). Estilos y estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 71-96.
- Greene, J. A. (2018). *Self-regulation in Education*. Routledge.
- Hussin, L., Muhamad, N., & Khalil, M. (2019). Review paper: determinants of students' choice of courses and university selection. *Journal of Business Innovation*, 4(2), 71-78.
- Kaminsky, S., & Behrend, T. (2015). Career choice and calling: Integrating Calling and Social Cognitive Career Theory. *Journal of Career Assessment*, 23(3), 383-398. <https://doi.org/10.1177/1069072714547167>

- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R., & Brown, S. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
- Lozano, S. (2006). Validación de un modelo de medida de la auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 423-442.
- Matalinares, M. (2003). Relación entre el estilo de aprendizaje y la profesión elegida por estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 6(1), 73-87.
- Meneghel, I., Boix, Q., & Salanova, M. (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 171(18), 153-171.
- Olaz, F. (2003a). Autoeficacia y variables vocacionales. *Psicología Educativa*, 9(1), 5-14.
- Olaz, F. (2003b). Modelo Social Cognitivo del Desarrollo de Carrera. *Evaluar*, 3(1), 15-35. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/download/605/574>
- Partenie, C. (2019). From Intent to Action – A Study Regarding High School Students' Motivation in Choosing a University. *Studia Universitatis Vasile Goldiș Arad, Seria Științe Economice*, 29(2), 17-32.
- Pineda, L. (2015). Factores que afectan la elección de la carrera: Caso Bogotá. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá Colombia.
- Querido, S., Van, S., De Rond, M., Wigersma, L., & Ten, O. (2018). Factors affecting senior medical students' career choice. *International Journal of Medicine & Education*, 27(9), 332-339. <https://doi.org/10.5116/ijme.5c14.de75>
- Rodríguez, M., Inda, M., & Peña, J. (2015). Validación de la teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera con una muestra de estudiantes de ingeniería. *Educación XX1*, 18(2), 257-276. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14018>
- Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros Revista Comillas*, 1(1). 72-76.

- Rosales-Ronquillo, C. y Hernández-Jáquez, L. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 139-155. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.7>
- Tejada, A. (2005) Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123.
- Torres, E. (2019). Teoría Cognitivo-Social de Albert Bandura. <https://psiqueviva.com/teoria-cognitivo-social-de-albert-bandura/>
- Trujillo, F., Henríquez, F., & Mills, N. (2020). Principales factores que influyen en la selección de estudios superiores de los estudiantes de la Universidad de Lagos, sede Chiloé. *Conocimiento Educativo*, 7(1), 11-19. <https://doi.org/10.5377/ce.v7i1.10027>
- Vázquez, I., & Blanco, A. (2019). Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 269-286. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303531>
- Wendling, E., & Sagas, M. (2020). An application of the Social Cognitive Career Theory Model of Career Self-Management to college athletes' career planning for life after sport. *Frontiers in Psychology*, 11(9), 217-236. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00009>
- Whiston, S., Li, Y., Goodrich, N., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100(1), 175-184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>

Recibido: 12 de junio de 2023

Revisado: 14 de octubre de 2023

Aceptado: 20 de octubre de 2023

Percepción de la violencia verbal por parte de los estudiantes de una universidad privada de Arequipa

Perception of Verbal Violence by Students at
a Private University in Arequipa

Julissa Zarina Quispe Catari

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0009-0007-2322-8445>

Correspondencia: julissa.quispe.catari@ucsp.edu.pe

Luis Angel Carazas Machado

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0009-0003-9944-0793>

Correo electrónico: luis.carazas@ucsp.edu.pe

Nataly Yeni Flores Mamani

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-9103-1827>

Correo electrónico: nataly.flores@ucsp.edu.pe

Leslie Xiomara Pacori Pari

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0009-0002-9840-9084>

Correo electrónico: leslie.pacori@ucsp.edu.pe

Adriana Priscila Palma Álvarez

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0009-0007-4556-4247>

Correo electrónico: adriana.palma@ucsp.edu.pe



Resumen

La investigación sobre violencia verbal es un tema que no tiene mucha visibilidad social actualmente, es por ello, que el presente artículo indaga sobre las percepciones de la violencia verbal en base a las opiniones de estudiantes universitarios. La presente investigación es de carácter cualitativo y tomó como muestra a ocho estudiantes universitarios de una universidad privada. Los resultados obtenidos de esta investigación indican que la violencia verbal no es aceptable, sin importar quien la ejerza, ya que afecta emocionalmente a las personas y todos se merecen respeto. También se identificó cuatro aspectos fundamentales que permiten comprender más la percepción de los estudiantes. Estos aspectos son la percepción frente a la violencia verbal, la respuesta frente a la violencia verbal, la reducción de la violencia verbal y la diferenciación de la violencia verbal por género, edad, nivel educativo, económico, historia familiar y la relación con los amigos.

Palabras clave: Violencia verbal, investigación cualitativa, estudiantes universitarios.

Abstract

Research on verbal violence is a subject that does not currently have great social visibility. The present paper investigates perceptions of verbal violence according to the opinions of university students. This study was qualitative in nature and took, as a sample, eight students from a private university in Arequipa. The results indicated that students find verbal violence to be unacceptable, no matter who is the aggressor, as it affects people emotionally and everyone deserves respect. Four fundamental aspects were also identified that allow for a better understanding of the perceptions of the students. These aspects are: the perception of verbal violence, the response to verbal violence, the reduction of verbal violence, and the differentiation of verbal violence by gender, age, educational level, economic level, family history, and relationship with friends.

Keywords: Verbal violence, qualitative research, university students.

Introducción

La violencia es el uso deliberado de la fuerza física o del poder, que puede darse como amenaza o de manera efectiva, contra otra persona, uno mismo, un determinado grupo o la comunidad, y que suele causar lesiones, daño psicológico,

trastornos del desarrollo, privaciones o la muerte (OMS, 2002). Desglosando esta definición tenemos los “daños psicológicos”, que son provocados por la violencia verbal, la cual se define como los actos que atentan contra la estabilidad psicológica y que tienen alta influencia en la depresión, las ideas suicidas, la baja autoestima y el

aislamiento (Giberti, & Fernández, 1992). En los últimos años se ha observado un gran aumento de denuncias de violencia, a pesar de que en la actualidad hay un mayor reconocimiento a los tipos de violencia y mayor apertura para denunciarlos, enfatizando en especial, la violencia de hombres hacia mujeres. Dentro de este grupo de violencia reconocida, encontramos la violencia psicológica que puede ser menos reconocible por manifestarse únicamente con palabras o gestos (Moreno, 2017). En la violencia psicológica encontramos dos tipos: la violencia verbal, centrada en las palabras y violencia no verbal, centrada en los gestos.

Sin embargo, aunque la violencia verbal no deja evidencias, como los moretones provocados por un golpe o las heridas físicas que se pueden percibir fácilmente, tiene un impacto psicológico muy fuerte que afecta la salud de la persona agredida. La agresión se refiere a todos aquellos actos en los que una persona lastima moralmente a otra. Añadiendo a esto debemos de sumar, que según la teoría psicodinámica, la violencia también puede concebirse como un mecanismo de defensa (Freud, 2007). Cabe resaltar, además, la distinción que hace Patricia Evans entre violencia verbal abierta y violencia verbal cerrada.

La violencia verbal abierta, es una respuesta verbal descontrolada sobre algo con lo que no estamos de acuerdo que está dirigida hacia una persona que se considera como agente externo (Evans, 2000). Estas agresiones se manifiestan a través de gritos, insultos, burlas, comentarios

negativos, amenazas, humillaciones, expresiones sarcásticas o hirientes que ridiculizan a la persona. Otra forma de agresión muy frecuente se da cuando menospreciamos a la persona públicamente, nos burlamos de su físico o de una acción realizada por ésta, y ello refuerza las inseguridades de la persona afectada. Un ejemplo de este tipo de violencia, también puede observarse cuando una persona critica o juzga, de una manera desmedida a otra, sin una razón aparente.

La violencia verbal cerrada, por otro lado, se caracteriza por ser un ataque “oculto” como un acto de auto violencia verbal y que es originada por la represión de una agresión intensa (Evans, 2000). Un ejemplo de este tipo de violencia se da cuando un jefe juzga o critica a su trabajador de una manera humillante, y este al no poder responder, por miedo a perder su trabajo, reprime su emoción y se autoinculpa. Lo grave de este tipo de violencia es que esta auto violencia se va acumulando, mermando la autoestima. Además, podría llevar a tener conductas autolesivas o a desahogar la frustración de sentirse violentado en otra persona, desplazando sus emociones negativas hacia otros como pueden ser los hijos, los colegas o la pareja.

Evans (2000) hace referencia que no se debería fomentar la desvalorización hacia una persona, haciendo bromas que disfracen el abuso verbal o maltrato verbal. Todas estas acciones realizadas por un emisor son una forma de violencia verbal las cuales no deberían ser toleradas por el receptor, ya que podrían tener

consecuencias negativas para su salud mental. Este tipo de violencia no tiene distinción de género, ya que se da tanto en hombres como en las mujeres. La violencia verbal también se caracteriza por la irritabilidad que genera en el ambiente social en el que ocurre, que se puede acumular a lo largo del tiempo, debido a la represión de los sentimientos.

La violencia verbal no solo ocurre entre estudiantes universitarios, sino en diferentes lugares, como en la familia o en el trabajo (Ramírez et al., 2022). Pero consideramos importante abordar la violencia verbal en la universidad, por ser el lugar que forma los futuros profesionales y porque los jóvenes tienen más interacciones verbales con sus pares, y con otras personas del entorno universitario, ya sea en el papel de emisor o receptor; y porque algunos autores han señalado que la violencia verbal tiene una alta ocurrencia en este nivel educativo, así como en el nivel secundario (Moreno, 2017).

Así por ejemplo, en la investigación de Gonzáles-Sodis, Leiva y Matas (2021) se tomó una muestra de 220 estudiantes españoles de secundaria, cuyos resultados indican que la violencia verbal entre estudiantes era significativamente mayor que la violencia de estudiantes hacia profesores. Por otro lado, en Colombia, Castañeda (2011) evaluó a una muestra de 20 docentes de bachillerato y 500 estudiantes mediante diversas prácticas verbales utilizadas durante la interacción entre profesores y estudiantes durante el avance de clases y fuera de ellas. Estas prácticas se complementaron con registros

de observación anónima, cuestionarios de percepción y valoración; así mismo también incluyó entrevistas cuyos resultados permitieron conocer que la violencia verbal en los escolares es un fenómeno social normalizado.

En el ámbito nacional, existe un vacío de información con respecto a la investigación de la violencia verbal de forma específica, y sobre todo, que se focalice en los estudiantes universitarios. Una excepción podría ser la investigación de Taype, Lizarraga, Mayor y Mariños (2016), la cual incluyó 117 participantes, de los cuales 66 eran mujeres con un rango de edad de 23 a 30 años, que hacía su internado en 24 sedes hospitalarias de Lima. Los resultados de este estudio sugieren que 56 participantes sufrieron violencia verbal en algún momento de su internado, siendo mayor la violencia verbal en las mujeres, quienes según algunas opiniones, dieron a conocer que la violencia era un problema constante en los internos, tanto por parte de sus pacientes y como de sus superiores.

Nuestra investigación permitirá conocer la percepción que tienen los estudiantes universitarios arequipeños sobre la violencia verbal dentro del entorno de su desenvolvimiento cotidiano, así como los factores que intervienen en la ocurrencia de la violencia verbal, para tener una visión más cercana de cómo ellos comprenden o desconocen acerca del tema, tomando en cuenta sus experiencias vividas u otros aspectos que se relacionen a esta problemática. De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el objetivo de la presente

investigación fue conocer y entender cómo perciben los estudiantes universitarios a la violencia verbal, en sus relaciones familiares, amicales y educativas. Para ello, se diseñó un estudio cualitativo, cuya metodología se presenta a continuación

Método

Participantes

Se aplicó un muestreo no probabilístico intencional para seleccionar un grupo de estudiantes de una universidad privada de Arequipa. La muestra de esta investigación está conformada por ocho estudiantes pertenecientes a las carreras de Arquitectura y Urbanismo, Ingeniería mecatrónica, Administración de negocios, Contabilidad, Derecho, Educación Inicial y Primaria, Ingeniería industrial, y Psicología; de las cuales, 4 participantes son mujeres (50%) y 4 son varones (50%) con un rango de edad que oscila entre los 18 a 23 años y un promedio de 20.5 años.

Se tomaron los siguientes criterios de inclusión: Ser mayor de edad, residir en la ciudad de Arequipa, haber experimentado u observado violencia verbal alguna vez en su vida, brindar el consentimiento informado y aceptación a participar en la investigación. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron: Tener algún problema de audición o habla y no desear participar en la investigación de forma voluntaria.

Instrumentos

La técnica para la recolección de datos que se utilizó en esta investigación es

cualitativa, a través de una entrevista semiestructurada, debido a que es un método orientado a profundizar en la visión del participante sobre la variable trabajada que nos permite analizar la perspectiva de los estudiantes universitarios frente a la violencia verbal. Esta apreciación personal estará sumergida en las propias vivencias, la cultura, valores, relaciones familiares y amicales del participante.

La entrevista consta de 18 preguntas abiertas enfocadas en la percepción sobre la violencia verbal, respuestas frente a esta, cómo reducirla y la diferenciación de la violencia verbal por género, edad, nivel educativo, económico, historia familiar y la relación con los amigos. Esta entrevista se aplicó de forma individual a cada estudiante y de manera completamente verbal, con un tiempo de duración de 40 minutos aproximadamente.

El análisis psicométrico del instrumento se llevó a cabo a través de tres jueces expertos, los cuales evaluaron la coherencia, relevancia y claridad de cada uno de los ítems en una escala de 1 (No cumple el criterio) a 4 puntos (Cumple completamente el criterio). La calificación de los jueces fue procesada por medio de la prueba estadística V de Aiken para determinar la validez de contenido, tomándose como criterios de aceptación que el valor promedio sea igual o superior a .7 y que el límite inferior sea mayor a .5. También se utilizó un celular de marca Redmi Note 10S, modelo M2101K7BL, perteneciente al año 2021, para el registro preciso de las narraciones personales.

Procedimiento

Se le informó al participante que la entrevista tendrá una duración aproximada de 45 minutos, la cual se desarrolló de manera presencial en las salas de la biblioteca del campus universitario. La entrevista contó con la presencia de dos entrevistadores, y antes de proceder con ella, se le mostró el consentimiento informado a cada participante, en el se solicitó el permiso para grabar la entrevista y se explicó que los resultados serían codificados. Además, se garantizó que la identidad y sus datos personales se mantendrían en reserva; y finalmente, se indicó que cualquier tipo de duda, sugerencia o insatisfacción podría ser reportada al investigador con el que se realizó la entrevista.

Análisis de datos

La obtención de los datos para nuestra investigación se tomó de las respuestas que nos dieron los participantes a quienes se les hizo una entrevista de manera individual. La revisión de los datos obtenidos se hizo de manera conjunta con todos los encargados de la investigación. A su vez, la transcripción de dichos datos se hizo en formato de texto para lo cual se empleó como insumo la grabación en audio. Todas las transcripciones se realizaron

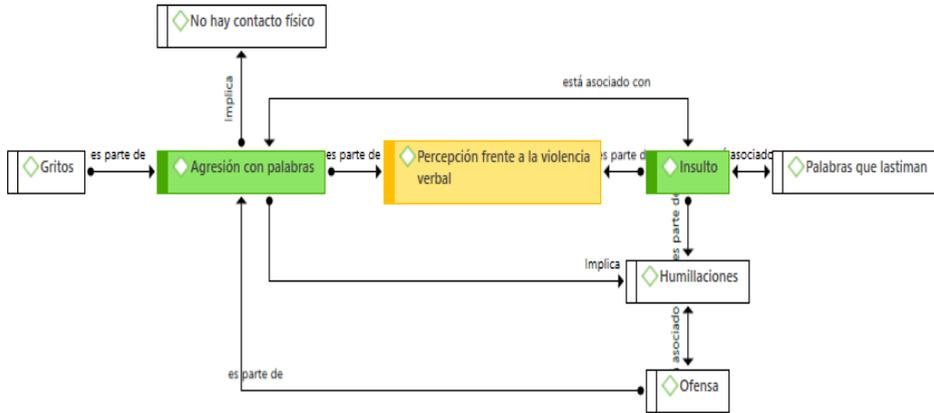
al pido de la letra y no se registraron problemas de inteligibilidad. Para el análisis de contenidos, la interpretación de las respuestas se basó en el uso de software Atlas TI.

Resultados

El análisis de los resultados obtenidos se dio a partir de las opiniones individuales de los ocho estudiantes universitarios pertenecientes a las carreras de Psicología, Administración, Arquitectura, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Educación Inicial y Primaria, Derecho y Contabilidad.

En cuanto a la percepción que tienen los estudiantes sobre la violencia verbal, considerando las opiniones expresadas textualmente por los entrevistados se definió la violencia verbal como aquella agresión que se da mediante palabras o insultos: «*Violencia verbal es agredir de cierta forma con palabras o insultos a una persona*» (S6: parr. 1). Esto está asociado al **factor de percepción frente a la violencia verbal** dónde la apreciación de los entrevistados hace referencia a humillaciones, gritos, ofensas asociadas a palabras que lastiman, que no implican necesariamente contacto físico (ver Figura 1).

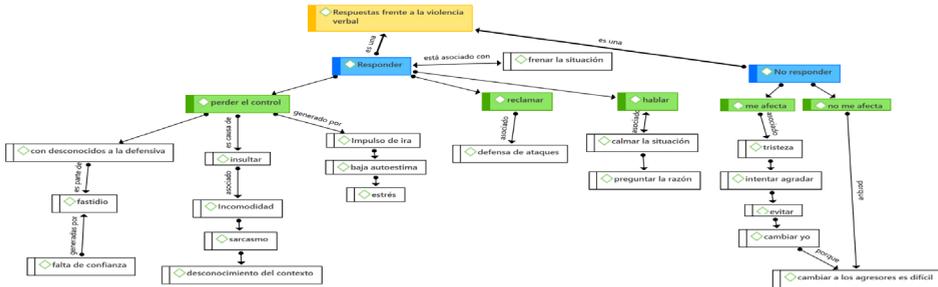
Figura 1.
Percepción frente a la violencia verbal



Por otro lado, los estudiantes consideran que la forma de reaccionar a una agresión verbal depende del cómo ellos perciban los insultos u ofensas; a unos no les afecta y actúan con indiferencia ya que prefieren solo observar y no interferir, en cambio otros son más sensibles a la situación, sienten tristeza e incluso lloran cuando presencian dicho acto. También vemos que casi nadie busca intervenir frente a un acto de violencia verbal de personas que no conocen, sin embargo, al presenciar este hecho dentro de su familia tienen la determinación de intervenir, reclamar y apaciguar para frenar la situación. Si bien es cierto casi todos los entrevistados en algún momento han cometido actos de violencia verbal, la mayoría considera que fue en son de broma mediante insultos y con amigos, pero una minoría también

expresa que fue en defensa propia debido a los ataques que recibían. Por otro lado, también es importante recalcar que la violencia verbal es normalizada en algunos grupos de amigos generando reacciones sarcásticas, risas, insultos, ya que muchos de los entrevistados mencionan que no les afecta cuando la violencia verbal proviene de un amigo. Pero en otras ocasiones sí les afecta, sin embargo, no lo demuestran; así, una de las entrevistadas contó una experiencia vivida: «en su salón había un grupo de amigas de cinco y de una de ellas se burlaban de su forma de vestir usando adjetivos calificativos y la reacción de la agredida frente a ellas era de risa, lo tomaba a la broma, pero esta misma se iba al baño a llorar» (S8: párr. 18). Esto está asociado al **factor de respuesta frente a la violencia verbal** (Ver Figura 2).

Figura 2.
Respuesta frente a la violencia verbal



Continuando con nuestros resultados, podemos expresar que los estudiantes perciben que la manera de **reducir los actos de violencia verbal** (ver Figura 3) es tomando en cuenta el motivo por el cual se dio dicha agresión para esclarecer la causa de tal situación como parte de la responsabilidad de lo que uno dice, lo que podríamos asociar con la comunicación inadecuada por la falta de compromiso e interés de parte de las autoridades y las otras personas hacia los actos de violencia verbal, lo cual podría tener un cambio si se ofrecería más información sobre esta problemática social y así generar una concientización mediante redes sociales, charlas, etc. Como se mencionó anteriormente, existe una comunicación inadecuada como consecuencia de la poca comunicación asertiva que se percibe empezando por las familias e instituciones educativas, donde debería primar no sólo la formación académica, sino además, una formación en valores, ya que estos lugares donde se forman personas íntegras. Citamos a uno de nuestros entrevistados que manifestó lo siguiente: «*la violencia verbal se origina una vez que esas dos personas no saben comunicar sus ideas*

de manera adecuada ehh o no se saben comunicar o en todo caso no saben escuchar y lo que buscan es imponer, o sea, ya está bien que pienses distinto pero esto es lo correcto o decir no, yo pienso esto, y no me importa si lo que pienses tú sea diferente o sea similar a lo que yo pienso y me cierro, entonces creo que ambos puntos los podemos aprender desde casa y digamos fortalecer desde lo que es el colegio y en todo caso se podría solucionar con un ambiente familiar más adecuado, un lugar seguro donde los padres te enseñan desde pequeño a uno formar una idea, dos no depender de otra persona que valide tu idea» (S7: párr. 6).

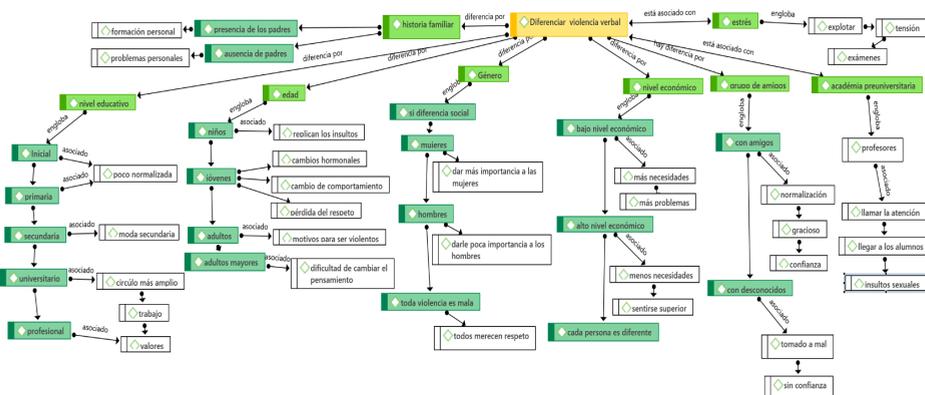
La violencia verbal si bien en muchas ocasiones no se visibiliza, igual debe conllevar a hacer las denuncias pertinentes por los medios más adecuados, lo cual no siempre se da debido al desconocimiento y poca información de los canales a denunciar, y a su vez este desconocimiento provoca la normalización de la violencia verbal. De allí es que, el hecho de no denunciar por parte de las víctimas se dé por falta de interés de las autoridades quienes, en opinión de los participantes,

en los jóvenes debido a la inmadurez e inconsciencia, asociada a la pérdida de respeto, la normalización de la violencia y los cambios de comportamiento. Por otro lado, los entrevistados consideran que la violencia verbal en cuanto a los niños, adultos y adultos mayores se dan en menor medida. En otro aspecto, ellos perciben que el nivel educativo no influye en cuanto a los niveles de violencia verbal, ya que «la violencia verbal se da en todos los niveles» (S6: párr. 14). Además, es el reflejo de los valores con los que la persona se va desarrollando a nivel personal.

En cuanto al factor económico tampoco influye en gran medida en las agresiones verbales ya que «las personas de bajo nivel económico y las de alto nivel económico imparten violencia verbal, sin distinción alguna» (S1: párr. 16). Pero es importante tomar en cuenta que cada persona es diferente. Asimismo, la historia familiar

cobra gran relevancia en este aspecto, debido a que los estudiantes perciben que la violencia verbal está relacionada a la ausencia o presencia de los padres ya que estos son los responsables de la formación personal de sus hijos. También opinan que la violencia verbal en relación con los amigos está asociada a la normalización de los insultos en el grupo, las intenciones de ofender, ser algo gracioso, el grado de confianza y el contexto. Caso contrario sucede con las personas desconocidas, ya que los insultos son tomados a mal debido a que no existe un grado de confianza. Esto está asociado al **factor de diferenciación de la violencia verbal por género, edad, nivel educativo, económico, historia familiar y la relación con los amigos**, dónde la apreciación de los entrevistados hace referencia a episodios de violencia verbal acorde a sus experiencias (ver Figura 4).

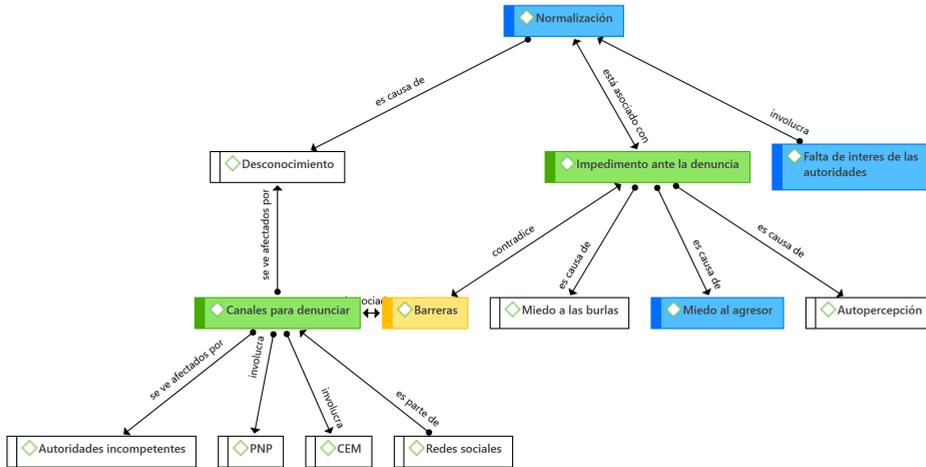
Figura 4.
Diferenciación de la violencia verbal por género, edad, nivel educativo, económico, historia familiar y la relación con los amigos



Finalmente, mencionaremos las **barreras que impiden que se denuncie** un acto de violencia verbal, que surgió a partir del eje 3, ya que es un punto muy importante a enfatizar, debido a los diferentes factores que se nos presentaron, como es la ineficiencia de algunas de nuestras autoridades al recibir las denuncias, según lo mencionaron nuestros entrevistados: *«estoy haciendo prácticas en lo que es la fiscalía de familia entonces estamos viendo lo que es el tema de la agresión psicológica verbal...son los casos que podríamos decir que más se denuncian pero también los que más se archivan por distintas razones... puedes ir al CEM que es el centro emergencia mujer donde en realidad creo que cualquier persona puede ir a denunciar y te ofrecen un mayor apoyo porque incluso no se pues puede ser tu representación legal, o sea no necesitas buscar un abogado sino que ellos mismos lo son..., a la comisaría, a la fiscalía a denunciar pero de ahí a que a veces sean efectivos, no siempre te quieren recibir la denuncia; hay otros que te quieren ponen diez peros, temas formales entonces de que existen sí existen pero que funcionen del todo bien no creo»* (S7: párr. 9). También es preciso mencionar

la normalización de la violencia verbal, que es una gran barrera tanto para el que recibe la agresión como el que la da, siendo un factor determinante la crianza ya que pudimos apreciar que la violencia verbal está normalizada, no solo dentro de nuestro círculo social o familiar, sino también en las calles y otras instituciones. Así uno de los participantes dijo: *«creo que cuando pasan esas cosas es como que, es algo pequeño y no tiene mucha importancia algo así»* (S3: párr. 7). Esta normalización no solo es parte de los agresores y agredidos, sino de los espectadores que ven la violencia como algo tan común, que cuando sucede prefieren ignorarla, siendo indiferentes. Sin embargo, también una parte de nuestros entrevistados mencionó que si denunciaba lo haría confiando en las autoridades siempre y cuando considere que fue algo grave, esto dependiendo del motivo y cómo se dio la agresión verbal. Habiendo una conciencia de lo incorrecto que es este tipo de violencia, otro participante expresó lo siguiente: *«nunca me puse a pensar, pero sí creo que iría a la comisaría o a las autoridades porque no es algo que se debería normalizar»* (S6: párr. 7).

Figura 5.
Barreras que impiden que se denuncie



Como tercer y último factor, mencionaremos el miedo, el miedo a las burlas, a ser ignorados, a tener que afrontar a su agresor, el miedo a sus amenazas, partiendo desde la perspectiva de la víctima, que puede o no tomar de mala manera lo dicho por su agresor, vinculados a la normalización (ver Figura 5).

Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción de la violencia verbal a través de la percepción de una muestra de estudiantes universitarios, para lo cual se diseñó un estudio cualitativo en el que se revisaron los siguientes ejes temáticos: percepción de la violencia verbal, respuesta, estrategias de reducción y diferenciación de violencia verbal según género, nivel económico, etc.

Dentro del eje 1 “Percepción frente a la violencia verbal”, se muestra que los

participantes relacionan la violencia verbal con las palabras que lastiman, humillaciones, gritos y ofensas que no impliquen contacto físico. Esto coincide con la investigación de Castañeda (2011) donde los estudiantes colombianos indican que la violencia verbal es manifestada mediante gritos y ofensas. Además, esta investigación resalta la relación estudiante-profesor donde se ve una clara violencia por subordinación, lo que se relacionaría a las humillaciones. Por lo que deducimos que al juntar las palabras “violencia” y “verbal”, no es difícil comprender en qué sentido nos dirigimos, sabiendo o no su significado, ya que, la agresión o violencia verbal es poco difundida, esto enfocándonos en la respuesta dudosa pero acertada de algunos de los entrevistados.

Continuando con el eje 2 “Respuesta frente a la violencia verbal” los participantes mencionaron que la respuesta frente a la violencia verbal dependía del contexto y si

es que la violencia verbal provenía de un amigo o un desconocido. Por ejemplo, un participante declaró: “No siento que haya sido violencia porque fue entre amigos y de broma”, ya que hay un diferente nivel de confianza y con los amigos estás burlas o críticas son tomadas a la broma. Se vio además que la violencia verbal ocasiona un sentimiento de tristeza, acompañado de llanto y frustración. Lo que se corrobora con la investigación en Perú de Taype, Lizárraga, Mayor y Mariños (2016), donde se ve que algunas reacciones frente a la violencia verbal de las internas de medicina frente a los familiares de sus pacientes son tristeza, vulnerabilidad y frustración; generada sobre todo por el sentimiento de superioridad que denotan los pacientes.

El eje 3 “Reducción de la violencia verbal”, los entrevistados nos dejan puntos importantes en nuestra investigación acerca de cómo reducir la violencia verbal como averiguar el motivo por el que se produjo dicha violencia, dialogar, mantener la calma y contar con más canales de concientización (como redes sociales, charlas y congresos acerca de la violencia). Lo que corrobora la investigación en España de González-Sodis, Leiva y Matas (2021) en las que se muestra la implementación de estrategias y elementos de mediación para reducir la violencia en los alumnos como lo son la gestión positiva donde hay un tercero que cumple el papel de mediador que incita a mantener la calma y fomentar el diálogo. Además, los participantes manifestaron las cosas que impiden o dificultan denunciar esta violencia, como la falta de interés de las autoridades, desinformación acerca de los

canales de denuncia, el papeleo y tiempo que toma denunciar, etc. Agregando a esto, se manifestó que uno de los medios más viables para denunciar serían las redes sociales, lo que nos da pie a pensar que se optaría por las redes, debido a que hoy en día la mayoría de personas en todo el mundo es portador de algún dispositivo electrónico, motivo por el cual las denuncias de violencia verbal se harían saber a una mayor cantidad de personas, evitando burlas directas, y denunciando de manera anónima.

Continuando con el eje 4 “Diferenciación entre género, edad, nivel educativo, económico, historia familiar y la relación con los amigos”. Los entrevistados manifestaron que no hay diferencia entre el género y que todos merecemos respeto. En cuanto a la edad, se resalta el adolescente por su cambio hormonal y comportamental, como más prepotentes y agresivos. En el nivel educativo, vemos la mayor probabilidad de manifestar violencia verbal por parte de los alumnos de secundaria, por su inmadurez y los cambios drásticos que se sufren en esta edad. En el nivel económico, nuestros entrevistados señalan que éste sí influye, y que las personas con alto nivel económico, por su sentimiento de superioridad cometen violencia verbal mientras que las personas con un nivel socioeconómico bajo afrontan más problemas y necesidades, lo que también las lleva a cometer actos de violencia verbal. En cuanto a la influencia de la familia en los actos de violencia, los entrevistados señalaron que se halla una relación entre la crianza y los actos de violencia, ya que la familia es el primer medio de socialización (Herrera

et al., 2004). En cuanto a si los amigos influyen en la normalización de violencia verbal, los entrevistados señalaron que la violencia verbal entre amigos es aceptada en función del grado de confianza. También señalaron que la influencia del estrés, como una causa importante para cometer actos de violencia verbal. Los entrevistados manifestaron que uno de los lugares con mayor normalización de violencia verbal son las academias preuniversitarias, por parte de sus profesores, que con el fin de llamar la atención de los alumnos, hacen bromas o insultos que en ocasiones incomodan, por ser de naturaleza sexual. Esto se corrobora con la investigación de Castañeda (2011), en la que se señala que la interacción entre profesor y estudiante se caracteriza por la violencia verbal y descortesía que sería explicada por la subordinación que hay en los alumnos por parte de los profesores, lo que limita la denuncia de violencia, pues se considera normal.

Por último, en cuanto al eje 5 “Barreras que impiden denunciar”, se mencionaron tres barreras: primero la ineficiencia de algunas autoridades que archivan los casos y no hacen el seguimiento debido de los mismos, porque no lo consideran relevante o muy grave, a pesar de la incidencia de casos de violencia dentro de las familias que empiezan con insultos y terminan con la pérdida de una o varias vidas. Segundo, la normalización, esta barrera impide que se denuncie. Así, los evaluados piensan que aunque hay canales para denunciar, no son utilizados, ya sea por no saber cómo o simplemente no quieren hacerlo porque consideran como

algo normal la violencia verbal; siendo uno mismo la barrera que impide denunciar. Como tercer punto está el miedo al qué dirán, ya que como seres sociales, con el silencio se pretende evitar la exclusión del grupo.

Acorde a lo que ya se ha mencionado anteriormente es preciso hablar de las implicaciones que ha tenido esta investigación. En primer lugar, se logró alcanzar el objetivo que se presentó al inicio, debido a los diferentes ejes temáticos que manejamos, centrándonos en qué sabían de la violencia verbal, los medios a denunciar, los factores que pueden influir o no en la ausencia de violencia verbal en diferentes contextos. Por ejemplo, la mayoría de los encuestados, alegaron que los adolescentes son los más propensos a cometer estos actos, evidenciándose mayor normalización de la violencia verbal en academias preuniversitarias, sobre todo del profesor a los alumnos. Ello nos muestra un panorama, amplio de los lugares donde se deberían tomar acciones inmediatas para frenar esta normalización de lenguaje violento y hasta degradante. También tenemos que se distingue un impacto emocional en las personas que llegaron a pasar por este tipo de actos, ya sea miedo a burlas, miedo al agresor, e indiferencia ante la acción de denuncia; aunque se puede relacionar esta indiferencia el contexto, el emisor de la agresión, la relación que se mantenga con él o ella, y la intención de la agresión. Otro objetivo que teníamos era conocer la postura de las personas acerca de la violencia verbal, la cual es de oposición contra estos actos, pues violencia es violencia, sin importar de quien venga.

Ahora bien, entre las principales limitaciones de nuestro estudio, tenemos que en primera instancia el tamaño de la muestra, que imposibilita la generalización de los hallazgos comentados, pero se trató de sopesar esto con una composición variada en cuanto a sexo de los estudiantes, carrea que estudian y el semestre en que se ubican. Por otro lado, existen escasas investigaciones sobre la violencia verbal en el Perú, por lo que tuvimos que recurrir a estudios extranjeros para poder contrastar nuestros resultados. Por otro lado, como se ha mencionado en los resultados de nuestra investigación, hemos encontrado datos muy interesantes como desinformación sobre la violencia verbal, falta de compromiso de las autoridades, vergüenza para denunciar, etc. Sin embargo, nos encontramos también con datos que no tomamos muy en cuenta, pero fueron importantes, como vienen a ser el tipo de relación y la comunicación que los estudiantes tienen con sus profesores, la potencial normalización de violencia verbal en las redes sociales, el poder diferenciar la violencia verbal del acoso, y cómo la violencia verbal puede escalar hacia conductas de violencia física.

En conclusión, la violencia verbal es una forma de violencia psicológica que está siendo normalizada en nuestro medio,

siendo el tipo de abuso más disimulado y aceptado por la sociedad (Arriagada, & Godoy, 1999). Finalmente, para combatir la violencia verbal, se aconseja organizar charlas, campañas virtuales en contra este tipo de violencia, ya que como hemos visto, las redes sociales son un gran apoyo al difundir de manera rápida todo tipo de información; con lo que se buscará sensibilizar a las personas acerca del peso que tiene la palabra en los ámbitos conductuales, emotivos y cognitivos; incentivar la respuesta asertiva frente a los actos de violencia verbal; reconocer los medios, procedimientos y espacios adecuados para denunciar la violencia verbal.

Financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

Agradecimientos

Los autores desean agradecer a la estudiante Bettina Mariáhn Bejar Vizcarra de la Universidad Católica San Pablo por su apoyo, su tiempo y sus ideas.

Referencias

- Arriagada, I., & Godoy, L. (1999). *Seguridad ciudadana y violencia en América Latina: diagnóstico y políticas en los años noventa*. CEPAL.
- Castañeda, G. (2011). La violencia verbal en el aula: análisis del macroacto de amenaza. *Enunciación*, 16(1), 58-69. <https://doi.org/10.14483/22486798.3589>
- Evans, P. (2000). *Abuso verbal - La violencia negada*. Vergara Editor S.A.
- Freud, S. (2007). *Obras completas*. e-book.
- Giberti, E., & Fernández A. (1992). *La mujer y la violencia invisible*. Editorial Sudamericana.
- González-Sodis, J. L., Leiva, J. J., & Matas, A. (2021). Percepción de la violencia verbal entre estudiantes de educación secundaria obligatoria. Análisis y propuestas de mejora de la convivencia a través de la mediación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 96(35.2), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87151>
- Herrera, C., Peraza, C., & Porter, H. (2004). El abuso verbal dentro de la violencia doméstica. *Medicina Legal de Costa Rica*, 21(1), 45-90. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152004000100005&lng=en&tlng=es
- Moreno, R. (2017). Estrategias de intervención ante la violencia verbal, en estudiantes adolescentes del estado Mérida – Venezuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 43-53. <https://doi.org/10.21703/rexe.20173143533>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OPS.
- Ramírez, C. R., Enríquez, Y., & Díaz, G. M. (2022). Factores asociados a la violencia psicológica y física familiar en adolescentes peruanos desde un enfoque ecológico. *Horizonte Médico*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2022.v22n2.02>
- Taype, Á., Lizárraga Z. Mayor, A. & Mariños, A. (2016). Percepción de violencia durante el internado de medicina en una universidad peruana. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(2), 382-384. <https://dx.doi.org/10.17843/rpmesp.2016.332.2188>
- Recibido: 17 de abril de 2023
Revisado: 22 de setiembre de 2023
Aceptado: 15 de noviembre de 2023

Causas de la ansiedad en adolescentes durante la pandemia por Covid-19: Una revisión sistemática

Causes of Anxiety in Adolescents During the Covid-19
Pandemic: A systematic review

Fiorella Moscoso Roque

Universidad Tecnológica del Perú, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0009-0004-2257-6702>

Correspondencia: U17201110@utp.edu.pe

Nayely Núñez Caira

Universidad Tecnológica del Perú, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0009-0009-6713-2626>

Correo electrónico: U17201121@utp.edu.pe

Resumen

Durante el año 2020 se originó la pandemia de Covid-19, que impactó gravemente en los adolescentes obligándoles a detener ciertas actividades cotidianas como son sus estudios y la socialización, generando deterioro en su salud mental y afectando su desenvolvimiento en diversas áreas. Por ello, se realizó un estudio teórico de revisión sistemática que consideró diversos estudios publicados referentes a la ansiedad durante la Covid-19 en adolescentes. Se ubicaron 30 artículos seleccionados de los cuales fueron excluidos seis. Los resultados permiten establecer que durante la pandemia de Covid-19 se evidenciaron efectos negativos en la salud mental de los adolescentes, de modo que los porcentajes más frecuentes de los niveles de ansiedad durante la covid-19 fueron moderados y altos.

Palabras clave: Ansiedad, Covid-19, adolescentes, pandemia.

Abstract

During the year 2020, the Covid-19 pandemic began, which seriously impacted adolescents, forcing them to stop certain daily activities such as their studies



and socialization, causing deterioration in their mental health and affecting their development in various areas. For this reason, a theoretical, systematic review study was carried out that considered various published studies regarding anxiety during Covid-19 in adolescents. Thirty articles were located, of which six were excluded. The results allowed us to establish that, during the Covid-19 pandemic, negative effects were evident on the mental health of adolescents, so that the most frequent percentages of anxiety levels during Covid-19 were in the moderate and high categories.

Keywords: Anxiety, Covid-19, adolescents, pandemic.

Introducción

La ansiedad es un trastorno que implica la aparición de síntomas fisiológicos, emocionales, cognitivos y conductuales ante estímulos que pueden ser considerados amenazantes. Sin embargo, como tal, la ansiedad no es negativa, ya que cumple un papel adaptativo, pero se torna patológica cuando es experimentada de forma irracional y reiterada, generando malestar y desajustes sociales a quienes la padecen (Carbajal, & Castilla, 2018). La Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013) caracteriza los trastornos de ansiedad por miedos y preocupaciones excesivas que emergen en situaciones que no representan un peligro real para quien las experimenta, y que tienen una etiología compleja. Por ende, la ansiedad no es dañina por sí misma, sino sólo cuando es patológica. El problema es que, en América Latina, los trastornos de ansiedad, junto con los trastornos del estado del ánimo, el consumo de sustancias psicoactivas y la violencia intrafamiliar, constituyen los desórdenes más prevalentes que afectan la salud mental de la población (Ministerio de Salud, 2018). Todo ello, afecta evidentemente la calidad de vida de las personas,

como ha sido demostrado antes de la pandemia (Villanueva, & Ugarte, 2017).

Precisamente, a este panorama, viene a sumarse que, debido a la pandemia por Covid-19, la población en general ha visto agravada su salud mental, pero en especial en la población más joven (Chávez et al., 2021; Chen et al., 2021). Según investigaciones revisadas a nivel nacional e internacional, se ha evidenciado que, durante los últimos años a causa de la Covid-19, los niveles de ansiedad han incrementado de manera severa en los adolescentes, llegando a que, hasta un 44% de adolescentes presentan ansiedad moderada (Alcántara, 2021). Esta situación se dio a causa del confinamiento social obligatorio que se dispuso en diferentes países con el fin de reducir los contagios de Covid-19.

Evidentemente en el aislamiento social, una considerable cantidad de personas pasaron por problemas económicos, debido a que perdieron sus empleos, tuvieron que pagar deudas y sus servicios básicos, entre otros aspectos que no pudieron afrontar (Cusirramos et al., 2020); y que han afectado a las familias

y sus integrantes. De modo que, la salud mental de los adolescentes se vio afectada en diversos aspectos como el emocional, el social, y el cognitivo; trayendo consigo alteraciones en su salud mental llegando a la depresión y ansiedad (Díaz del Olmo et al., 2020). Otro factor relevante para esta afectación, fue también la falta de interacción, o las restricciones que tuvieron los adolescentes para con sus pares, como solía transcurrir de manera cotidiana en sus centros de estudios u otros lugares donde se encuentran para sociabilizar. Este problema en los adolescentes, es de suma importancia, pues puede traer consigo graves consecuencias en el desarrollo socioemocional del adolescente en el futuro (Alcantara, 2021).

La Covid-19 dañó la salud de la población a nivel mundial, y produjo cambios económicos, cuyas consecuencias son mayores en los países donde la economía es inestable y existe un gran porcentaje de desigualdad, como es el caso del Perú (Ñañez et al., 2021). En ese sentido, si bien es cierto, las restricciones que se impusieron buscaban resguardar el bienestar de la población, también afectaron la salud mental, por lo tanto, la habituación a estos cambios dependió de diversos factores protectores y el grado de resiliencia (Apaza, & Suarez, 2021).

En este caso, encontramos a los adolescentes como la población más vulnerable ya que están en una etapa de desarrollo que supone cambios estresantes, decisiones complejas y un ajuste muy delicado a las nuevas condiciones de vida en contexto de pandemia. En ese sentido,

Watanabe (2020) indica que el efecto psicológico en la población adolescente durante la pandemia estuvo condicionado por diversos factores, como el tiempo de la cuarentena, el temor de contagiarse, frustraciones, aburrimiento, sobreinformación, el no mantener contacto con sus contemporáneos o socializar en ambiente escolar, estrés en las tareas, falta de espacio personal y la carencia de recursos básicos en el hogar.

Asimismo, durante la pandemia por Covid-19, la población en general, incluyendo a los adolescentes, que tenían miedo de contagiarse estuvo más propensa a presentar síntomas corporales que podían ser confundidos con los síntomas de coronavirus, ocasionando también un incremento en el nivel de ansiedad, lo que influyó en sus comportamientos y pensamientos (Mejía-Zambrano, & Ramos-Calsín, 2022). Por ello, fue importante identificar los trastornos psicológicos en los estudiantes, ya que durante estas etapas de vida tienden a hacer su aparición y podrían tornarse crónicos con el paso del tiempo (Pérez et al., 2021).

En resumen, vemos que el tiempo de aislamiento ha incrementado los problemas de salud mental como fue mencionado anteriormente y posiblemente dejando secuelas emocionales a largo plazo, por lo cual se hace notoria la necesidad de incluir actividades que permitan conservar una buena condición mental. La pandemia de Covid-19 en los adolescentes ha provocado incertidumbre, temor excesivo a que se contagien ellos o sus familiares y el mantenerse abrumados a causa de las

nuevas modalidades virtuales de aprendizaje (Díaz del Olmo et al., 2020).

Por tal razón, es importante abordar esta problemática, empezando por investigaciones que aporten conocimientos con el fin de poder abordar la ansiedad en los adolescentes de manera óptima puesto que, la pandemia de Covid-19 ha traído consigo niveles de ansiedad altos, los cuales afectan diversos aspectos psicoemocionales. En consecuencia, el presente estudio de naturaleza teórica pretende analizar las publicaciones sobre la ansiedad en los adolescentes durante la pandemia, así como las causas asociadas a su aparición.

Método

Tipo y diseño de investigación

La presente investigación de tipo documental o de revisión bibliográfica (Gómez-Luna et al., 2014), tiene un diseño teórico de revisión sistemática (Ato et al., 2013) porque la información que se va a procesar es de carácter secundario en base a las publicaciones registradas en bases de datos sobre la ansiedad en adolescentes. También podría considerarse de tipo descriptivo puesto que nos enfocamos en la descripción de la problemática a través de la recopilación de datos de diversas investigaciones (Montero, & León, 2002).

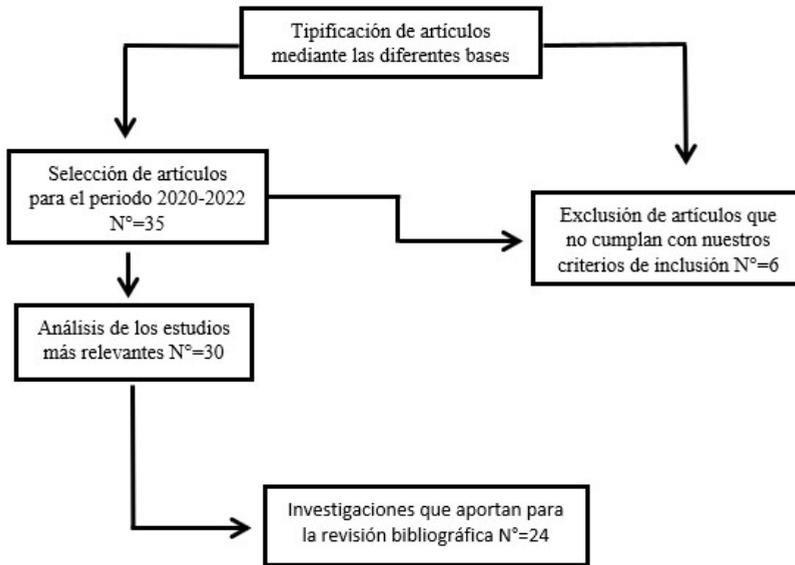
Unidades de análisis

Las unidades de análisis están compuestas por 30 documentos que abordan la temática de la ansiedad en adolescentes durante la pandemia de Covid-19, y como criterios de inclusión se consideraron los siguientes: investigaciones realizadas sobre la ansiedad asociada a la pandemia, que hayan tomado como muestra objetivo a adolescentes, que se hayan publicado entre 2020 y 2022, que provengan de artículos publicados en revistas científicas indexadas en bases académicas o en tesis subidas en su versión electrónica en los repositorios de las respectivas universidades, y que se circunscriban a la región de Latinoamérica.

Procedimientos

Se realizó un proceso de investigación y revisión exhaustiva de estudios y artículos de distintas bases de datos científicos como Dialnet, Scielo, Scopus, Elsevier y Alicia, para lo cual se utilizó los términos de búsqueda “ansiedad”, “niveles de ansiedad”, “pandemia”, “adolescentes” y “Covid-19”. Después de una búsqueda se logró encontrar un total de 30 investigaciones relacionadas con los términos antes mencionados, pero se eliminaron seis artículos por no ubicarse dentro del marco temporal como se señaló anteriormente. Finalmente, se seleccionaron solamente 24 fuentes para nuestra investigación.

Figura 1.
Diagrama para la búsqueda sistemática de estudios



Resultados

Las investigaciones demuestran que la ansiedad en adolescentes durante pandemia por Covid-19 se produce por diversos aspectos tanto internos como externos a la persona. Precisamente el incremento de niveles de ansiedad, desencadena desequilibrios emocionales originando gran malestar subjetivo, preocupación excesiva, inseguridad y pensamientos negativos. Además, el confinamiento social obligatorio inhibe que el adolescente pueda socializar y así, buscar formas de afrontamiento al estrés y la ansiedad experimentados, así como oportunidades para su realización personal. Se evidenció, además, que a causa de la pandemia las adolescentes de

sexo femenino se vieron más afectadas puesto que en diversas investigaciones se observó que había mayor prevalencia de ansiedad en este género.

También se evidenció que los aspectos asociados a la ansiedad en los adolescentes fueron la información recibida sobre el aumento de contagios, el fallecimiento de algún familiar a causa del coronavirus, el no poder interactuar con sus pares y coetáneos, la convivencia con sus propios familiares y los cambios en la modalidad de la enseñanza, que pasó de ser presencial a virtual. Asimismo, los artículos analizados nos mostraron como resultado que la principal causa de la ansiedad durante pandemia fue el confinamiento social obligatorio.

La investigación de Catagua y Escobar (2020), por ejemplo, evidencia que los niveles de ansiedad en su población objetivo, que estuvo conformada por adolescentes ecuatorianos de entre 13 y 17 años, alcanzaban en un 16% un nivel de ansiedad mínima, mientras que el 32% tuvo un nivel de ansiedad leve, el 44% presentó ansiedad moderada y el 8% manifestó un nivel de ansiedad severa. Por lo cual hay presencia de un porcentaje significativo de adolescentes que presenta un nivel de ansiedad moderada y severa que pasa del 50% de su muestra.

De acuerdo a la investigación realizada por Watanabe (2020), los resultados que se obtuvieron a partir de la aplicación de la Escala de Ansiedad por Coronavirus (CAS) permitió determinar que el 75.9% del total de la muestra presentaba niveles moderados de ansiedad mientras que el 24.1% obtuvo puntajes que los ubica en un severo de ansiedad. Por otro lado, tenemos a Ticona et al. (2021), quienes presentan los resultados de una investigación en el contexto de la educación virtual durante la pandemia, en la que se reporta que el nivel de ansiedad en las estudiantes del Programa de Estudios de Educación Inicial registró que un 46% de la muestra está bajo los efectos de la ansiedad, 39% tienen tendencia a la ansiedad y el 15 % están fuera de peligro de padecer ansiedad.

También se tiene la investigación de Apaza y Suárez (2021) que reportaron como parte de sus resultados que el nivel de ansiedad estado de los estudiantes frente a la pandemia por Covid-19 de una institución educativa de nivel secundario

de Apurímac, era alto para el 37.1% de la muestra, promedio bajo para el 22.6% y bajo para el 30.6%. En la investigación realizada por Díaz del Olmo (2020) se reporta que la ansiedad en los adolescentes de una institución educativa privada de Lima afectaba más al sexo femenino que al sexo masculino, con diferencias estadísticamente significativas, lo que quiere decir que, las mujeres son susceptibles de presentar ansiedad que sus pares de sexo masculino, además de registrarse medidas más altas de ansiedad entre quienes no cumplieron las medidas de aislamiento social.

En la investigación de Ñanez et al. (2021), se identificó en base a sus resultados que tras la aplicación de un cuestionario construido *ad hoc* de 25 preguntas, a una muestra de 560 estudiantes de nivel secundaria y de educación universitaria, se encontró que 45.6% afirmó sentirse ansioso, mientras que el 27% señaló que no sintió ningún síntoma de ansiedad. Se resalta, además, que el 26.8% de las mujeres expresaron que sí notaron la aparición de síntomas relacionados con la ansiedad en comparación de los hombres. En otra investigación, Quispe (2022) evaluó la ansiedad y las técnicas de afrontamiento de 262 adolescentes de Lima, reportando que el 19% tiene niveles mínimos de ansiedad, el 28% leve, el 27% moderado y el 26% grave, siendo el síntoma más prevalente, la sensación de desmayarse en el 62% de la muestra. También se señaló que la estrategia más común para afrontar la ansiedad fue el consumo de alcohol en el 89% de los casos.

Por el contrario, en Colombia, García y Trujillo (2022) reportaron que fueron los varones quienes obtuvieron medidas más elevadas de ansiedad que las mujeres, con diferencias estadísticamente significativas; así como los estudiantes de mayor edad puntuaron más alto que los de menor edad. En México, López et al. (2021) se evaluó a 874 menores de 17 años, reportándose un mayor riesgo de padecer ansiedad en las mujeres. Otros factores de riesgo fueron el haber tenido contacto con pacientes con Covid-19, tener diagnóstico psiquiátrico previo y el no realizar ninguna actividad física.

Estos resultados, reafirman lo planteado previamente, al señalar que los niveles de ansiedad entre la población adolescente han aumentado, pero también nos permitieron establecer algunas tendencias que serán discutidas en el siguiente apartado.

Discusión

Lo que se buscó en esta investigación teórica fue indagar las consecuencias psicológicas que trajo consigo la pandemia de Covid-19 en cuanto a la ansiedad que registran los adolescentes de Latinoamérica, para lo cual se seleccionaron 24 documentos entre artículos y tesis que abordaron esta temática, según los criterios de inclusión planteados. Los resultados encontrados nos sugieren que efectivamente, los niveles de ansiedad en los adolescentes se han incrementado si tomamos en cuenta estudios previos a la pandemia que reportaron los niveles de ansiedad de la población adolescente en Latinoamérica (Carbajal, & Castilla, 2018;

Dominguez et al., 2013; Dominguez et al., 2016; Orozco, & Vargas, 2012). Asimismo, uno de los factores más determinantes que se asocian con este incremento de la ansiedad han sido el miedo al contagio y el aislamiento social producto de las medidas de confinamiento para prevenir la expansión de la epidemia (Watanabe, 2020).

Por otro lado, entre los instrumentos utilizados para evaluar la ansiedad se ha considerado el Inventario de Ansiedad Estado Rasgo de Spielberger, el Inventario de Ansiedad de Beck, la Escala de Ansiedad por Coronavirus, entre otras. Asimismo, las variables con las que más se ha asociado la ansiedad ha sido la depresión (Díaz del Olmo et al., 2020) y las estrategias de afrontamiento (Quispe, 2022), aunque también se han reportado los síntomas más frecuentes en varias investigaciones (García, & Trujillo, 2022).

Otra tendencia en la gran mayoría de las investigaciones analizadas, fue que los niveles de ansiedad han sido predominantemente mayores en las adolescentes mujeres en comparación con los varones evaluados, salvo el estudio de García y Trujillo (2022) que como se ha señalado, reportó lo opuesto. Pero esta tendencia en función del sexo, no es nueva, pues las investigaciones previas a la pandemia, también señalaban que las mujeres presentan niveles de ansiedad superiores a los varones (Carbajal, & Castilla, 2018). Otro dato interesante es que la mayoría de las investigaciones que han abordado la ansiedad en los adolescentes durante la pandemia han provenido de tesis en el

caso de las muestras de Perú, mientras que en otros países de Latinoamérica como Ecuador, Colombia, México, etc.; lo más común fueron los artículos de investigación publicados en revistas científicas.

En ese sentido, el estudio de Díaz del Olmo et al. (2020) y de Nájuez et al. (2021), han sido la excepción a esta tendencia. Por otro lado, algunos estudios similares al presente, es decir, con una metodología teórica han reportado resultados similares, tanto en el Perú (Ayala, 2021) como en Ecuador (Jaramillo et al., 2022); en los que se han ubicado aproximadamente 30 estudios que tomaron muestras de niños y adolescentes de Latinoamérica en los que se ha medido la ansiedad durante la pandemia.

Puede colegirse por los resultados reportados que la ansiedad presenciada en los adolescentes durante la pandemia se ha originado como respuesta ante un suceso amenazante al ser el Covid-19 una nueva enfermedad, lo que ha ocasionado incertidumbre y desequilibrio emocional, sumado al acatamiento de las diversas normas que se establecieron para controlar el avance de la enfermedad (Reyes et al., 2021). En tal sentido, debido a los resultados obtenidos sería oportuno que a los adolescentes se les proporcione psicoeducación sobre la problemática de la ansiedad brindando información sobre los riesgos a los que puede conllevar. Además, sería recomendable y de mucha ayuda que las instituciones tanto públicas como privadas, realicen

tamizajes de ansiedad entre los estudiantes, con el fin de lograr identificar los niveles de ansiedad y en el caso sean elevados, abordarlos con inmediatez, para así evitar complicaciones y cuadros severos de ansiedad, contribuyendo de esta manera con el bienestar emocional de los adolescentes.

En conclusión, el presente estudio permite afirmar que la pandemia trajo consigo consecuencias en los adolescentes como es el aumento significativo en los niveles de ansiedad, puesto que se encontró que los niveles de ansiedad reportados se ubicaban preferentemente entre moderado y severo, y que los adolescentes más afectados pertenecen al sexo femenino. Es decir, las adolescentes mujeres tienden a manifestar problemas internos como es el caso de la ansiedad, ocasionando malestar subjetivo. Además, la prevalencia de los principales trastornos mentales más persistentes en los adolescentes es la ansiedad (Ministerio de Salud, 2018). Por lo tanto, es prioritario identificar a las personas que se encuentran expuestas a esta problemática para poder intervenir de manera planificada.

Financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Conflictos de interés

Las autoras declaran que no tienen conflictos de interés.

Referencias

- Alcántara, A. (2021). *Incremento de desórdenes mentales como consecuencia del aislamiento social producto de las normas sanitarias Covid-19 en los jóvenes de 5to de secundaria de un colegio privado*. (Tesis de bachillerato). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Apaza, P., & Suarez, R. A. (2021). *Ansiedad y resiliencia en medio de la pandemia-COVID 19, en una institución educativa secundaria, Apurímac*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual Diagnóstico estadístico de trastornos mentales DSM-5*. APA.
- 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://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ayala, J. B. (2021). *Factores predisponentes de la ansiedad por consecuencia de la pandemia en los adolescentes*. (Tesis de pregrado). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú.
- Catagua, G. D., & Escobar, G. R. (2021). Ansiedad en adolescentes durante el confinamiento (Covid 19). *Polo del Conocimiento*, 6(3), 2094-2110. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2494>
- Carbajal, C., & Castilla, H. (2018). Ansiedad manifiesta en escolares peruanos: Un estudio comparativo de acuerdo al sexo y edad. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 8(1), 69-81.
- Chávez, G., Santa-Cruz, H., Vásquez-Olcese, C., & Molina-Alvarado, J. (2021). Afrontamiento de la incertidumbre en jóvenes imposibilitados de regresar del extranjero por pandemia de COVID-19. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 11(1), 169-187. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v11i1.1366>
- Chen, X., Qi, H., Liu, R., Feng, Y., Li, W., Xiang, M., Cheung, T., Jackson, T., Wang, G., & Xiang, T. T. (2021). Depression, anxiety and associated factors among Chinese adolescents during the COVID-19 outbreak: a comparison of two cross-sectional studies. *Translational Psychiatry*, 11(1). <https://doi.org/10.1038/s4139802101271-4>

- Cursirramos, Y., Arias, W. L., & Jiménez, N. A. (2020). Capacidad emprendedora y estrés en trabajadores de instituciones privadas de Arequipa durante la pandemia del COVID-19. *Illustra*, 11, 81-97. <https://doi.org/10.36901/illustra.viii.1309>
- Díaz del Olmo, F., Muñoz, A., Arias, W., & Rivera, R. (2020). Estrés, ansiedad y depresión en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima durante pandemia por COVID-19. *Educations Momentum*, 6, 43-60.
- Dominguez, S., Bonifacio, M., & Caro, A. (2016). Prevalencia de ansiedad ante exámenes en una muestra de estudiantes universitarios de Lima metropolitana. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 6(2), 47-56.
- Dominguez, S. A., Villegas, G., Cabezas, M., Aravena, S., & De la Cruz, M. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 3, 13-23.
- García, M., & Trujillo, A. (2022). Niveles de ansiedad durante el confinamiento obligatorio por Covid-19, en estudiantes de una Universidad Estatal del Caribe colombiano. *Psicogente*, 25(47), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.25.47.4421>
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., & Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158-163.
- Jaramillo, W., Estrella, B., & Viteri, L. (2022). Ansiedad en niños y adolescentes durante el confinamiento en pandemia por Covid-19. *The Ecuador Journal of Medicine*, 5(1), 11-21. <https://doi.org/10.46721/tejom-vol5iss1-2022-11-21>
- López, M. I., Núñez, J., Vázquez, P., Guillén, E. A., & Bracho, E. (2021). Ansiedad en niños y adolescentes debido a la cuarentena por COVID-19. Una encuesta en línea. *Acta Médica Grupo Ángeles*, 19(4), 519-523. <https://doi.org/10.35366/102539>
- Mejía-Zambrano, H., & Ramos-Calsín, L. (2022). Prevalencia de los principales trastornos mentales durante la pandemia por COVID-19. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 85(1), 72-82. <https://doi.org/10.20453/rnp.v85i1.4157>
- Ministerio de Salud (2018). *Lineamientos de Política Sectorial en Salud Mental – Perú 2018*. MINSA.

- Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508.
- Ñañez, M. V., Lucas, G. R., Gómez, R. L., & Sánchez, R. G. (2021). El Covid-19 en la salud mental de los adolescentes en Lima Sur, Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 219-231. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.22.1081>
- Orozco, W., & Vargas, M. (2012). Trastornos de ansiedad: Revisión dirigida para atención primaria. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica*, 69(604), 497- 507.
- Peréz, M., Fernández, H., Enríquez, C. B., López, G., Ortiz, I., & Gómez, T. J. (2021). Estrés, ansiedad, depresión y apoyo familiar en universitarios mexicanos durante la pandemia de COVID-19. *Salud Uninorte*, 37(3), 533-568. <https://doi.org/10.14482/sun.37.3.616.98>
- Quispe, A. (2022). *Nivel de ansiedad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una institución educativa, durante la pandemia por COVID-19, Lima. 2022.* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Reyes, G., Arce, R., Cruz, A., & Portilla, N. (2021). Salud mental, bienestar psicológico y estrés en personal de salud en el contexto de la COVID - 19. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 11(1), 189-205.
- Ticona, M., Zela, N. O., & Vásquez, L. (2021). Ansiedad y estrés en la educación virtual en el periodo de emergencia sanitaria por el COVID-19. *Revista Científica de Sistemas e Informática*, 1(2), 27-37. <https://doi.org/10.51252/rcsi.vii2.161>
- Villanueva, L. E., & Ugarte, A. R. (2017). Niveles de ansiedad y calidad de vida en estudiantes de una universidad privada de Arequipa. *Avances en Psicología*, 25(2), 153-169.
- Watanabe, E. (2020). *Ansiedad por Covid-19 en adolescentes de quinto de secundaria de una institución educativa de Paijan.* (Tesis de pregrado). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

Recibido: 31 de julio de 2023

Revisado: 12 de octubre de 2023

Aceptado: 27 de noviembre de 2023

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

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 Interna- cional).
 - 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/psicología/article/view/6373/6427>

