

REVISTA DE PSICOLOGÍA
VOLUMEN 9, NÚMERO 1, ENERO - JUNIO 2019

REVISTA DE PSICOLOGÍA
VOLUMEN 9, NÚMERO 1



AREQUIPA, 2019

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 2019, VOLUMEN 9, NÚMERO 1

Esta revista se encuentra indizada en



DIRECTOR EDITOR

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

COMITÉ EDITORIAL

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

Marcio Soto Añari. *Universidad Católica San Pablo (Perú)*

Jorge Olaechea Catter. *Pontificia Universidad Gregoriana (Italia)*

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

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

Mitchell Clark. *Mount Royal University (Canadá)*

COMITÉ DE REVISORES NACIONALES:

Ramón León Donayre. *Universidad de Lima (Lima)*

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

Federico León. *Universidad del Pacífico (Lima)*

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

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

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

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

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

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

Aníbal Meza. *Universidad San Ignacio de Loyola (Lima)*

Jenny Quezada. *Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Lima)*

Gina Chávez Ventura. *Universidad Privada del Norte (Trujillo)*

Paula Delgado Cuzzi. *Universidad Católica San Pablo (Arequipa)*

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

Gabriela Cáceres Luna. *Universidad Católica San Pablo (Perú)*

Juan Carlos Ríos Toce. *Aurea Consulting (Perú)*

COMITÉ DE REVISORES INTERNACIONALES:

Sara Fernández Guinea. *Universidad Complutense de Madrid (España)*

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

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

Hugo Klappenbach. *Universidad Nacional de San Luis (Argentina)*

María Regina Maluf. *Universidade de São Paulo (Brasil)*

Norman López Velásquez. *Universidad de Los Lagos (Chile)*

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

Manolette Moscoso. *University of South Florida (Estados Unidos)*

María Cristina Richaud. *CHIPME (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)*



Universidad Católica
San Pablo

TRADUCCIÓN

Mitchell Clark

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

José Luis Vizcarra Ojeda

© Departamento de Psicología

Facultad de Ciencias Económico Empresariales y Humanas

Universidad Católica San Pablo

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

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

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

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

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

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
<i>Walter L. Arias Gallegos</i>	
INVESTIGACIONES	
TENDENCIA SUICIDA SEGÚN CARACTERÍSTICAS SOCIDEMOGRÁFICAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	13
<i>Julio Cesar Huamani Cahua, José Manuel Calizaya López, Hilda Pinto Pomareda, Liliana Álvarez Salinas y José Luis Evangelista Aliaga</i>	
EMPATÍA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA	31
<i>Hugo Corrales-Felipe, Pedro Norabuena-Figueroa, Yolvi Ocaña-Fernández, Edwin Ramírez-Asís Doris Fuster-Guillén y Ronald M. Hernández</i>	
SEXISMO AMBIVALENTE Y VIOLENCIA EN RELACIONES DE ENAMORAMIENTO EN UNIVERSITARIOS DE AREQUIPA	47
<i>Sandra Fernández Herrera, Massiel Alvarado Payihuanca y Walter L. Arias Gallegos</i>	
RESURRECTING THE MANAGEMENT PARADOX IN A PERUVIAN CALL CENTER	77
<i>Federico R. León y Andrés Burqa León</i>	
ARTÍCULOS	
LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO MODO DE SER EN LA UNIVERSIDAD	91
<i>Pablo Emanuel García</i>	
USO DE PROGRAMAS ESTADÍSTICOS EN INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA: ¿SOFTWARE COMERCIAL O SOFTWARE LIBRE?	107
<i>Robert Iván Echabaudes Ilizarbe</i>	

RESEÑA

EDUCANDO LAS VIRTUDES <i>Hernán Muzalski</i>	123
---	-----

HISTORIAS DE LA PSICOLOGÍA

COMENTARIO: RECORDANDO A LEOPOLDO CHIAPPO <i>Andrea Cuenca y Valeria Quesada</i>	131
IN MEMORIAM: MODESTO CHACÓN (1947-2018) <i>Enrique G. Gordillo</i>	137

PRESENTACIÓN

En esta ocasión, presentamos el primer número del noveno volumen de la Revista de Psicología de la Universidad Católica San Pablo, correspondiente al año 2019. Este número tiene algunas innovaciones que me gustaría comentar desde un principio, pues la revista cuenta ya con su versión digital en OJS, gracias al trabajo coordinado de la Dirección de Investigación de la UCSP, la Biblioteca y el Departamento de Psicología. Asimismo, la revista se encuentra indexada en cuatro bases de datos, dos de las cuales son nuevas (Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades [LatinRev] y *Directory of Open Access Scholarly Resources* [Road]), y contamos con la Licencia de Creative Commons. También estamos comenzando a exigir el ORCID de los autores y prontamente contaremos con doi para cada uno de los artículos, y estaremos indexados en más bases de datos.

Todos estos avances son producto de un proceso de madurez de la Revista de Psicología, que a la fecha es la revista de psicología con mayor regularidad en la ciudad de Arequipa, y posiblemente, en toda la Macrorregión Sur del Perú. Asimismo, un estudio reciente, nos ha permitido detectar que debemos esforzarnos más por conseguir un mayor índice de internacionalización. Todos estos retos son asumidos por la dirección de la revista, que a partir de este número recae en mi persona. En ese sentido, deseo agradecer a Marcio Soto Añari, destacado investigador de nuestra casa de estudios, que ahora se hace cargo de la Dirección del Centro de Investigación de Psicología de la UCSP, por lo que, de ser editor, paso a ser el nuevo director de la Revista de Psicología. También deseo agradecer a todos los colegas y amigos investigadores que nos vienen apoyando en las diversas actividades académicas que emprendemos en la UCSP, ya sea que participen como miembros del comité editorial, revisores, lectores o autores. A todos ellos, muchas gracias.

Pues bien, entre los trabajos que dan contenido a este número, tenemos en primer lugar un estudio descriptivo y predictivo sobre la tendencia suicida en jóvenes universitarios de Arequipa que ha sido realizada por Julio Cesar Huamani Cahua, quien ha liderado un equipo de investigación de diversos profesionales. Los resultados señalan que un 23.3% de los 580 estudiantes que fueron evaluados presentan riesgo de suicidio, siendo factores asociados el sexo femenino y la edad.

Otro estudio, pero esta vez sobre la empatía en estudiantes de psicología de dos universidades de Lima, fue realizado por Hugo Corrales Felipe y sus colaboradores, profesionales de diversas especialidades que laboran en universidades de Lima y Huaraz. Sus resultados indican que los estudiantes de la Universidad César Vallejo son más empáticos que los de la Universidad Sedes Sapientae. Un tercer estudio, también con estudiantes universitarios de Arequipa fue presentado por Sandra Fernández Herrera y sus colaboradores, quienes evaluaron las relaciones entre el sexismo ambivalente y la violencia en las relaciones de enamoramiento de estudiantes de dos universidades locales. El hallazgo más relevante es que si bien los varones son más sexistas, las mujeres ejercen más violencia en sus relaciones de pareja que los varones.

Un cuarto estudio de autoría de dos figuras representativas de la psicología peruana como son Federico León y Andrés Burga, analiza la paradoja gerencial en trabajadores de un call center peruano, tomando como variables organizacionales la empleabilidad, la intención de irse y el ausentismo. Dentro de los artículos teóricos, tenemos un trabajo sobre la interdisciplinariedad en la universidad de autoría de Pablo García y otro sobre el uso de software estadísticos en la investigación psicológica que fue enviado por Robert Echabaudes.

Finalmente, una reseña del libro *Educación de la virtud en los ámbitos familiar y escolar* de Lorena Diez Canseco, fue escrita por Hernán Muzalski; un comentario sobre Leopoldo Chiappo de autoría de Andrea Cuenta y Valeria Quesada y una necrología de Modesto Chacón escrita por Enrique Gordillo, cierran este primer noveno número de la revista. Con todos estos variados temas, esperamos que los lectores se enriquezcan y analicen una realidad local y nacional en torno a los estudiantes universitarios y jóvenes peruanos, quienes han sido, en la mayoría de los casos, los protagonistas de los estudios presentados.

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

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

TENDENCIA SUICIDA SEGÚN CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

*Julio Cesar Huamani Cahua, José Manuel Calizaya López,
Hilda Pinto Pomareda, Liliana Álvarez Salinas y José Luis Evangelista Aliaga*

EMPATÍA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA

*Hugo Corrales-Felipe, Pedro Norabuena-Figueroa, Yolvi Ocaña-Fernández, Edwin
Ramírez-Asís Doris Fuster-Guillén y Ronald M. Hernández*

SEXISMO AMBIVALENTE Y VIOLENCIA EN RELACIONES DE ENAMORAMIENTO EN JÓVENES ADULTOS UNIVERSITARIOS DE AREQUIPA

*Sandra Fernández Herrera, Massiel Alvarado Payihuanca
y Walter L. Arias Gallegos*

RESURRECTING THE MANAGEMENT PARADOX IN A PERUVIAN CALL CENTER

Federico R. León y Andrés Burga León

TENDENCIA SUICIDA SEGÚN CARACTERÍSTICAS
SOCIODEMOGRÁFICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF UNIVERSITY STUDENTS
WITH SUICIDAL TENDENCIES

Julio Cesar Huamani Cahua

Psicólogo, Doctor en Psicología y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de San Agustín. Es especialista en psicometría y estadística aplicada a la psicología. Profesor en la Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú.

 <https://orcid.org/0000-0001-8159-803X>

José Manuel Calizaya López

Licenciado en Trabajo Social y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de San Agustín. Profesor en la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.

Hilda Lizbeth Pinto Pomareda

Licenciada en Trabajo Social y Maestra en Gerencia Social y Recursos Humanos por la Universidad Nacional de San Agustín.

Profesora en la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.

Liliana Rosario Álvarez Salinas

Licenciada en Trabajo Social, Psicóloga y Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Agustín. Profesora en la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.

José Luis Evangelista Aliaga

Licenciado en Relaciones Industriales y Públicas y Doctor en Ciencias Empresariales por Universidad Nacional de San Agustín. Profesor en la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.

Correspondencia: Julio Cesar Huamani Cahua
Departamento de Educación
Universidad Católica San Pablo
Urb. Campiña Paisajista s/n Quinta Vivanco
Barrio de San Lázaro, Arequipa, Perú.
Correo electrónico: jchuamani@ucsp.edu.pe



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (BY-NC-ND)

TENDENCIA SUICIDA SEGÚN CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF UNIVERSITY STUDENTS WITH SUICIDAL TENDENCIES

Julio Cesar Huamani Cahua¹, José Manuel Calizaya López², Hilda Lizbeth Pinto Pomareda²,
Liliana Rosario Álvarez Salinas² y José Luis Evangelista Aliaga²

1. Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú
2. Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú

Resumen

En este estudio se analizó la tendencia suicida en una muestra representativa conformada por 580 estudiantes de dos universidades de la ciudad de Arequipa (una privada y una pública). El instrumento utilizado fue la Escala de Tendencias Suicidas de Poldinger (1980). Se obtuvo que el 76,7% de estudiantes no tenían riesgo suicida, sin embargo, el 23,3% presentaban tendencias y riesgo suicida. Asimismo, no se encontraron diferencias con respecto al sexo, número de integrantes de la familia, situación laboral, universidad, ni ingreso económico mensual; sin embargo, se encontró una correlación negativa significativa según la edad, en cuanto al sexo femenino, es decir, las estudiantes mujeres que tenían menor edad presentaban una mayor tendencia suicida; mientras que, en los estudiantes varones no existía una relación significativa.

Palabras clave: Tendencias suicidas, riesgo suicida, estudiantes universitarios.

Abstract

In this study, suicidal tendencies were analyzed in a representative sample of 580 students from two universities in the city of Arequipa (one private and one public). The instrument used was Poldinger's Scale of Suicidal Trends (1980).

The findings indicate that 76.7% of the students were not at risk of suicide, however, results from the other 23.3% did suggested a level of suicide risk. In addition, Likewise, no differences were found regarding sex, number of family members, employment status, university, or monthly economic income. There was a significant negative correlation found among female students based on their age, however. Female who were younger demonstrated increased suicidal tendency; whereas, in male students there was no significant relationship based on age.

Key words: Suicidal tendencies, suicidal risk, university students.

Introducción

Desde las más remotas épocas de la humanidad, emerge la literatura que confirma la existencia de la autolesión voluntaria del hombre, convirtiéndose en una ley universal, inmutable y análoga contraria a los principios morales y religiosos que rigen la adecuada vida social de los pueblos y además transgrede el orden de la naturaleza biológica y su ciclo de vida habitual (Salicrú, 1924; López, Hinojal, & Bobes, 1993; Salmán, 2001; OMS, 2001; García de Jalón, & Peralta, 2002).

La literatura es sólidamente consistente al definir el suicidio, como un hecho autoinfligido para causarse la defunción de manera voluntaria, que engloba los pensamientos o ideación suicida, las amenazas llevadas a cabo, los intentos fallidos y la culminación de la vida de la persona (Sánchez-Cervantes, Serrano-González, & Márquez-Caraveo, 2015; OMS, 2014; Nizama, 2011; Manzo, 2005; Pérez, 1999).

Sin embargo, en los últimos años el fenómeno suicida va incrementándose de manera alarmante (Pineda-Roa, 2017;

Barrios-Acosta et al. 2017; Montes-Hidalgo, & Tomás-Sábado, 2016; Mosquera, 2016; Sánchez, Cáceres, & Gómez, 2002) y se ha consolidado como un problema que sobrepasa barreras culturales, económicas, geográficas, sociales y religiosas. De este modo se posiciona como un conflicto de atención mundial (Sánchez-Loyo et al., 2014; Sánchez, Cáceres, & Gómez, 2002, Córdova, Rosales, Caballero, & Rosales, 2007; Muñoz, & Gutiérrez, 2010; Gallardo, 2014). Por este motivo, diversos autores (Piedrahita, Paz, & Romero, 2012; Hawton, & Van Heeringen, 2009) consideran al suicidio un acontecimiento de interés en muchos países, los cuales buscan implementar estrategias de intervención para la prevención de conductas suicidas, estas últimas tienen origen en la tendencia suicida ya que representa el portal hacia la acción suicida (Correa, & Pérez, 2006).

Cabe anotar que han surgido múltiples confusiones conceptuales en torno a las definiciones tendencia suicida e ideación suicida, por este motivo parece importante dilucidar ambos conceptos. Por un lado la tendencia suicida, una inclinación y

disposición natural y voluntaria a realizar actos en contra de sí mismo y la ideación suicida que incluyen pensamientos negativos acerca del valor de la vida, la planificación previa al suicidio y deseo intenso de morir, convirtiéndose en la primera fase para un intento suicida (Garrison, Lewinsohn, Marsteller, Langhinrichsen, & Lann, 1991; Muñoz, Pinto, Callata, Napa, & Perales, 2006; Sánchez-Sosa, Villareal-González, Musitu, & Martínez, 2010).

Este hecho se agrava debido a que una amplia cantidad de estudios denotan la prevalencia de conductas y tendencias suicidas, especialmente en adolescentes y jóvenes, con mayor incidencia en estudiantes universitarios (González-Fortaleza, García, Medina-Mora, & Sánchez, 1998; Pinzón-Amado, Guerrero, Moreno, Landínez, & Pinzón, 2014; Montes-Hidalgo, & Tomás-Sábado, 2016). Las causas de esta alta tasa de suicidios pueden deberse al contexto de estrés en el cual se desempeñan estos estudiantes, el cual puede generar en ellos sentimientos de frustración, ansiedad y depresión que conllevan a tener tendencias suicidas que culminarán con un posterior suicidio.

Naturalmente, además se puede atribuir este comportamiento a diversos factores asociados entre sí, los cuales incluyen factores individuales, familiares sociales y económicos (Vargas, & Saavedra, 2012; Siabato, & Salamanca, 2015; Caballero, Suárez, & Bruges, 2015) que empiezan a aflorar con mayor influencia durante la etapa de la adolescencia y posibilitan la existencia de conductas suicidas, algunos indicios de estas conductas pueden

llegar a ser: disconformidad física, bajo rendimiento escolar, uso de sustancias tóxicas para la salud, quejas constantes y comportamientos hostiles seguidos de una larga depresión (Alfageme, & Hernández, 2003).

Por otro lado, algunos estudios (Hidalgo-Rasmussen, & Hidalgo-San Martín, 2015; Sánchez, Muela, & García, 2014; Sanz, Perdígón, & Vázquez, 2003; Rosales, & Córdova, 2011), aseveran que un porcentaje considerablemente mayor de mujeres presentan ideaciones suicidas en comparación a hombres de la misma edad, sin embargo, otros autores (Lobos, 2016; Rosado, García, Alfeo, & Rodríguez, 2014; Gonzáles, Rodríguez, Aristizábal, García, Palacio, & López, 2010; TUESCA, & Navarro, 2003) confirman que son los hombres quienes presentan niveles más altos de suicidios, empleando además medios más violentos.

El presente estudio se ha enmarcado bajo este contexto y teniendo en consideración que la descripción de tendencias suicidas y la identificación de las personas en riesgo de un posible suicidio, son acciones prioritarias para la adecuada prevención y control de conductas que puedan poner en riesgo las vidas de millones de adolescentes y jóvenes, se ha planteado como objetivo describir las tendencias suicidas de estudiantes universitarios pertenecientes a una universidad pública y otra universidad privada de la ciudad de Arequipa, en función de las características sociodemográficas.

Método

Participantes

El estudio se realizó con una muestra de 580 estudiantes universitarios, provenientes de una universidad pública (49,1%) y otra privada (50,9%) de la ciudad de Arequipa, seleccionados aleatoriamente (Casal, 2003). La edad promedio fue de 21.23 ($DE= 2.74$), en un rango de 16 a 30 años (para hombres y mujeres). El 73.4% fueron mujeres y el 26.6% hombres. La edad promedio de las mujeres fue 21.14 ($DE= 2.70$) y de los hombres 21.81 ($DE= 2.78$). Los estudiantes pertenecían a distintas escuelas profesionales y distintos semestres académicos, de los cuales el 93.8% solo estudiaba y el 6.2% estudiaba y trabajaba a la vez. El porcentaje de ingreso económico familiar menor a 750 soles (14.7%), ingreso de 750 a 1500 soles (43.1%), ingreso de 1500 a 2500 soles (27.6%) e ingreso mayor a 2500 soles (14.6%).

Instrumentos

El instrumento utilizado es la *Escala de Tendencias Suicidas de Poldinger* (1980), que consta de 16 ítems, que permiten identificar la suicidabilidad. Para la calificación del instrumento se suman las respuestas positivas (ítems 1 a 11) y negativas (ítems 12 a 16) obteniendo un resultado global. Este último debe ser multiplicado por una constante de 6.25 que determinará la probabilidad de efectuar una conducta suicida. Esta puntuación establece si existe o no una tendencia o riesgo al suicidio. Los

intervalos son: de 0-25 (no hay riesgo), 30-50 (tendencia al riesgo de suicidio), 55-80 (riesgo de suicidio) y 85-100 (alta probabilidad de suicidio) (Poldinger, 1980).

Procedimiento

El análisis de datos se realizó en dos fases, en la primera se trabajó con toda la muestra, la misma que tuvo como objetivo diferenciar los estudiantes con tendencia suicida y estudiantes que no presentan riesgo de suicidio. La segunda fase, identificando los estudiantes que presentan tendencia al riesgo suicida y riesgo de suicidio, se realizó el análisis descriptivo, comparativo y relacional, para ello se tuvo en cuenta la normalidad de los datos, se tuvo en cuenta la característica común de los instrumentos que miden tendencias suicidas y el principio de deseabilidad típica del constructo (Braithwaire, & Law, 1985), que indican asimetría en los datos, por lo tanto, el análisis de los datos se realizará con la estadística no paramétrica.

Resultados

El estudio exploró la tendencia suicida en estudiantes universitarios (Tabla 1) y se encontró que de los 580 sujetos que conformaban la muestra, 447 estudiantes (76.90%) no poseían riesgo suicida, el 19.31% presentaban tendencia al riesgo suicida y el 3.79% presentaban riesgo de suicidio, es decir, solamente el 23.10% presenta tendencia suicida, dato que indica que de 100 estudiantes 23 tendrían tendencia al suicidio.

Tabla 1. Categorías de Tendencia suicida

Tendencia suicida	<i>fi</i>	<i>hi%</i>
No hay riesgo	446	76.90
Tendencia al riesgo de suicidio	112	19.31
Riesgo de suicidio	22	3.79
Total	580	100.00

El análisis de la tendencia suicida se realizó en aquellos estudiantes que presentaban tendencia al riesgo de suicidio ($N= 112$) y riesgo de suicidio ($N= 22$). Para la comparación según sexo y condición familiar se utilizó la *U de Mann Whitney* y para comparar el número de miembros de familia y el ingreso económico familiar en soles se utilizó el estadígrafo para k muestra independientes *H de Kruskal-Wallis*, debido a que la distribución de las puntuaciones resulto ser no paramétrica,

evidenciada en la aplicación de la prueba de normalidad. En la Tabla 2, se analiza la diferencia de la tendencia y riesgo de suicidio según sexo, es decir, dentro de aquellos participantes hombres y mujeres que ya presentan tendencia o riesgo suicida, quienes presentan mayores puntajes, se observa que no existen diferencias ($U= 1544.00$, $p>.05$), a pesar de que el rango promedio es mayor en las mujeres, no se evidencia diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 2. Tendencia suicida según sexo

Hombre ($N=31$)			Mujer ($N=103$)			Estadígrafo	
<i>M</i>	<i>DE</i>	Rango promedio	<i>M</i>	<i>DE</i>	Rango promedio	<i>U</i>	<i>p</i>
43.19	8.50	65.81	44.76	10.69	68.01	1544.000	.781

El número de miembros de familia tampoco correlaciona con la tendencia o riesgo suicida ($rs=.046$, $p=.596$), asimismo, no existen diferencias entre el número de miembros de familia y la tendencia o riesgo suicida ($H= 4.413$, $p>.05$). Es decir, el hecho de que haya más o menos miembros de familia no

indica mayor o menor tendencia o riesgo suicida en los estudiantes investigados (Tabla 3). Sin embargo, se observa que el rango promedio es mayor a medida que se va aumentando el número de miembros de familia, pero que esas diferencias y aumento no son estadísticamente significativas.

Tabla 3. Tendencia suicida según número de miembros de familia

	Número de miembros de la familia						Estadígrafo	
	1 (N= 4)	2 (N= 19)	3 (N= 47)	4 (N= 51)	5 (N= 9)	6 (N= 4)	H	p
Rango promedio	42.50	75.29	64.97	65.40	80.89	81.88	4.413	.492

Con respecto a la condición laboral, es decir, participantes que solo estudian y aquellos que estudian y trabajan, se observa mayor cantidad de estudiantes con tendencia o riesgo suicida (Tabla 4), sin embargo, con respecto a cuál de

estos dos grupos presentan mayor rango promedio, no existen diferencias estadísticamente significativas ($U= 250.00$, $p>.05$), a pesar de que se observa mayor rango promedio en los participantes que solo estudian.

Tabla 4. Tendencia suicida según condición laboral

Estudiante (N= 128)			Estudiante/Trabajador (N= 6)			Estadígrafo	
M	DE	Rango promedio	M	DE	Rango promedio	U	p
44.64	10.37	68.55	39.17	3.19	45.17	250.000	.148

El ingreso económico familiar, tampoco sería una variable que diferencia a los que presentan tendencia o riesgo suicida (Tabla 5), es decir, no se podría afirmar que aquellos sujetos que tienen mayores o menores ingresos económicos presentan mayor tendencia o riesgo suicida.

Sin embargo, aquellos sujetos que presentan mayores ingresos (+3000) y los que presentan menores ingresos (750 o -), tienen rangos promedios más altos que los sujetos con otros ingresos promedio, pero que esas diferencias no son estadísticamente significativas ($H= 7.931$, $p>.05$).

Tabla 5. Tendencia suicida según ingreso económico familiar

	Ingreso económico familiar en soles					Estadígrafo	
	750 o - (N= 26)	+ 750 a 1500 (N= 56)	+1500 a 2500 (N= 40)	+2500 a 3000 (N= 8)	+3000 (N= 4)	H	p
Rango promedio	83.81	67.49	56.70	64.63	75.38	7.931	.094

Al correlacionar la edad y la tendencia o riesgo suicida (Tabla 6), se observa

que existe relación significativa inversa ($rs= -.274$, $p<.001$), es decir, a menor

edad mayor tendencia o riesgo suicida o inversa. Sin embargo, al correlacionarla con solo la edad de las mujeres, se observa una relación significativa inversa ($r_s = -.322, p < .001$), es decir, de las mujeres que presentan tendencia o riesgo suicida, las

de menor edad presentan mayor riesgo que las de mayor edad. A diferencia de los varones que presentan tendencia o riesgo suicida, la edad parece no estar relacionada de manera significativa ($r_s = .048, p > .05$).

Tabla 6. Correlaciones

	Edad (N= 134)	Edad/mujeres (N= 103)	Edad/hombres (N= 31)
Tendencia suicida	- .274**	- .322**	0.048

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

Discusión

El estudio exploró la tendencia suicida y se encontró que de los 580 sujetos que conformaban la muestra, 447 estudiantes (76.90%) no poseían riesgo suicida, el 19.31% presentaban tendencia al riesgo suicida y el 3.79% presentaban riesgo de suicidio solo 134 estudiantes universitarios (23,3%) presentaban una prevalencia de tendencia y riesgo suicida, es decir, que de cada 100 estudiantes, 23 manifiestan ideaciones suicidas que pueden culminar con un posterior suicidio. En tal sentido, los hallazgos de Siabato y Salamanca (2015) y Sánchez et al. (2014), sustentan lo obtenido, puesto que se encontró un 31% y 33,3% respectivamente de ideación suicida en estudiantes universitarios.

El alto índice de tendencia y riesgo suicida hallado en la muestra de estudio, confirma lo señalado por Larraguibel, González, Martínez y Valenzuela (2000) quienes afirman que los adolescentes y adultos jóvenes, presentan una mayor prevalencia

a presentar ideaciones suicidas, debido al riesgo al que se encuentran expuestos. Asimismo, teniendo en cuenta el contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes universitarios, donde se encuentra presente, el estrés y la ansiedad, hace notar la importancia de explicar los múltiples factores que pueden facilitar la adquisición de estas conductas suicidas, debido a la naturaleza que posee este fenómeno (Pereira, & Cardoso, 2015).

En la línea de los resultados obtenidos, se evidenció que no existía relación entre el sexo del sujeto y su tendencia o ideación suicida, sin embargo, se encontró una correlación negativa con alta significancia respecto a la edad, en cuanto a las estudiantes universitarias (Hernández-Bringas, & Flores-Arenales, 2011; Sánchez, Cáceres, & Gómez, 2002). Esta incidencia femenina inclinada a la ideación suicida en jóvenes de menor edad, puede deberse a la vulnerabilidad a la que se encuentran expuestas (Rosales, & Córdova, 2011) rodeadas además de temas de machismo, violencia, inseguridad, baja autoestima,

entre otros (Velarde, 2015; Siabato, Forero, & Salamanca, 2017). Otra causa a la que se le puede atribuir este resultado, puede tener origen desde la elección de la carrera profesional, ya que las mujeres tienden a elegir opciones profesionales que no intervengan en sus laborales cotidianas, limitadas al campo privado (Castaño, 1999). Esta elección puede generar en ellas sentimientos de frustración temprana debido a la precaria inserción femenina en el mercado laboral, aumentando así las posibilidades de un posible suicidio, arraigado en la disconformidad que surge por la poca valoración de su trabajo y a la productividad ineficiente con la que es etiquetada.

Es importante enfatizar, que no se encontraron relaciones significativas entre las restantes variables demográficas estudiadas en la investigación, como, por ejemplo, el sexo de los investigados, lo que coincide con lo obtenido por Arenas, Gómez-Restrepo y Rondón (2016); no obstante, OMS (2015), Gutiérrez-García, Contreras y Orozco-Rodríguez (2006), Gutiérrez y Molina (1996) señalan la predominancia de actos suicidas en varones. Estos resultados obtenidos pueden atribuirse a que el sexo ya no es un determinante para la conducta suicida, sino por el contrario, existen otros factores personales y sociales que tienen mayor influencia, como por ejemplo la autoestima, el autoconcepto, la resiliencia y la depresión (Flores, Perales, & Gómez, 2016; Ceballos-Ospino, Suárez-Colorado, Suescún-Arregocés, Gamarra-Vega, González, & Sotelo-Manjarres, 2015).

En cuanto al número de integrantes que conforman la familia, la situación laboral y el ingreso económico mensual no se encontró que exista una relación significativa con las tendencias suicidas. Al respecto, Pérez-Olmos, Ibáñez-Pinilla, Reyes-Figueroa, Atuesta-Fajardo, & Suárez-Díaz (2008), Córdova et al. (2007), Sánchez, Orejarena, & Guzmán (2004) revelan resultados distintos, ya que la condición socioeconómica y la situación laboral se convierten en factores de riesgo que posibilitan la obtención de conductas suicidas, esto puede ser consecuencia de la preocupación constante que tienen algunos estudiantes universitarios que poseen una carga familiar y la dificultad que involucra tener un trabajo estable, con una remuneración económica que cubra por completo todas las necesidades y a la vez cumplir óptimamente la función de estudiante (Carrillo, & Ríos, 2013). Todo esto podrá desencadenar un sentimiento de desesperanza, el cual se posicionará como otro factor de riesgo suicida (Sánchez et al., 2014).

Esta contradicción que se encuentra presente en los resultados obtenidos, puede atribuirse probablemente a que los estudiantes universitarios que fueron parte de la investigación provenían de un entorno cultural, social, económico relativamente similar, además de que la mayoría de ellos, sólo se desempeñaban como estudiantes, a pesar del contexto de estrés que puede estar presente en los centros de educación superior, debido a la exigencia que requiere el estudiar una carrera profesional, se puede suponer que la formación académica y humana

brindada en ambas universidades destacan la prevalencia del bienestar estudiantil, brindando tutoría, acompañamiento y orientación para prevenir estas conductas suicidas.

En el presente estudio se han encontrado diversas limitaciones, las cuales requieren ser precisadas, las variables investigadas explican las tendencias suicidas, sin embargo, al tratarse de un fenómeno multifactorial requiere de una mayor atención a otras posibles variables que pueden desarrollar en los jóvenes tendencias suicidas, debido a su mayor influencia y presencia en esta etapa de la vida, algunas de ellas pueden ser el consumo de alcohol y drogas (Macuada, 1940), el funcionamiento familiar (Leal, & Vásquez, 2015; Pérez-Olmos, Téllez, Vélez, & Ibáñez-Pinilla, 2012), la comunicación entre los miembros que conforman la familia y antecedentes familiares (Barros, Reschetti, Martínez, Nunes, & Cabral, 2017) que presenten este tipo de conductas.

Además para una generalización de los resultados obtenidos, se puede incluir una mayor cantidad de muestra masculina, sin embargo, es de conocimiento

científico que en las universidades se encuentra una mayor población femenina en comparación de la masculina (De Garay, & Del Valle-Díaz-Muñoz, 2012; Razo, 2008; Sánchez-Guzmán, & Corona-Vásquez, 2009), lo cual es influenciado por las constantes ideologías de género que surgen con mayor incidencia en la actualidad, logrando por parte de la multitud femenina, la búsqueda de una mayor cantidad de oportunidades y superación, para obtener una mayor independencia y estatus, mediante la preparación profesional, logrando incluso obtener grados universitarios en mayor proporción que los varones (Azuaje, 2014).

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos aportan fundamento empírico en torno a las tendencias suicidas en estudiantes universitarios, permitiendo a futuras investigaciones ampliar el conocimiento respecto a este tópico, teniendo en consideración que éste se empodera como un tema de preocupación mundial y requiere la debida y pronta atención; por lo que se sugiere seguir efectuando acciones e investigaciones para identificar y prevenir ideas y tendencias suicidas, trabajando de manera mancomunada en favor de los jóvenes universitarios.

Referencias

- Alfageme, M., & Hernández, R. (2003). Ansiedad. Depresión y conducta suicida en la adolescencia. *Revista Medicina*, 116(8), 6199-6208.
- Arenas, A., Gómez-Restrepo, C., & Rondón, M. (2016). Factores asociados a la conducta suicida en Colombia. Resultados de la Encuesta Nacional de Salud Mental 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(1), 68-75.
- Azuaje, V. (2014). Mujeres en la educación superior: una mirada desde Venezuela. *Integración y Conocimiento*, 2, 129-155.
- Barrios-Acosta, M. et al. (2017). Universidad y conducta suicida: respuesta y propuestas institucionales Bogotá 2004-2014. *Revista de Salud Pública*, 19(2), 153-160.
- Barros, H., Reschetti, S., Martínez, M., Nunes, M., & Cabral, P. (2017). Factores asociados a la presencia de ideación suicida en universitarios. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 25, 1-8.
- Braithwaite, V. A., & Law, H. G. (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 250-263.
- Caballero, C., Suárez, Y., & Bruges, H. (2015). Características de la inteligencia emocional en un grupo de universitarios con y sin ideación suicida. *Revista CES Psicología*, 8(2), 138-155.
- Cañón, S., Castaño, J., Atehortúa, B., Botero, P., García, L., Rodríguez, L., Tovar, C., & Rincón, E. (2012). Factor de riesgo para suicidio según dos cuestionarios y factores asociados en población estudiantil de la Universidad de Manizales (Colombia), 2011. *Psicología desde el Caribe*, 29(3), 632-664.
- Casal, E. (2003). Tipos de Muestreo. *Revista Epidemiológica de Medicina Preventiva*, 1, 3-7.
- Castaño, C. (1999). Economía y género. *Política y Sociedad*, 32, 23-42.
- Carrillo, S., & Ríos, J. (2015). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 9-34.

- Ceballos-Ospino, G., Suárez-Colorado, Y., Suescún-Arregocés, J., Gamarra-Vega, M., González, K., & Sotelo-Manjarres, A. (2015). Ideación suicida, depresión y autoestima en adolescentes escolares de Santa Martha. *Revista Duazary*, 12(1), 15-22.
- Córdova, M., Rosales, M., Caballero, R., & Rosales, J. (2007). Ideación suicida en jóvenes universitarios: su asociación con diversos aspectos sociodemográficos. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 17-21.
- Correa, H., & Pérez, S. (2006). *El suicidio: una muerte inevitable*. Sao Paulo: Editora Atheneu.
- Corona, B., Hernández, M., & García, R. (2016). Mortalidad por suicidio, factores de riesgo y protectores. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(1), 90-100.
- Dávila-Cervantes, C., & Pardo-Montaña, A. (2017). Impacto de factores socioeconómicos en la mortalidad por suicidios en Colombia, 2000-2013. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 16(33), 36-51.
- De Garay, A., & Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(6), 3-30.
- Flores, N., Perales, Y., & Gómez, W. (2016). Depresión e ideación suicida en los adolescentes de una Institución Educativa Pública del distrito de Chongos Bajo – Perú 2014. *Ágora Revista Científica*, 3(1), 256-274.
- Gallardo, D. (2014). *Las competencias liberadoras como factores protectores que disminuyen los comportamientos suicidas en adolescentes y jóvenes que concurren al Centro de Atención Integral en Salud para Jóvenes cuyas edades oscilan de 10 a 23 años de edad*. (Tesis de pregrado). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.
- García de Jalón, E., & Peralta, V. (2002). Suicidio y riesgo de suicidio. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 25(3), 87-96.
- Garrison, C., Lewinsohn, P., Marsteller, F., Langhinrichsen, J., & Lann, I. (1991). The assessment of suicidal behavior in adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 21, 217-230.
- González, A., Rodríguez, A., Aristizábal, A., García, J., Palacio, C., & López, C. (2010). Suicidio y género en Antioquía (Colombia): estudio de autopsia psicológica. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(2), 251-267.

- González-Forteza, C., García, G., Medina-Mora, M., & Sánchez, M. (1998). Indicadores psicosociales predictores de ideación suicida en dos generaciones de estudiantes universitarios. *Revista Salud Mental, 21*(3), 1-9.
- Gutiérrez, J., & Molina, F. (1996). El suicidio consumado en Murcia, 1990-1992. *Anales de Psicología, 12*(2), 207-215.
- Gutiérrez-García, A., Contreras, C., & Orozco, R. (2006). El suicidio, conceptos actuales. *Salud Mental, 29*(5), 66-74.
- Hawton, K., & Van Heeringen, K. (2009). Suicide. *Lancet, 373*, 1372-1381.
- Hernández-Brigas, H., & Flores-Arenales, R. (2011). El suicidio en México. *Papeles de Población, 17*(68), 69-101.
- Hidalgo-Rasmussen, C., & Hidalgo-San Martín, A. (2015). Comportamientos de riesgo de suicidio y calidad de vida, por género, en adolescentes mexicanos, estudiantes de preparatoria. *Ciência & Saúde Coletiva, 20*(11), 3437-3445.
- Larraguibel, M., González, P., Martínez, V., & Valenzuela, R. (2000). Factores de riesgo de la conducta suicida en niños y adolescentes. *Revista Chilena de Pediatría, 71*, 183-191.
- Leal, R., & Vásquez, L. (2012). *Ideación suicida en adolescentes cajamarquinos: prevalencia y factores asociados*. (Informe de investigación). Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo, Cajamarca, Perú.
- Lobos, F. (2016). *Factores de riesgo de suicido en Chile: Un análisis a nivel comunal*. (Tesis de grado) Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- López, B., Hinojal, R., & Bobes, J. (1993). El suicidio: aspectos conceptuales, doctrinales, epidemiológicos y jurídicos. *Revista de Derecho Penal y Criminología, 3*, 309-411.
- Macuada, P. (1940). *El suicidio por las drogas*. Santiago de Chile: Editora Zig-zag S.A.
- Manzo, G. (2005). El suicidio desde una perspectiva socioeconómica cultural. *Revista Cuicuilco, 12*(33), 153-171.
- Montes-Hidalgo, J., & Tomás-Sábado, J. (2016). Autoestima, resiliencia, locus de control y riesgo suicida en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica, 26*(3), 188-193.

- Mosquera, L. (2016). Conducta suicida en la infancia: una revisión crítica. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(1), 9-18.
- Muñoz, E., & Gutiérrez, M. (2010). Factores de riesgo asociados al suicidio en Nariño (Colombia): estudio de casos y controles. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(2), 291-312.
- Muñoz, J., Pinto, V., Callata, H., Napa, M., & Perales, A. (2006). Ideación suicida y cohesión familiar en estudiantes preuniversitarios entre 15 y 24 años, Lima 2005. *Revista Peruana Medicina Experimental y Salud Pública*, 23(4), 239-246.
- Nizama, M. (2011). Suicidio. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(2), 1-5.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Atlas, recursos de salud mental en el mundo 2001*. Ginebra, Suiza: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Prevención del suicidio, un imperativo global*. Ginebra, Suiza: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). El suicidio según vigilancia epidemiológica. *Boletín Informativo*, 1-5.
- Pereira, A., & Cardoso, F. (2015). Suicidal Ideation in University Students: Prevalence and Association With School and Gender. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25(62), 299-306.
- Pérez-Olmos, I., Ibáñez-Pinilla, M., Reyes-Figueroa, J., Atuesta-Fajardo, I., & Suárez-Díaz, J. (2008). Factores asociados al intento suicida e ideación suicida persistente en un centro de atención primaria. Bogotá, 2004-2006. *Revista de Salud Pública*, 10(3), 374-385.
- Pérez-Olmos, I., Téllez, D., Vélez, A., & Ibáñez-Pinilla, M. (2012). Caracterización de factores asociados con comportamiento suicida en adolescentes estudiantes de octavo grado, en tres colegios bogotanos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 26-47.
- Pérez, S. (1999). El suicidio, comportamiento y prevención. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 15(2), 196-217.
- Piedrahita, L., Paz, K., & Romero, A. (2012). Estrategia de intervención para la prevención del suicidio en adolescentes: la escuela como contexto. *Hacia la Promoción de la Salud*, 17(2), 136-148.

- Pineda-Roa, C. (2017). Factores de riesgo de ideación suicida en una muestra de adolescentes y jóvenes colombianos autoidentificados como homosexuales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 30(2), 1-8.
- Pinzón-Amado, A., Guerrero, S., Moreno, K., Landínez, C., & Pinzón, J. (2014). Ideación suicida en estudiantes de medicina: prevalencia y factores asociados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43(1), 47-55.
- Polding, W. (1980). *La tendencia al suicidio*. Madrid: Ediciones Morata.
- Razo, M. (2008). La inserción de las mujeres en las carreras de ingeniería y tecnología. *Perfiles Educativos*, 30(121), 63-96.
- Rendón-Quintero, E., & Rodríguez-Gómez, R. (2015). Vivencias y experiencias de individuos con ideación e intento suicida. *Revista Colombia de Psiquiatría*, 45(2), 92-100.
- Rosado, J., García, F., Alfeo, J., & Rodríguez, J. (2014). El suicidio masculino: una cuestión de género. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, 13, 433-491.
- Rosales, J., & Córdova, M. (2011). Ideación suicida y su relación con variables de identificación personal en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 9-30.
- Salicrú, C. (1924). *Análisis del suicidio*. Barcelona: Imprenta de Eugenio Subirana.
- Salmán, D. (2011). *Futuro imperfecto: Dimensión hermenéutica-simbólica del suicidio en la obra de Jorge Semprún*. (Tesis Doctoral). Universidad Iberoamericana, México D. F., México.
- Sánchez-Cervantes, F., Serrano-González, R., & Márquez-Caraveo, M. (2015). Suicidios en menores de 20 años. México 1998-2011. *Salud Mental*, 38(5), 379-389.
- Sánchez, D., Muela, J., & García, A. (2012). Variables psicológicas asociadas a la ideación suicida en estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(2), 277-290.
- Sánchez-Guzmán, M., & Corona-Vásquez, T. (2009). Inserción de las mujeres en la ciencia. *Gaceta Médica de México*, 145(1), 71-76.

- Sánchez-Loyo, L., Morfín, T., García, J., Quintanilla, R., Hernández, R., Contreras, E., & Cruz, J. (2014). Intento de suicidios en adolescentes mexicanos: Perspectiva desde el consenso cultural. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(1), 1446-1458.
- Sánchez-Sosa, J., Villareal-González, M., Musitu, G., & Martínez, B. (2010). Ideación suicida en adolescentes: Un análisis psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 279-288.
- Sánchez, R., Cáceres, H., & Gómez, D. (2002). Ideación suicida en adolescentes universitarios: prevalencia y factores asociados. *Revista Biomédica*, 22(2), 407-416.
- Sánchez, R., Orejarena, S., & Guzmán, Y. (2004). Características de los suicidas en Bogotá: 1985-2000. *Revista de Salud Pública*, 6(3), 217-234.
- Sanz, J., Perdígón, A., & Vázquez, C. (2003). Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck-II (BDI-II). *Clínica y Salud*, 14(3), 249-280.
- Siabato, E., Forero, I., & Salamanca, Y. (2017). Asociación entre depresión e ideación suicida en un grupo de adolescentes colombianos. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 51-61.
- Siabato, E., & Salamanca, Y. (2015). Factores asociados a ideación suicida en universitarios. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 9(1), 71-81.
- Tuesca, R., & Navarro, E. (2003). Factores de riesgo asociados al suicidio e intento de suicidio. *Salud Uninorte*, 17, 19-28.
- Vargas, H., & Saavedra, J. (2012). Factores asociados con la conducta suicida en adolescentes. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 75(1), 19-28.
- Velarde, R. (2015). *Violencia de pareja e ideación suicida en mujeres de la institución educativa adventista 28 de julio de la Ciudad de Tacna, 2015*. (Tesis de grado). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.

Recibido: 15 de mayo de 2019

Aceptado: 12 de julio de 2019

EMPATÍA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE DOS UNIVERSIDADES PERUANAS

EMPATHY AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS
FROM TWO PERUVIAN UNIVERSITIES

Hugo Corrales-Felipe

Psicólogo, educador especialista en: ciencias sociales, método Montessori, estudiantes con habilidades diferentes. Maestro en Docencia Universitaria, con estudios en psicología y educación.

Profesor en la Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

 <https://orcid.org/0000-0003-0793-9435>

Pedro Norabuena-Figueroa

Doctor en Estadística. Docente asociado del Departamento de Estadística de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Huaraz, Perú.

 <https://orcid.org/0000-0003-3731-9843>

Yolvi Ocaña-Fernández

Doctor en Educación y Magíster en Docencia Universitaria, con licenciatura en la especialidad de Historia y Geografía. Es profesor en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

 <https://orcid.org/0000-0002-2566-6875>

Edwin Ramírez-Asís

Doctor en Administración y Docente auxiliar a tiempo completo en la Facultad de Administración y Turismo de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Huaraz, Perú.

 <https://orcid.org/0000-0002-9918-7607>

Doris Fuster-Guillén

Doctora en Educación. Asesora en investigaciones con metodología cualitativas y cuantitativas. Docente dedicada a la enseñanza y la investigación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

 <https://orcid.org/0000-0002-7889-2243>

Ronald M. Hernández

Licenciado en Psicología y Candidato a Magíster en Educación.
Coordinador de Producción Científica y Capacitación
en la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

 <https://orcid.org/0000-0003-1263-2454>

Correspondencia: Ronald M. Hernández
Vicerrectorado de Investigación
Universidad San Ignacio de Loyola
Av. La Fontana 750, La Molina, Lima, Perú.
Correo electrónico: rhernandezv@usil.edu.pe



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (BY-NC-ND)

EMPATÍA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE DOS UNIVERSIDADES PERUANAS

EMPATHY AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS FROM TWO PERUVIAN UNIVERSITIES

*Hugo Corrales-Felipe¹, Pedro Norabuena-Figueroa², Yolvi Ocaña-Fernández,
Edwin Ramírez-Asís², Doris Fuster-Guillén³ y Ronald M. Hernández⁴*

1. Universidad César Vallejo, Lima, Perú
2. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Huaraz, Perú
3. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
4. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Resumen

La presente investigación aborda a la empatía, entendida como una respuesta afectiva orientada a la condición del otro, más que a uno mismo. Se tuvo como propósito identificar el componente predominante de la reactividad interpersonal de estudiantes universitarios. El estudio corresponde a un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de carácter comparativo entre dos muestras que proceden de la escuela de psicología de los últimos semestres de dos universidades de Lima; la muestra de estudio estuvo conformada por 104 estudiantes. Se concluye que el 73 % de estudiantes de la Universidad César Vallejo son empáticos en comparación del 56 % de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, asimismo la dimensión Cognitiva predomina en ambas universidades.

Palabras clave: Empatía, inteligencia emocional, malestar personal, universitarios, psicología.

Abstract

The present investigation addressed empathy, understood as an affective response oriented to the condition of the other, rather than oneself. The purpose was to

identify the predominant component of the interpersonal reactivity among university students, as well as examining the relative degrees of empathy between samples that come from two schools of psychology of two universities in Lima. All the students were surveyed during their final semesters. This comparative study utilized a quantitative methodology, within a non-experimental design. The study sample consisted of 104 students. It was concluded that 73% of psychology students the César Vallejo University were rated as empathic in comparison to 56% of the Sedes Sapientiae Catholic University. In addition, the cognitive rather than the affective of empathy predominated in the samples of both universities.

Key words: Empathy, emotional intelligence, personal discomfort, university students, psychology.

Introducción

Existen numerosos tratados sobre empatía que se han abordado en diversos países, con la finalidad de conocer y constatar la realidad en cada contexto. A nivel universitario hay esfuerzos por asumir esta problemática que constituye una parte importante de la dimensión psíquica de las personas en general y de la comunidad de psicólogos en particular. A decir del renombrado Carl Rogers, es importante vivir las emociones que podría tener la gente y hacer el esfuerzo de colocarse en la propia situación interna que puede estar vivenciando y hacerlo de tal manera que no dañe las susceptibilidades del otro. Si bien cada ser humano tiene una forma única de pensar y percibir, también es cierto que ese estado interno subjetivo es muy similar entre las personas, tal como lo señalan Premack y Woodruff, (1978). Se trata de desarrollar esa capacidad, esa forma particular de sentir de los demás, de percibir esos deseos, intenciones, pensamientos, los cuales tienen que ir desarrollando los estudiantes practicantes o internos de psicología, pues ellos estarán en algún momento

frente a frente con sus pacientes, clientes o usuarios y tendrán que aplicar esta capacidad o competencia —desde el ángulo educativo— para poder ayudarlos a cumplir sus objetivos. Así, como explica Romero (2018), manteniendo la toma de perspectiva que a medida que esta aumenta también incrementa la realización personal, como también permite desenvolverse.

En ese contexto surge la empatía, es decir la agilidad mental de posicionarse en el mundo interno de la otra persona, es de entender que a muchos se les hace más difícil realizar esta función mental, la poca capacidad para “ubicarse en el sitio de la otra persona”. En el contexto peruano se demuestra que existe muy poca empatía en aquellos que tendrán en el futuro como sujeto de acción al ser humano y su psiquismo. En la relación psicólogo paciente se pone en evidencia los rasgos emocionales, temperamentales y racionales de las personas como requisito para optimizar y comprender realmente la dimensión del problema del que requiere un apoyo o soporte emocional por alguna dificultad que no puede solucionar solo.

Linares (2014) señala su interés en la relación psicólogo paciente y lo que deviene de esta relación en la cual se ponen en evidencia los rasgos emocionales, temperamentales y racionales de las personas como requisito para optimizar esa diada y comprender realmente la dimensión del problema del necesitado de un apoyo o soporte emocional cuando se encuentra atravesando por alguna dificultad que no puede solucionar solo.

Al conocer esas características que poseen los estudiantes universitarios de las instituciones superiores de Lima, nos acercarán al reconocimiento de la conducta empática, con la finalidad de potenciar esos rasgos necesarios para realizar una buena labor psicológica en el futuro cercano en las diversas áreas del quehacer profesional que les corresponda desarrollar, los asesores que tienen a su cargo a los practicantes de los últimos ciclos de esta carrera, señalan que no demuestran la empatía aconsejable con los usuarios, motivo por el cual nos inspira a realizar la presente investigación. Hemos considerado importante escudriñar qué dimensión e incluso, qué componente de la empatía prevalece en los estudiantes que en muy corto tiempo se encontrarán frente a frente con cada una de esas personas que acuden con la esperanza de encontrar una solución a su dificultad. Ahí, en esa relación directa se confluirá una serie de sentimientos y emociones de ambas partes y se requerirá de un manejo acertado de ese sentir. La empatía no es solo el hecho de ponerse en el lugar del otro, es eso y mucho más, es el efecto que produce al escuchar un cuadro dramático de la persona. El futuro psicólogo ¿estará preparado para asumir el reto de manejar estos aspectos de

la empatía? Para explicar ello es necesario conocer la conceptualización de esta, como afirma Romero (2018) «para comprender el punto de vista del otro, requiere de una actividad consciente y cuando no hay una constancia en la práctica e interiorización de esta, se puede asociar con una exigencia cognitiva y emocional» (pp. 93-94).

Hacia la conceptualización de empatía

El proceso de evolución de este concepto ha estado imbuido de muchos cambios, ha pasado por la definición de muchos especialistas y ha ido alimentándose de aportes y contribuciones de científicos en la materia, de psicólogos y sus teorías o enfoques y de nuevos paradigmas, de tal manera que en la actualidad tenemos el resultado de todo ese devenir que ha atravesado este término, cuya raíz etimológica de la palabra *epathon* en el idioma griego significa sentir y el prefijo *ev*, es la preposición indesligable cuyo significado es dentro.

A Titchener —psicólogo británico, autor del estructuralismo— se le atribuye la traducción del término empatía del inglés al alemán que está refrendado en su obra, *Lecciones sobre la Psicología Experimental del Pensamiento* (1909) menciona este proceso, como estar ingresando al mundo del otro; luego en la época del romanticismo alemán esta palabra asumió un significado relacionado al arte y la belleza.

Schopenhauer (citado por Olmedo, 2009) manifestó que: la empatía viene a ser el acto que realizamos al observar los objetos y como consecuencia nos conectamos en un sinfín de influjos, dándose una especie

de endósmosis, por lo que a la vez que les infundimos nuestros propios sentimientos, recibimos de su configuración y de sus propiedades, determinadas impresiones, asimismo Davis (1980) señaló a la empatía, como un «conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas» (citado por Fernández, López & Márquez, 2001, p. 12) considera la importancia de construir un instrumento —que luego se conoce como el *Interpersonal Reactivity Index* (IRI)— que mide la empatía y que surge como consecuencia de un riguroso estudio considerando para ello la revisión teórica y el análisis de este constructo empático.

En conclusión, los diversos autores a lo largo de más de un siglo han estudiado la empatía, cada cual desde su óptica y desde su propio enfoque; en lo que si todos coinciden es en la comprensión del mundo afectivo ajeno, atravesando una ruta que permite hacer contacto con las emociones y sentimientos del otro. Este proceso contiene dos elementos: la recepción de los sentimientos ajenos y luego la comprensión empática. Por ello deducimos que todos estamos inmersos en la utilización de los procesos de empatía, independientemente de los valores, principios, costumbres, creencias, temperamento, carácter, raza, condición social, cultural, económica que podamos tener. Asimismo es un punto de partida para profundizar en la investigación de este tema que tiene que ver con los sistemas de interacción y las relaciones interpersonales, lo que nos podría llevar a una nueva perspectiva y a comprender mejor los diversos problemas que se

puedan presentar, precisamente por falta de empatía.

Componentes de la empatía

A decir de Davis (citado por Richaud, 2008) las dimensiones que se desprenden de la empatía son cognitivas y emotivas. El primero de los mencionados —los cognitivos— tienen como objetivo la comprensión y la interpretación de las emociones de los demás. Se clasifican en toma de perspectiva y fantasía. La toma de perspectiva considera el origen de las emociones, el grado de intensidad y la forma de conseguir alguna solución a lo que vivencian y fantasía, que aglutina la imaginación, el sueño, la identificación de los sentimientos ajenos y la representación fantasiosa con otros personajes que pueden ser ficticios.

La primera dimensión de la empatía denominada cognitiva permite evaluar todos los aspectos que tienen que ver con la percepción emocional de las personas con las cuales se interactúa, asimismo, los componentes obligados contemplan el devenir de las emociones, la intensidad y la alternativa frente al sentimiento. Aunque la primera médica italiana María Montessori (1948) hace una separación entre fantasía e imaginación, aquí la imaginación es parte de la fantasía, así como el sueño y la ficción son parte del mismo.

Los componentes emocionales, a su vez se dividen en, preocupación empática, que viene a considerar todos los sentimientos que afloran cuando se dan cuenta del malestar ajeno y demuestran compasión, preocupación y afecto. La otra parte de este

componente, el malestar personal o distrés, que abarca las respuestas sentimentales de ansiedad y molestia que experimentan al evidenciar las penurias de los demás, es decir, sentimientos de impotencia de desesperanza, incomodidad, pérdida de control, y por lo tanto ineficacia en su actitud hacia los otros así como lo manifiesta (Navarro, López, Climent & Gómez, 2019) «la mayor habilidad para comprender el punto de vista de los demás no solo lleva consigo sentimientos de preocupación y cariño, sino también de malestar y ansiedad ante la situación de la persona receptora» (p. 270).

Sabemos que las emociones son parte inherente del ser humano, no podemos dejar de expresar lo que sentimos, es algo ineludible porque aflora sin que nos proponamos racionalmente y en este caso el reconocimiento del dolor ajeno puede conllevar a una preocupación o contrariamente a tener sentimientos de impotencia, de ansiedad, de desánimo, de falta de esperanza y hasta de molestia consigo mismo, de auto reclamo y desazón.

Los estudios investigativos que propugna Davis (1980) intentan integrar estos conceptos cognitivos y afectivos, por lo que muchos consideran como un punto de quiebre entre las propuestas del pasado y el nuevo enfoque, este aporte fundamental sobre la empatía, que abarca la multidimensionalidad al construir este instrumento de medición que es el IRI, propone en 1980, la presencia de cuatro factores componentes que están intrínsecamente relacionados entre sí y que constituyen un cohesionado constructo de varias dimensiones. El componente

fantasía, de la dimensión cognitiva, es explicado como la orientación hacia personajes que tienen que ver con la ficción y, por otro lado, la toma de perspectiva, que está orientado al intento de entender, que puede estar pasando en la mente del otro. Asimismo, cuando nos referimos a la *dimensión afectiva*, surge el componente, preocupación empática; que considera la tendencia a sentir preocupación y compasión cuando los demás sufren de algún malestar y distrés.

La dimensión cognitiva se subdivide en dos componentes que vienen a ser la fantasía y la toma de perspectiva, el primero nos habla de la ficción y el segundo es la prolongación del sentimiento de la persona examinadora respecto a lo que podría estar pasando en la mentalidad de la otra persona. La dimensión afectiva tiene sus componentes, como la preocupación empática, es decir a la parte compasiva de la persona al evidenciar el sentimiento ajeno y el malestar personal; y distrés, que sería un elevado nivel de ansiedad al reconocer la situación del otro.

Existen algunos agregados en esta propuesta de modelo organizacional de la empatía, a la cual la define como constructos que incluyen a los antecedentes, procesos cognitivos, respuestas afectivas y respuestas conductuales. El equilibrio y el dominio de la capacidad empática son factores muy importantes en la formación de los profesionales donde se busca la adquisición de competencias cognitivo-conductuales que le permitan canalizar adecuadamente todas aquellas situaciones complejas en el acontecer profesional (Hernández, 2019).

Esto significa que otros contenidos se suman a este concepto, por ejemplo, la capacidad para comprender a los demás, el colocarse en su lugar partiendo de la observación, o de los informes verbales u otra fuente de información que lo retenemos en la función memorística y la respuesta afectiva de compartir sus emociones, tales como: cólera, tristeza, ansiedad y miedo (Mestre et al., 2004, p. 250). No se puede separar las capacidades o habilidades del ser humano, si utilizamos el modelo sistémico, ya que cada característica forma parte de ese ser integral, en cuyo desarrollo va mejorando, puliendo aspectos de personalidad en su interacción con los demás. Por ello la comprensión de los otros tiene que ver también con las formas asertivas de manifestarle asertivamente nuestra opinión. Asimismo el ponernos en el lugar del otro —que puede estar vociferando extremadamente, al punto que puede estar ejerciendo violencia verbal— tiene que ver con el autocontrol de las emociones o la inteligencia emocional; y así habrá muchos ejemplos de interconexiones de los rasgos de personalidad y su relación con la empatía.

Evidentemente, después del surgimiento de un postulado teórico, existen divergencias en algunos autores que cuestionan dicho aporte. En este caso tenemos a Fernández, López y Márquez (2008), quienes difieren en la presencia del componente distrés personal, señalando que no reflejan uniformidad en su contenido. Fundamentan su disconformidad refiriendo que este aspecto parece destacar más la emocionalidad que la propia empatía. Otro aspecto que el mismo Davis (1980) critica es el modelo organizacional, es que sus componentes se relacionan en forma unidireccional (p. 284).

Obviamente en cada postulado que se fundamente siempre habrá voces que señalan algunos puntos débiles a los cuales se apunte para el cuestionamiento de la aparente falta de solidez en algunos aspectos. Una de las críticas que se hace a los componentes de la empatía y su multidimensionalidad es el referido al distrés personal, del cual señalan que está compuesto por ítems que no son muy uniformes y por lo tanto no mide lo que tiene que medir.

Pareciera que hay una ausencia de relaciones intrínsecas entre los elementos de la empatía, como por ejemplo la respuesta de preocupación empática y el distrés personal. Las críticas continúan en el campo de la consideración de las características de la persona hacia la que se demuestra la empatía. Sin embargo, este afán integrador de la empatía ha venido afianzándose con el transcurrir del tiempo, hasta prevalecer como un constructo multidimensional (Kerem, Fishman y Josselson, 2001).

Otras clasificaciones pueden considerar dos o más dimensiones y tres o más componentes, por lo que el enfoque que propugnan es diferente. A diferencia de nuestro estudio que consideramos que la propuesta de Davis con el instrumento de evaluación el IRI es más completo pues abarca ámbitos de la persona que integra los componentes esenciales, como son el cognitivo y el afectivo.

Método

El método que empleamos en la presente investigación es el hipotético deductivo que viene a ser la ruta que emplea el estudio para lograr resultados fidedignos.

El paradigma positivista en el cual se basa nuestra investigación es transversal, seccional o sincrónica (Sánchez y Reyes, 2015), se desarrolló según parámetros del enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta, y se aplicó como instrumento, el *Cuestionario de Reactividad Interpersonal*.

Muestra

La población constituida por los estudiantes de los dos últimos semestres o ciclos que se encuentran estudiando psicología en la UCV suman 83 (70 mujeres y 13 varones, mientras que los practicantes de la UCSS constituyen un total de 65 estudiantes (47 mujeres y 13 varones) con un total de 148 ambas universidades atienden a estudiantes de clase socioeconómica media. Se aplicó un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple (Tamayo, 1997).

Técnicas e instrumentos

En la investigación se utilizó la técnica encuesta (Hernández et al., 2014). Respecto a los instrumentos, se aplicó una prueba tipificada como cuantitativa y objetiva (Martorell, 1985; Cronbach, 1990). Para este estudio se ha utilizado el test de *Cuestionario de Reactividad Interpersonal* (IRI) que fue creado por Davis (1980). Dos psicólogos británicos se encargaron de realizar la traducción al español, mediante el proceso adecuado de adaptación, pues los respectivos análisis estadísticos, así lo demuestran. Se verificó la estructura factorial original y se determinó un índice de confiabilidad de

0.75, obtenido mediante la prueba Alpha de Cronbach.

Procedimiento

Necesitábamos saber si la empatía de los estudiantes de los dos últimos semestres —tiempo de práctica pre profesional— se estaba direccionando bien, y si esta habilidad se inclinaba más para la parte cognitiva o afectiva, por ello decidimos obtener los datos para determinar la predominancia, en primer lugar se realizó la prueba de normalidad con Kolmogorov-Smirnov cuyos resultados permitieron tomar una decisión estadística la cual se optó por un estadístico paramétrico denominada regresión logística quien permitió aceptar o rechazar las hipótesis establecidas y luego con la base de datos empezamos a trabajar la parte estadística, para establecer un perfil de resultados cuantitativos que al final analizamos y comparamos entre las dos universidades.

Resultados

El 73% de los estudiantes de psicología de la universidad César Vallejo presentan niveles moderados de empatía, mientras que el 56% de los estudiantes de psicología de la universidad Católica Sedes Sapientiae presentan niveles moderados de empatía. El 27% de los estudiantes de psicología de la universidad César Vallejo presentan niveles bajos de empatía afectiva, mientras que el 44% de los estudiantes de psicología de la universidad Católica Sedes Sapientiae presentan niveles bajos de empatía afectiva (Figura 1).

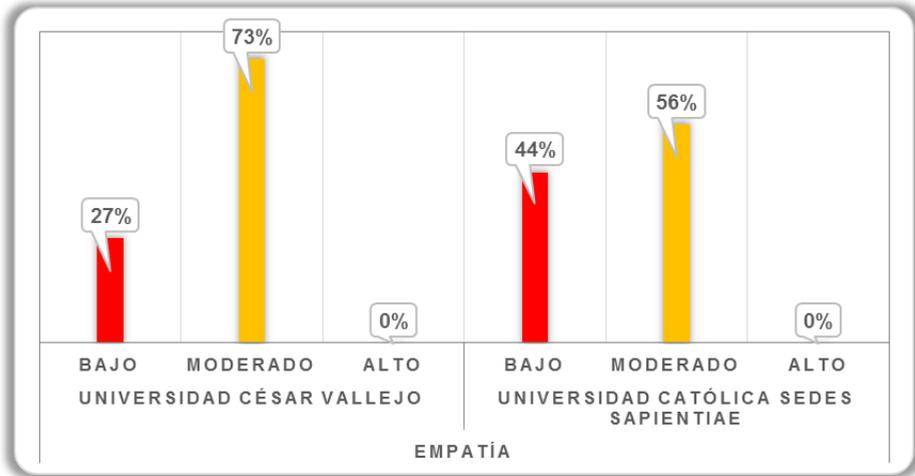


Figura 1. La empatía en estudiantes de psicología de las universidades César Vallejo y Católica Sedes Sapientiae

En los resultados inferenciales se observa que en la Universidad César Vallejo, la dimensión de mayor peso es la empatía afectiva, por el valor absoluto obtenido en el valor B -0.516 y en la Universidad Católica

Sedes Sapientiae: la dimensión de mayor peso es la empatía cognitiva por el valor absoluto obtenido en el valor B -0.508, entonces se afirma que los estudiantes de psicología si practican la empatía (Tabla 1).

Tabla 1. Coeficientes estandarizados de la regresión lineal multivariada de la empatía en los estudiantes practicantes de los últimos ciclos de las Universidades César Vallejo y Católica Sedes Sapientiae

Universidad	Dimensión	B	Error estándar	B estandarizado	Sig.	95,0% intervalo de confianza para B	
						Inferior	Superior
Universidad César Vallejo	Empatía afectiva	,384	,086	,516	,000	,213	,556
	Empatía cognitiva	,311	,075	,474	,000	,160	,462
Universidad Católica Sedes Sapientiae	Empatía afectiva	,354	,156	,473	,029	,038	,670
	Empatía cognitiva	,315	,129	,508	,019	,054	,577

En los resultados de la dimensión empatía afectiva se observa del indicador

que predomina es el malestar personal en estudiantes de la Universidad

César Vallejo ya que el valor obtenido es 0,556 y en la Universidad Católica Sedes Sapientiae referido a la empatía afectiva se muestra que el indicador de mayor peso es la preocupación empática es de 0,652 (Tabla 2)

Tabla 2. Coeficientes estandarizados de la regresión lineal multivariada de la empatía afectiva en los estudiantes practicantes de los últimos ciclos de las Universidades César Vallejo y Católica Sedes Sapientiae

Universidad	Indicador	B	Error estándar	B estandarizado	Sig.	95,0% intervalo de confianza para B	
						Inferior	Superior
Universidad César Vallejo	Preocupación empática	,256	,062	,429	,000	,132	,381
	Malestar personal	,372	,070	,556	,000	,232	,511
Universidad Católica Sedes Sapientiae	Preocupación empática	,371	,095	,652	,000	,179	,562
	Malestar personal	,199	,102	,326	,058	-,007	,405

Discusión

Los resultados descriptivos muestran que el 27% de los estudiantes vallejanos tienen bajo nivel de empatía y en el caso de los segundos, el 44% obtiene un bajo nivel de empatía. Por otro lado, el 73% de los estudiantes de la Universidad César Vallejo obtiene un nivel moderado de empatía mientras que el 56% de los alumnos de la U. Sedes Sapientiae se encuentran en un nivel moderado de Empatía, lo cual nos indica que hay una diferencia de más 17% a favor de los universitarios de la UCSS. Ambos porcentajes de nivel moderado superan el 50% de la población estudiada, por lo que percibimos que existe un nivel apropiado de empatía en las dos universidades, estos resultados se contrastan ligeramente con lo obtenido por Mejía (2012) quien concluye que la empatía y el ponerse en el lugar del otro no se diferencian significativamente en los estudiantes de diversas escuelas académicas de las universidades venezolanas;

recordemos que el estudio mencionado se hizo con jóvenes que pertenecen a otras carreras profesionales; mientras que en el estudio emprendido por Castillo (2012), se señala que la gran mayoría de los alumnos tiene mayor capacidad de tolerancia, que es un signo apropiado para una buena empatía con las personas que tendrán que atender en el futuro en el campo profesional, además de demostrar que existe una fácil comunicación.

Otro dato interesante respecto al nivel de empatía se recoge del estudio realizado por Álvarez (2010) que refiere que los estudiantes que mostraron mayor empatía provienen de las instituciones particulares, rubro al cual pertenecen los estudiantes evaluados en el presente estudio. Asimismo, en el estudio realizado por Sánchez, Padilla, Zamorano, Díaz y Rivera (2012) se concluye que los estudiantes de los semestres postreros tienen una mayor predisposición empática que los alumnos de los primeros semestres. En el estudio realizado en la UNMSM por

Salcedo y Díaz (2012) se señala que no hay diferencias indicativas entre los estudiantes de odontología que fueron evaluados, según los cursos que lleven o el año lectivo en el que se encuentren.

Se tienen también, los resultados de la dimensión empatía afectiva, que nos señala lo siguiente: Nivel moderado de la universidad César Vallejo, lo obtiene el 43% de los estudiantes, y el mismo nivel moderado lo obtiene el 22% de los estudiantes de la universidad Sedes Sapientiae. En ambos casos no superan el 50% de la población evaluada, lo que nos llama a concluir que sus niveles de empatía afectiva se encuentran muy bajos, tan es así, que el 57% de los practicantes de la UCV señala un nivel bajo y el 78% de los futuros psicólogos de la UCSS presenta este nivel inferior, lo obtenido por los estudiantes de la UCV se encuentra en un aceptable porcentaje cercano al 50%, lo que nos sugiere que tenemos que analizar bien estos resultados para proponer un trabajo sostenido en el fortalecimiento de estas habilidades. Mientras que Romero (2015) utilizando otro instrumento de evaluación, el test de Jefferson (EEM), termina señalando que también se encuentran niveles bajos en la empatía afectiva, tanto en cuidado con compasión como ponerse en el lugar del otro; lo que quiere decir que los estudiantes cubanos aún tienen que desarrollar esta dimensión denominada empatía afectiva, por ser una cualidad de la personalidad, vital para la relación psicólogo paciente.

Correspondiente a la empatía cognitiva que nos arroja los resultados de las capacidades o tendencias de las personas, tenemos que el 71% de los estudiantes de la UCV

arrojan niveles moderados de empatía cognitiva al igual que el 71% de los estudiantes de la UCSS, que obtienen niveles moderados. Adicionalmente hay un 2% de estudiantes que obtienen un nivel alto de empatía cognitiva que proceden de la UCV, mientras que Salcedo y Díaz (2015) advierten que en el caso de los estudiantes de los últimos semestres la dimensión que más predomina es la empatía cognitiva, lo que se sustenta en que la mayoría de los estudiantes se preocupa en rendir bien en sus ciclos postreros para culminar bien esta etapa sin descuidar la comprensión de las emociones de los demás. Castillo (2012) refiere que los jóvenes evaluados en su estudio sentían regocijo por los logros de los demás, que es un rasgo inequívoco de la empatía cognitiva y también existía un gran porcentaje que estaba en sintonía con lo cognitivo y emocional de los otros.

El indicador de la empatía afectiva en el caso de la UCV es el malestar personal. En el caso de la UCSS, respecto a la dimensión empatía afectiva, el indicador predominante es la preocupación empática. Arango et al. (2014) finaliza considerando que el indicador por preocupación empática en ellas tiene mayor predominancia, pero coincide con Sánchez et al. (2012) quien, en la conclusión del estudio emprendido con los futuros profesionales de la salud bucal, manifiesta que los estudiantes de los últimos ciclos poseen mayor predisposición de preocupación empática que los estudiantes de los primeros semestres. Mejía (2012) quien encuentra finalmente que en el indicador la Toma de perspectiva obtiene el puntaje más alto por lo tanto es el que predomina en los estudiantes de ciencias de la salud.

Referencias

- Acasiete, K. (2015). *Empatía y razonamiento moral prosocial en estudiantes de psicología de una Universidad Privada de Lima* (tesis de pregrado). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Álvarez, (2010). Relación de la empatía y género en la conducta pro social y agresiva en adolescentes de distintos tipos de establecimientos educacionales. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(2), 27-36.
- Arango Tobón, O., & Clavijo Zapata, S., & Puerta Lopera, I., & Sánchez Duque, J. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 43(1) (169), 89-105.
- Castillo, P. (2012). *Nivel de empatía en los estudiantes practicantes de psicología clínica* (tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Davis, M. (1980). *A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy*. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, Fetzer Institute.
- Fernández-Pinto Z., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Revistas anales de psicología*, 24(2) 284-298.
- Flores, L. (2017). Propiedades psicométricas del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva en estudiantes de institutos y universidades de Huamachuco. *Revista JANG*, 6(1), 17-28.
- Hernández, R. M. (2019). La empatía: una necesidad en la educación superior. *Educación Médica*, 20(S1), 190. doi: 10.1016/j.enfcli.2016.06.004
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- Kerem, E., Fishman, N., & Josselson, R. (2001). The experience of empathy in everyday relationships: Cognitive and affective elements. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(5), 709-729. doi: 10.1177/0265407501185008
- Martorell, M. C. (1985). El informe diagnóstico. En F. Silva (Ed.), *Psicodiagnóstico* (pp. 229-252). Valencia: Centro Editorial de Servicios y Publicaciones Universitarias.

- Mejía de Díaz, M. (2012). Conducta empática en los estudiantes de ciencias de la salud (tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Mestre, V., Frías, M., Samper G. (2004). La medida de la empatía: análisis de interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Montessori, M. (1948) *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires, Argentina: Lozada.
- Morales, F. (2012). *Evaluación de empatía y capacidad para perdonar. Análisis de confiabilidad de dos escalas: IRI y CAPER*. Argentina: Neurama
- Navarro, Y., López, M., Climent, J., & Gómez, J. (2019) Sobrecarga, empatía y resiliencia en cuidadores de personas dependientes. *Gaceta Sanitaria*, 33(3), 268-271. doi: 10.1016/j.gaceta.2017.11.009
- Olmedo, P., & Monte, B. (2009). Evolución conceptual de la Empatía. *Iniciación a la Investigación*, 4.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Tiene teoría de la mente un chimpancé. En E. S. Martí (Ed.), *Construir una mente* (pp. 187-192). Barcelona: Paidós.
- Richaud, M. C. (2014). Evaluación de la empatía en población infantil argentina. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 101-115. doi: 10.15381/rinvp.v11i1.3880
- Romero, K. (2018). *Empatía y síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana* (Tesis de Maestría) Universidad Antonio Ruiz De Montoya, Perú.
- Romero, N. (2016). *Bienestar psicológico y empatía cognitiva y afectiva en mujeres víctimas de violencia atendidos en hospitales públicos* (Tesis doctoral) Universidad César Vallejo, Perú.
- Salcedo-Rioja, M., & Díaz-Narváez, V. (2015). Empatía en estudiantes de odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú). *Salud Uninorte*, 31(3), 565-574.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5ta. ed.) Lima: Business Support Aneth.

Sánchez, L., Padilla, M., Rivera, I., Zamorano, A., & Díaz, V. (2013). Niveles de orientación empática en los estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 27(3), 216-225.

Titchener, E. (2014). *Lectures on the Experimental Psychology of the Thought-processes*. New York: Mac-Millan.

Recibido: 4 de abril de 2019

Aceptado: 20 de mayo de 2019

SEXISMO AMBIVALENTE Y VIOLENCIA EN RELACIONES DE ENAMORAMIENTO EN UNIVERSITARIOS DE AREQUIPA

AMBIVALENT SEXISM AND VIOLENCE IN DATING RELATIONSHIPS
AMONG UNIVERSITY STUDENTS FROM AREQUIPA

Sandra Fernández Herrera

Psicóloga por la Universidad Nacional de San Agustín, dedicada a la práctica en el campo de la psicología educativa. Cursa una segunda especialidad en Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje y una Segunda especialidad en Dificultades del Aprendizaje por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Massiel Alvarado Payihuanca

Psicóloga por la Universidad Nacional de San Agustín.
Está especializada en el área organizacional en Recursos Humanos.

Walter L. Arias Gallegos

Psicólogo por la Universidad Nacional de San Agustín. Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía cognitiva. Doctor en Psicología por la UNSA. Especialista en psicoterapia familiar y docencia universitaria. Profesor auxiliar y docente investigador en la Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú.

 <https://orcid.org/0000-0001-8159-803X>

Correspondencia: Walter L. Arias Gallegos
Departamento de Psicología
Universidad Católica San Pablo
Urb. Campiña Paisajista s/n Quinta Vivanco
Barrio de San Lázaro, Arequipa, Perú.
Correo electrónico: warias@ucsp.edu.pe



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (BY-NC-ND)

SEXISMO AMBIVALENTE Y VIOLENCIA EN RELACIONES DE ENAMORAMIENTO EN UNIVERSITARIOS DE AREQUIPA

AMBIVALENT SEXISM AND VIOLENCE IN DATING RELATIONSHIPS AMONG UNIVERSITY STUDENTS FROM AREQUIPA

*Sandra Fernández Herrera¹, Massiel Alvarado Payihuanca¹
y Walter L. Arias Gallegos²*

1. Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú

2. Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

Resumen

Este estudio analiza las relaciones entre el sexismo ambivalente y la violencia en las relaciones de enamoramiento en estudiantes universitarios de Arequipa. Para lo cual se escogió una muestra no probabilística de 434 estudiantes de dos universidades, una pública y otra privada. Se aplicó el Inventario de Sexismo Ambivalente y la Escala de Violencia en las Relaciones de Parejas Adolescentes, y se procesaron los datos comparativa, correlacional y predictivamente. Los resultados indican el sexismo no se correlaciona con la violencia en las relaciones de enamoramiento, pero existe mayor nivel de violencia expresada y recibida, así como sexismo hostil y benevolente en los estudiantes de la universidad pública, mientras que según el área de estudios, los estudiantes de ingenierías presentan puntajes mayores en el sexismo paternalista que los de sociales. Además, la violencia verbal recibida predice positivamente el sexismo ambivalente, mientras que el sexismo benevolente paternalista predice la violencia expresada y el sexismo hostil predice la violencia recibida en las relaciones de pareja.

Palabras clave: Sexismo ambivalente, violencia en relaciones de pareja, universitarios.

Abstract

This study analyzed the relationships between ambivalent sexism and dating violence among university students from Arequipa City. A non-probabilistic sample of 434 students was selected from two universities, one public and the other private. The Ambivalent Sexism Inventory and the Conflict in Adolescents Dating Relationships Inventory were administered to the students, and comparative analysis of the data was conducted, using correlational and predictive methods. The results indicate that sexism is not correlated with dating violence, but there were higher levels of expressed and received violence, including both as hostile and benevolent sexism in students from public university. The analyses also examined the dependent variables by the students' field of studies, and these findings indicate that engineering students had higher scores in paternalist benevolent sexism than those from social science fields of studies. Moreover, verbal received violence scores predicted positively ambivalent sexism, while paternalist benevolent sexism predicts the expressed violence, and the hostile sexism predicted received dating violence.

Key words: Ambivalent sexism, dating violence, university students.

Introducción

La historia del Perú, como la de muchos otros países, está plagada de episodios violentos, que para nuestro caso abarcan la conquista española, las gestas de la independencia, la Guerra del Pacífico, el conflicto armado interno con los grupos subversivos, y las altas tasas de violencia e inseguridad que se vienen registrando en los últimos años (Garmendia, 2016a). En ese sentido, se pueden distinguir diversas formas de violencia como la violencia política, la autoinflingida, la violencia contra la mujer, la violencia infanto-juvenil, contra el adulto mayor, la violencia económica, la violencia escolar, la violencia laboral, la violencia delincuencia, la violencia ecológica, etc. (Garmendia, 2016b). De todas ellas, la violencia que está suscitando diversas manifestaciones sociales e interés académico, es la violencia de género, que

suele tener como víctima a la mujer, ya que, a nivel global, el 35% de mujeres ha sido víctima de violencia física y hasta un 70% de violencia psicológica (Miljánovich, Nolberto, Martina, Huerta, Torres, & Camones, 2010). En el Perú, Arequipa es una de las regiones con mayor índice de violencia hacia la mujer, junto con Cusco y El Callao, siendo los factores con mayor potencia predictiva, el que la mujer trabaje fuera de casa, si fue víctima o testigo de violencia intrafamiliar cuando era niña, si mantiene una relación de convivencia, si la pareja bebe licor, cuando la relación de pareja tiene una mayor duración y cuando la mujer se ubica en los quintiles inferiores de pobreza (Castro, & Rivera, 2015).

En tal sentido, la violencia contra la mujer es producto de la asimetría en las relaciones sociales entre el varón y la mujer, que se ha perpetuado a través de la historia,

y que ubica al varón en posiciones más privilegiadas con respecto a la mujer, favoreciendo su formación académica y su desarrollo profesional, que le otorgan mayor poder de decisión en las relaciones de pareja (Espósito, 2011). Por otro lado, biológicamente, la conducta violenta se ha asociado a zonas específicas del cerebro como el hipotálamo y la amígdala (García-Muñoz, Carrillo-Ruíz, Favila-Bojórquez, López-Valdés, Jiménez-Ponce, 2019), así como a ciertas hormonas y neurotransmisores como la testosterona y la noradrenalina, respectivamente (Arias, 2013). Sin embargo, una postura más amplia y menos unilateral del problema, ubica la violencia como un fenómeno multicausal, ecológico y estructural; que comprende el nivel macro con los patrones socioculturales de conducta y los roles sexuales, el nivel exo con diversas características psicosociales ligadas a la pobreza, el nivel socioeconómico, etc., el nivel micro con varios factores situacionales mediados por la estructura familiar, sus dinámicos y roles, hasta llegar al nivel las manifestaciones individuales (Heise, 1998).

Así pues, a este nivel, son diversas las características psicológicas que se han asociado con la violencia, pero que presentan diferencias según el sexo (Salas-Menotti, 2008). En ese sentido, la violencia de género se expresa en las relaciones de pareja de manera diferenciada, pues mientras los varones suelen emplear más la violencia física, sexual y económica; las mujeres emplean formas más encubiertas como la violencia psicológica, la verbal y la relacional (Pelegriñ, & Garcés, 2004; Toldos, 2013;). Sin embargo, aunque en

general se consideran los rasgos de personalidad como factores determinantes de la violencia (Ampudia, Sánchez, & Jiménez, 2018), estos están mediados por las prácticas de crianza en el seno de la familia, que promueven ciertos valores sexuales (Negy, Velezmore, Reig-Ferrer, Smith-Castro, & Livia, 2015). Estas pautas de conducta devienen en estereotipos que van configurando una visión acerca de los roles de género, que pueden llegar a tipificarse como sexistas, y que en tal caso, están vinculados directamente con la violencia de género (Moya, & Expósito, 2001).

Por otro lado, el tipo de relación de pareja también es un aspecto que marca ciertas diferencias en la violencia ejercida y recibida, pues la violencia durante el noviazgo suele degenerar en formas más graves y frecuentes de violencia durante el matrimonio, hasta terminar en la muerte del conyugue agredido, o de ambos cuando el victimario se suicida luego de asesinar a su pareja (López-Osorio, Carbajosa, Cerezo-Domínguez, González-Álvarez, Loinaz, & Muñoz-Vicente, 2018). En nuestro país, los estudios realizados en mujeres víctimas de violencia de pareja, se centran en parejas establecidas, ya sea que convivan o que estén casadas. De este modo, se ha reportado que las mujeres violentadas suelen ser emocionalmente dependientes de sus parejas (Espinoza, 2016), suelen usar estrategias pasivas de afrontamiento (Canelo, & Serpa, 2018), suelen tener estilos atributivos negativos (Quintana, Malaver, Montgomery, Medina, Ruíz, Lúcar, Pineda, Barboza, & Dominguez, 2016) suelen tener bajo nivel educativo,

han presenciado violencia en sus familias de origen y conviven con parejas que beben licor de manera recurrente (Castro, Cerellino, & Rivera, 2017). También se ha señalado que las mujeres víctimas de violencia de pareja se culpabilizan, minimizan los actos violentos de sus parejas y aceptan la violencia como una estrategia para resolver los problemas o evitar que el agresor agrede a los hijos (Reyes, 2016); y que presentan alteraciones emocionales severas, desde ansiedad y depresión hasta agresividad reprimida y deseos de muerte (De la Cruz, 2016).

En el caso de las relaciones de enamoramiento, aunque se trata de un fenómeno todavía poco estudiado, suele evolucionar desde la adolescencia (Ferrer, & Bosch, 2013), y registra una prevalencia de entre 9% y 52% (Sebastián, Ortíz, Gil, Gutiérrez del Arroyo, Hernaiz & Hernández, 2010). Además, se ha indicado que las mujeres más expuestas a la violencia de pareja son las solteras y no las casadas, y que los índices de violencia entre varones y mujeres adolescentes suelen ser similares (González, & Santana, 2001). Asimismo, la agresión durante el noviazgo es un excelente predictor de la violencia durante el matrimonio, y que la forma más frecuente es el maltrato psicológico (Paramo, & Arrigoni, 2018). En ese sentido se ha definido la violencia durante el noviazgo como «todo ataque intencional de tipo sexual, físico o psíquico, de un miembro de la pareja contra el otro en una relación de pareja integrada por jóvenes o adolescentes» (Pazos, Oliva, & Gómez, 2014, p. 149), y tiene muchas consecuencias negativas en quien la padece, tales como

bajo rendimiento, inicio temprano de relaciones sexuales, consumo de alcohol y depresión (Rivera, Allen, Rodríguez, Chávez & Lazcano, 2006).

Se ha reportado que los detonantes de la violencia en las parejas jóvenes son los celos, las pugnas por el control de la relación y los problemas en la comunicación (Carrero, 2017). Otras explicaciones de la violencia en las relaciones de parejas adolescentes señalan la idealización del amor que implica una versión romántica y poco realista de las relaciones de pareja (Deza, 2012). Se ha indicado también, que los jóvenes violentos con sus parejas, lo son en diversos contextos, por lo que la conducta violenta obedece a un aprendizaje social que se generaliza (Hernando, 2007). Además, se ha mencionado que los agresores presentan sesgos cognitivos, relacionados con creencias erróneas sobre los roles sexuales (Pelegri, & Garcés, 2004). En ese sentido, las personas que tienden a asumir roles sexuales polarizados y muy radicales, presentan diversos problemas en sus relaciones de pareja, tienen menor flexibilidad cognitiva, son menos inteligentes y presentan mayores alteraciones en su salud mental (Sebastián, Aguiñiga, & Moreno, 1987).

Esto nos ubica en un constructo más o menos reciente, como es el sexismo, y que según se ha reportado, es bastante común en las parejas adolescentes pero que no es reconocido de manera consciente por las adolescentes como ocurre en las mujeres adultas, de modo que esta baja conciencia del sexismo se asocia con cierta tolerancia hacia formas psicológicas

de violencia. Para el caso de los varones, las mujeres sexistas son percibidas como más atractivas por los adolescentes, lo que supone que prefieren roles sexuales más tradicionales (Montañas, de Lemus, Moya, Bohner, & Megías, 2013). El sexismo puede entonces ser definido como una «actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a los grupos basados en el sexo biológico, hombres o mujeres» (Expósito, Moya, & Glick, 1998, p. 160). La importancia del sexismo radica en que tiene un impacto en diversos aspectos de la vida de las personas, como el educativo (Mingo, & Moreno, 2015; Rebollo, García, Piedra, & Vega, 2011), el familiar (Dianderas, 2017), el laboral (Heilman, 1995; Limón, & Rocha, 2011), el académico (Barberá, & Cala, 2008) y el social (Rottenbacher, 2010); privilegiando un sexo a costa del otro.

Por otro lado, el sexismo ha cambiado con el paso del tiempo, de ahí que se distinga entre un sexismo tradicional y un neosexismo, de modo que el primero se evidencia a través de conductas abiertamente hostiles hacia el sexo considerado socialmente como inferior, y el segundo tiene lugar de manera más sutil, incluso benévola (Moya, & Expósito, 2001). La teoría de Glick y Fiske (1996) por ejemplo, reconoce que el sexismo puede darse de manera ambivalente con dos categorías claramente distinguibles, un sexismo hostil y otro benevolente. La ambivalencia de estas categorías implica valores contradictorios con respecto al sexismo, ya que la segunda forma se expresa de manera encubierta (Lameiras, 2004). Así se tiene que el sexismo hostil corresponde

con el sexismo tradicional y comprende diversas formas como el paternalista dominador, la diferenciación competitiva de género y la dominación heterosexual; mientras que el sexismo benevolente se basa en ciertos estereotipos que sin ser hostiles son igualmente discriminatorios, y comprende el paternalismo protector, la diferenciación complementaria de género y la intimidad heterosexual (Glick, & Fiske, 1996).

Estudios transculturales han dado validez cultural a los supuestos teóricos del sexismo ambivalente, reportando patrones sexistas diferenciados entre varones y mujeres de diferentes países con culturas diversas. De este modo, aunque se suelen atribuir más rasgos positivos a la mujer, sigue teniendo un estatus social más inferior que el varón (Glick et al., 2000). Los estudios realizados en países hispanoparlantes han determinado que los roles de género han ido cambiando. Por ejemplo, en México, se ha reportado que los varones son considerados más racionales, competitivos y autónomos, y las mujeres son vistas como más sumisas, dependientes y afectivas; pero los valores típicamente femeninos como la abnegación, la virginidad y la obediencia han disminuido en los últimos 30 años (Díaz-Loving, & Rivera, 2010). Sin embargo, el abandono de estereotipos femeninos y la asunción de rasgos más masculinos de parte de las mujeres, conllevan características instrumentales y expresivas negativas que afectan su salud mental, pues se asocian con conductas antisociales, apatía, rebeldía, narcisismo, paranoia y egoísmo (Díaz-Loving, Rivera, & Velasco, 2012).

En Perú, también se ha reportado que la mujer es menos abnegada y obediente, y que la virginidad ya no es considerada un valor relevante en la sociedad (Alarcón, 2017). En cuanto a los adolescentes, los estudios sobre el sexismo son recientes, pero se ha reportado que en Lima, las adolescentes tienen representaciones más estables de los roles tradicionales resaltando la belleza y el rol materno, percibiendo una relación asimétrica que favorece a los varones (Quintana, Grajeda, Malver, Medina, Montgomery, & Ojeda, 2017). Otro estudio, también con adolescentes de Lima, encontró que el sexismo hostil se asocia con la homofobia, tanto masculina como femenina (Bernuy, & Noé, 2017). En Arequipa, se ha reportado que el autoconcepto no se relaciona con el sexismo, y que aunque prevalecen ciertos rasgos sexistas entre escolares varones y mujeres de nivel secundario, hay una tendencia que favorece el cambio de roles sexuales hacia relaciones más igualitarias (Chino, & Zegarra-Valdivia, 2015). También se ha señalado que los adolescentes varones que cursan estudios universitarios son más sexistas que sus compañeras femeninas, sobre todo en las dimensiones de sexismo hostil, sexismo benévolo paternalista y en sexismo diferencia de género (Fernández, Arias, & Alvarado, 2017).

En cuanto a las relaciones entre el sexismo y la violencia de pareja, diversos estudios han probado que la conducta violenta está vinculada a las diferencias de género, y cómo son percibidos los roles sexuales (Archer, 2000; Nayak, Byrne, Martin, & Abraham, 2003). En ese sentido, aunque

pueden reconocerse ciertas diferencias de género basados en evidencia (Gilbert, 1999), los roles sexuales han sido un producto de la aculturación (Whittaker, 1979), y en esa medida, no pueden concebirse como categorías cerradas (Moya, Páez, Glick, Fernández, & Poeschl, 2002). Los índices de violencia, por ejemplo, son mayores en los varones que en las mujeres, y mientras más polarizados se entienden los roles sexuales, es decir, a mayor machismo o feminismo, mayor es el nivel de violencia expresado (Sebastián, Aguiñiga, & Moreno, 1987). Asimismo, las expresiones de violencia mediadas por el género no se circunscriben solamente al ámbito romántico, sino también al familiar, laboral y social (Hamel, 2009).

De este modo, el sexismo se correlaciona fuerte y significativamente con la expresión de ira en varones y mujeres (Garaigordobil, 2015), así como con la conducta violenta en las relaciones de pareja (Lameiras, Rodríguez, Carrera, & Faílde, 2009). Por otro lado, aunque algunos estudios han señalado que los varones suelen tener más un sexismo hostil y las mujeres un sexismo benevolente (Palacios, & Rodríguez, 2009), el sexismo benevolente puede resultar un arma de doble filo, ya que cuando los varones sexistas benevolentes perciben que la mujer no asume el rol que se espera de ella, pueden tornarse más violentos (Soto-Quevedo, 2012). Un estudio realizado con mujeres mexicanas, reportó que el miedo a ser agredidas sexualmente se correlacionó de manera positiva con el sexismo benevolente (Espinoza, Moya, & Willis, 2015). Un mecanismo explicativo

propuesto para comprender las relaciones entre la violencia y el sexismo, apunta al tipo de apego inseguro (Garaigordobil, 2013), pues cuando la persona se siente insegura le cuesta confiar en su pareja o construir una relación sobre la base de la intimidad y el compromiso, lo que termina frustrando a la persona y favorece la aparición de conductas violentas (Díaz-Loving, & Rivera, 2010; Lazo, & Quintana, 2016).

En el caso de las relaciones de parejas de universitarios, se ha reportado que en España el 51% ha sufrido de agresión psicológica y el 24% de agresión física (Vizcarra, & Póo, 2011) y que la edad de mayor riesgo se da entre los 20 y 24 años (Vázquez, Torres, Otero, Blanco & López, 2010). Asimismo, un estudio con 453 sujetos entre 18 y 36 años de la Universidad de Salamanca señala que existen diferencias significativas entre varones y mujeres en la perpetración de agresiones físicas, siendo los hombres quienes han recibido más agresiones de este tipo, y que independientemente del sexo, el sexismo y la violencia en las relaciones de pareja están positivamente correlacionados (Rojas-Solís, & Carpintero, 2011). Estos resultados, pueden explicarse por el hecho de que los jóvenes y adolescentes expresan el sexismo de manera diferente a las parejas de adultos de mayor edad, dado que los roles sexuales han venido experimentando ciertos cambios en el tiempo (Rodríguez, & Lameiras, 2002). En tal sentido, se suele hablar de un proceso de “destradicionalización de la feminidad de la víctima” (Janos, & Espinosa, 2015), y de una “crisis de la masculinidad” (Bermúdez, & Trías, 2015); en la que los varones son cada vez

más blanco de agresiones por parte de la mujer, pero no las reportan porque sienten vergüenza, siendo mayor la frecuencia de estas agresiones cuando están casados (Trujano, Martínez, & Camacho, 2009). Así pues, Hirigoyen (2006) indica que la violencia de pareja carece de sexo, ya que es bidireccional; mientras que Toldos (2013) enfatiza que las mujeres están aumentando sus conductas violentas en torno a las relaciones de pareja.

En nuestro país, las relaciones entre el sexismo y la violencia, han sido poco investigadas, y menos aún en parejas adolescentes. En tal sentido, el estudio de Janos y Espinosa (2015) muestra que los varones entre 18 y 35 años de la ciudad de Lima, tienden a considerar solo actos violentos, cuando hay contacto físico con la mujer o cuando se hacen comentarios sexualmente explícitos, más no cuando se trata de silbidos, besos o piropos; mientras que las mujeres, además de no hacer estas distinciones, pues consideran que todas estas formas les generan rechazo y disgusto, vivencian sentimientos de culpa y victimización. En otro estudio con mujeres universitarias peruanas víctimas de violencia de pareja, se reportó que vivencian una afectividad inadecuada caracterizada por la represión de la agresividad (De la Cruz, 2016).

En Arequipa no se han realizado investigaciones que analicen la relación de estas variables, por ello, el presente estudio, tiene relevancia teórica al tratar un tema poco estudiado en nuestro medio. Consecuentemente, se planteó un estudio asociativo, con un nivel de investigación

comparativo, correlacional y predictivo (Montero, & León, 2007).

Método

Muestra

La muestra estuvo constituida por 434 estudiantes universitarios, de los cuales 40.8% son varones (N= 177) y 59.2% son mujeres (N= 257), con una edad promedio de 20 años y una desviación estándar de ± 2.52 , dentro de un rango de 18 a 30 años de edad. En cuanto a la universidad de origen, 66.4% participantes (N=283) estudian en la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA) y 33.6% (N= 143) en la Universidad Católica San Pablo (UCSP). Según al área de estudios 73% cursan carreras de Ingeniería (N= 309) y la 23% de Sociales (N= 125). Asimismo, el 54.5% no tenía pareja (N= 238) y el 45.5% sí tenía relación de pareja (N= 196). En cuanto al tiempo de relación, el 58.2% de la muestra mantuvo una relación durante un año o menos tiempo (N= 236), y el 41.8% tuvo más de un año de tiempo de relación de pareja (N= 198).

La muestra fue escogida mediante métodos no probabilísticos, aplicando la técnica de muestreo por cuotas (Hernández, Fernández, & Baptista 2010). Los criterios de inclusión fueron los siguientes: 1) ser mayor de edad, 2) participar voluntariamente en el estudio, 3) ser estudiante de las áreas de sociales o ingenierías de la Universidad Nacional de San Agustín o de la Universidad Católica San Pablo, y 5) firmar el consentimiento informado.

Instrumentos

Se aplicó el Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI; *Ambivalent Sexism Inventory*) de Glick y Fiske (1996) que fue traducido validado para población española por Expósito, Moya y Glick (1998). Su validación para Latinoamérica fue hecha por Cruz, Zempoaltecal y Correa (2005), mientras que la validación en Arequipa fue hecha por Fernández, Arias y Alvarado (2017); quienes reportaron una estructura de cuatro factores, con una confiabilidad de 0.742, obtenida mediante la prueba Alfa de Cronbach. La versión validada de la prueba consta de 22 ítems distribuidos en los siguientes factores: Sexismo hostil, Sexismo benevolente de intimidación heterosexual, Sexismo benevolente paternalista y Sexismo benevolente por diferenciación de género. Estos factores fueron obtenidos mediante análisis factorial exploratorio y explicaron en su conjunto el 55.34% de la varianza total.

También se aplicó la Escala de Violencia en las Relaciones de Parejas Adolescentes (CADRI; *Conflict in Adolescents Dating Relationships Inventory*) de Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasley y Pittman (2001), que fue traducida y validada para España por Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido (2006). La validación para muestra de Arequipa fue realizada por Arias, Fernández y Alvarado (2017), quienes obtuvieron adecuados índices de validez y confiabilidad. La prueba consta de 34 ítems, 17 miden la violencia expresada y 17 la violencia recibida en las relaciones de pareja. Para la validación en Arequipa, la escala de violencia expresada tuvo cuatro factores

con índices de confiabilidad superiores a 0.7: Violencia verbal, Violencia física, Violencia relacional y Difamación. La escala de violencia recibida también obtuvo índices de confiabilidad superiores a 0.7 y se compuso de tres factores: Violencia física, Violencia verbal y Celos y violencia relacional. En ambos casos se aplicó análisis factorial exploratorio con método de extracción de Componentes principales y rotación Varimax.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos tuvo lugar en las áreas comunes de las universidades, y se aplicó de manera individual y colectiva en pequeños grupos. Los

participantes fueron informados de los fines del estudio y se les animó a participar voluntariamente. Todos los que aceptaron firmaron un consentimiento informado en el que se les garantiza la confidencialidad de los datos. Los datos fueron procesados con pruebas de estadística inferencial, mediante el programa SPSS 21.

Resultados

En primer lugar los valores obtenidos en Violencia expresada son más bajos que los de la violencia recibida, mientras que los valores de sexismo alcanzan puntuaciones moderadas y altas. En todos los casos las desviaciones estándar son moderadas (Gráfico 1).

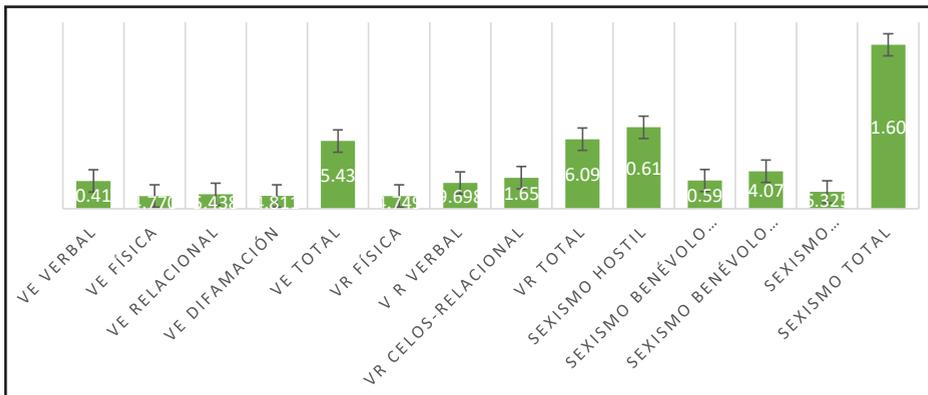


Gráfico 1. Medias obtenidas y desviaciones estándar de las variables de estudio

A nivel comparativo en la Gráfica 2, vemos que las puntuaciones de las mujeres son superiores a las de los varones en casi todas las dimensiones evaluadas del sexismo ambivalente, la violencia expresada y la violencia percibida, pero solo se aprecian diferencias significativas en violencia verbal expresada ($t = -2.246$; $p = 0.025$),

en violencia física expresada ($t = -3.095$; $p = 0.002$) y en violencia total expresada total ($t = -2.035$; $p = 0.040$). Se registraron diferencias estadísticamente significativas en violencia física recibida ($t = 2.575$; $p < 0.010$) y en violencia total recibida ($t = 2.369$; $p = 0.018$), siendo también ligeramente superiores en los varones. En

cuanto al sexismo, se registraron diferencias significativas en el sexismo hostil ($t=7.813$; $p=0.000$), al igual que el sexismo benévolo heterosexual ($t=1.857$; $p=0.046$), el sexismo benévolo paternalista ($t=2.404$;

$p=0.016$) y el sexismo ambivalente ($t=5.166$; $p=0.000$) con puntuaciones mayores para los varones; pero el sexismo de diferencia de género es mayor en las mujeres ($t=-3.774$; $p=0.000$).

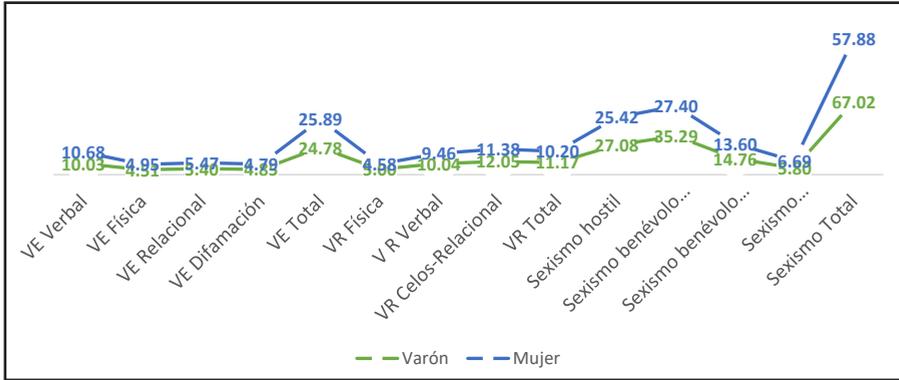


Gráfico 2. Comparaciones entre las variables según sexo

Tomando como criterio de comparación si habían o no tenido una relación de pareja, se encontraron diferencias significativas en violencia verbal expresada ($t=2.225$; $p=0.026$) y violencia verbal recibida

($t=1.887$; $p=0.05$) para quienes sí han tenido una relación de pareja, y en violencia expresada difamación ($t=-2.494$; $p=0.012$) para quienes no han tenido pareja (ver Gráfico 3).

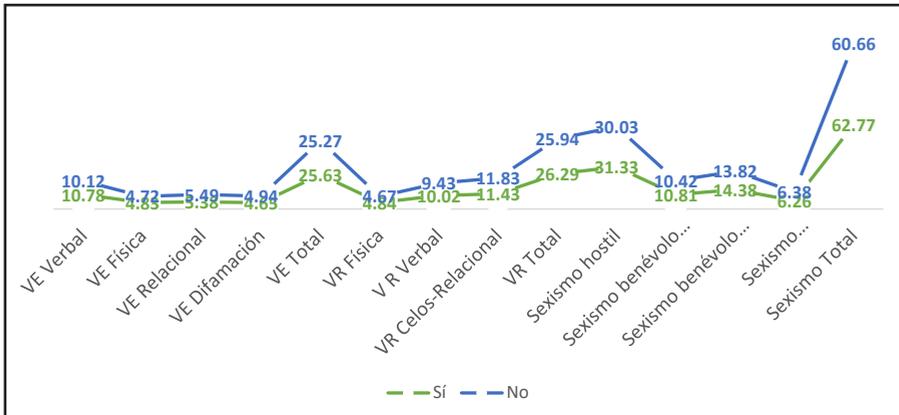


Gráfico 3. Comparaciones entre las variables en función de si han tenido o no pareja

También se encontraron diferencias significativas en el tiempo de relación (Gráfico 4), entre quienes tienen o han tenido una relación en el último año y quienes han tenido una relación de pareja más de un

año, encontrándose diferencias significativas en violencia expresada difamatoria, con puntajes superiores en quienes han tenido una relación con una duración mayor al año ($t = -3.228$; $p = 0.001$).

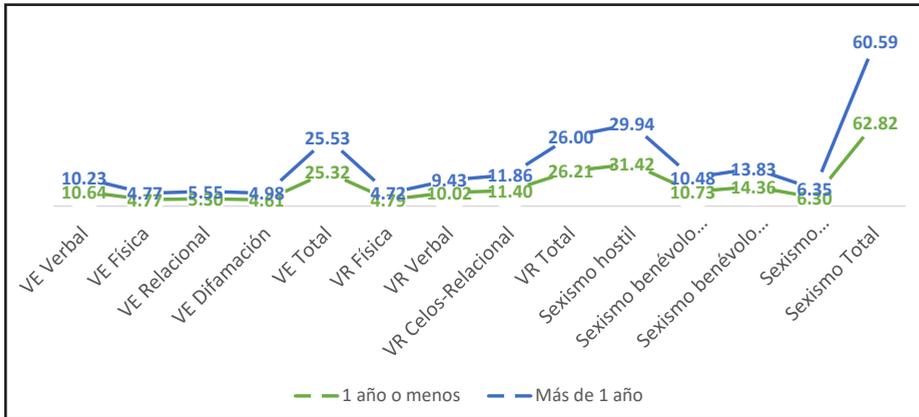


Gráfico 4. Comparaciones entre las variables en función del tiempo de relación

Tomando como criterio la universidad de procedencia, los estudiantes de la UNSA obtuvieron puntuaciones más altas, siendo las diferencias estadísticamente significativas, con respecto a los estudiantes de la UCSP, en las siguientes dimensiones: violencia verbal expresada ($t = 2.819$; $p = 0.005$), violencia física expresada ($t = 2.843$; $p = 0.004$), violencia difamatoria expresada ($t = 4.179$; $p = 0.000$),

violencia expresada total ($t = 3.437$; $p = 0.000$), violencia física recibida ($t = 3.988$; $p = 0.000$), violencia verbal recibida ($t = 2.087$; $p = 0.037$), violencia relacional recibida ($t = 2.087$; $p = 0.037$), violencia recibida total ($t = 2.819$; $p = 0.005$), sexismo hostil ($t = 2.257$; $p = 0.024$), sexismo benévolo paternalista ($t = 3.702$; $p = 0.000$) y sexismo como puntuación total ($t = 2.794$; $p = 0.005$).

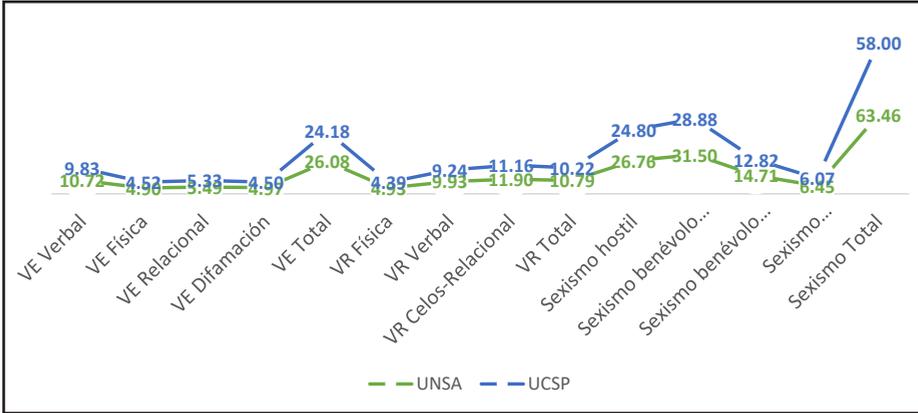


Gráfico 5. Comparaciones entre las variables en función de la universidad de procedencia

Finalmente, se compararon los puntajes de las variables de estudio en función del área de estudios de los universitarios (Gráfico 6), registrándose diferencias significativas en violencia verbal expresada ($t = -3.322$; $p = 0.001$), violencia física expresada ($t = -2.070$; $p = 0.039$), violencia relacional expresada ($t = -2.751$; $p = 0.006$), violencia difamatoria expresada ($t = -2.299$; $p = 0.022$), violencia expresada total

($t = -3.608$; $p = 0.000$), violencia verbal recibida ($t = -3.822$; $p = 0.000$), violencia relacional recibida ($t = -2.289$; $p = 0.023$) y violencia recibida total ($t = -3.147$; $p = 0.001$), con puntuaciones más altas para los estudiantes del área de sociales. En cambio, en la dimensión de sexismo benévolo paternalista los estudiantes de ingenierías obtuvieron puntajes más altos ($t = 2.087$; $p = 0.038$).

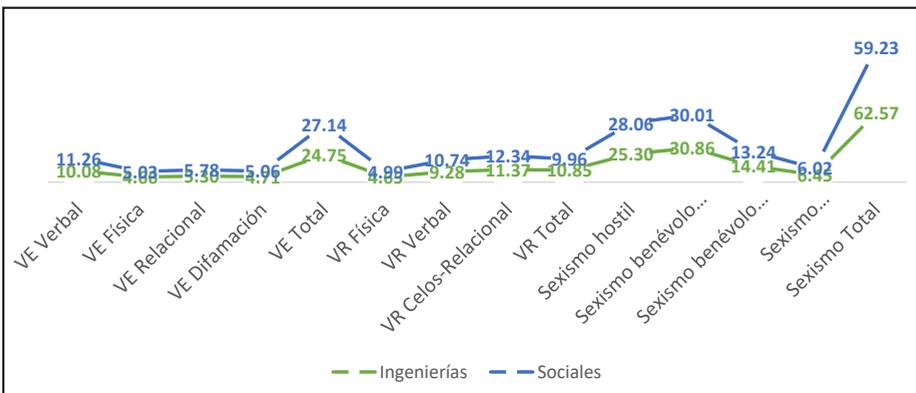


Gráfico 6. Comparaciones entre las variables según el área de estudios

Con respecto a las relaciones entre las variables en la Tabla 1 se aprecian los coeficientes de correlación de Pearson. Se tiene que la violencia verbal expresada se relaciona positivamente con la violencia física expresada, la violencia expresada de relación, la violencia expresada difamatoria de manera moderada, mientras que con la violencia expresada total se relaciona fuertemente y también de manera positiva ($r=.890$). La violencia verbal expresada también se relaciona con la violencia física recibida, la violencia verbal recibida ($r=.511$), la violencia relacional recibida ($r=.446$) y la violencia total recibida ($r=.521$). Con respecto a la violencia física expresada, ésta se relaciona con la violencia difamatoria expresada, la violencia total expresada, la violencia física recibida, la violencia verbal recibida, la violencia de celos y relacional y la violencia total recibida, menos con la violencia relacional expresada. Estas relaciones fueron moderadas ($r>.300$), siendo alta solamente la relación con la violencia expresada total ($r=.651$). No hubo relaciones entre la violencia física expresada y el sexismo.

La violencia relacional expresada se relaciona con la violencia difamatoria expresada, la violencia total expresada, la violencia verbal recibida, la violencia relacional recibida y la violencia total ($r=.677$). No hubo relación entre este tipo de violencia y el sexismo. La violencia difamatoria expresada se relaciona

con la violencia total expresada ($r=.586$), la violencia física recibida, la violencia verbal recibida, la violencia de celos y relacional recibida y la violencia recibida total, de manera baja. No hubo relación entre esta variable y el sexismo. La violencia total expresada, se relaciona moderadamente con la violencia física recibida ($r=.352$), la violencia verbal recibida ($r=.501$), la violencia de celos recibida ($r=.513$), la violencia total recibida ($r=.558$) y el tiempo de relación ($r=.234$), aunque esta última correlación es baja, sin embargo, quiere decir que a medida que aumenta el tiempo de relación, aumenta también la violencia expresada.

La violencia física recibida se relaciona con la violencia verbal recibida, la violencia relacional recibida y la violencia total recibida, de manera positiva y alta ($r>0.500$), siendo muy alta en el último caso ($r=0.729$). No hay relaciones entre la violencia física recibida y el sexismo. La violencia verbal recibida se relaciona de manera positiva y alta con la violencia de celos y relaciona recibida ($r=0.622$), la violencia total ($r=0.884$). No hubo relaciones entre la violencia verbal percibida con el sexismo. La violencia relacional recibida se relacionó de manera alta y positiva con la violencia total recibida ($r=0.886$), pero no se relacionó con el sexismo ni ninguna de sus dimensiones. La violencia recibida no se correlacionó con el sexismo.

Tabla 1. Coeficientes de correlación de Pearson

	VE verbal	VE física	VE relación	VE difam.	VE total	VR física	VR verbal	VR celos	VR total	Sex hostil	Sex B hetero.	Sex B pater.	Sex difer. género	Sex total
1	1	.459	.458	.352	.890	.315	.511	.446	.521	.119	.028	.121	.098	.124
2		1	.198	.320	.651	.313	.312	.323	.370	-.000	-.027	.112	.091	.034
3			1	.292	.677	.149	.272	.395	.351	.076	.020	.057	-.002	.066
4				1	.586	.227	.240	.274	.295	.013	-.020	.033	-.095	-.00
5					1	.352	.501	.513	.558	.092	.009	.121	.056	.097
6						1	.567	.501	.729	.105	.012	.076	.006	.087
7							1	.622	.884	.178	.037	.133	.040	.157
8								1	.886	.107	-.002	.048	.013	.077
9									1	.156	.018	.101	.026	.128
10										1	.423	.484	.291	.882
11											1	.492	.343	.719
12												1	.408	.751
13													1	.514
14														1

$p < 0.000$

El sexismo hostil por otro lado, se relaciona con el sexismo benévolo heterosexual ($r = 0.423$), el sexismo benévolo paternalista ($r = 0.484$), el sexismo benévolo diferencia de género ($r = 0.291$) y el sexismo ambivalente ($r = 0.882$). El sexismo benévolo heterosexual se relaciona con el sexismo paternalista ($r = 0.492$), el sexismo benévolo diferencia de género ($r = 0.343$) y el sexismo ambivalente como puntuación total ($r = 0.719$). El sexismo benévolo paternalista se relaciona con el sexismo de diferencia de género ($r = 0.408$) y el

sexismo ambivalente ($r = 0.751$), mientras que el sexismo de diferencia de género se relaciona con el sexismo total o ambivalente ($r = 0.514$).

En base al análisis correlacional, podemos ver que las diferentes formas de violencia recibida y expresada están relacionadas entre sí, tal y como ocurre con las dimensiones del sexismo, que también están relacionadas entre sí, pero no hay relación entre el sexismo ambivalente y la violencia en las relaciones de parejas adolescentes.

Tabla 2. Coeficientes Beta estandarizados de la regresión lineal – Modelo 1

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Correlaciones	
	B	Error típ.	Beta	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia
(Constante)	54.271	4.581		11.846	0.000		
VE verbal	0.515	0.388	0.085	1.327	0.185	0.124	0.064
VE física	-0.355	0.685	-0.028	-0.519	0.603	0.034	-0.025
VE relacional	0.265	0.598	0.025	0.444	0.656	0.066	0.021
VE difamación	-0.863	0.800	-0.057	-1.078	0.281	-0.001	-0.052
VR física	0.203	0.688	0.017	0.296	0.767	0.087	0.014
VR verbal	0.855	0.399	0.148	2.142	0.032	0.157	0.103
VR celos relacional	-0.248	0.346	-0.047	-0.716	0.474	0.077	-0.034

A nivel predictivo, para valorar el efecto del sexismo en la violencia de las relaciones de pareja y viceversa, se practicaron tres regresiones lineales. La primera regresión tomó como variable dependiente al sexismo ambivalente y como variables predictoras o independientes a las puntuaciones obtenidas en las diversas formas de violencia

expresada y recibida. El modelo resultó significativo ($p= 0.046$) y se encontró que solo la violencia verbal recibida predice positivamente el sexismo ambivalente, lo que quiere decir que si un estudiante universitario varón o mujer, es víctima de violencia verbal, es altamente probable que su pareja sea sexista (Tabla 2).

Tabla 3. Coeficientes Beta estandarizados de la regresión lineal – Modelo 2

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Correlaciones	
	B	Error típ.	Beta	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia
(Constante)	23.130	0.990		23.355	0		
S Hostil	0.031	0.029	0.062	1.099	0.272	0.092	0.053
SB heterosexual	-0.087	0.059	-0.084	-1.474	0.141	0.009	-0.071
SB paternalista	0.144	0.068	0.127	2.098	0.036	0.121	0.100
SB Dif. de género	0.036	0.122	0.015	0.294	0.768	0.056	0.014

También se realizó un segundo análisis de regresión en el que se consideró como variable dependiente a la violencia expresada como puntuación total y como variables independientes a las diversas formas de sexismo, encontrándose que

el modelo resultó muy cercano al nivel de significancia mínimo ($p= 0.055$) y que el sexismo benévolo paternalista predijo positivamente la violencia expresada en las relaciones de parejas adolescentes (Tabla 3).

Tabla 4. Coeficientes Beta estandarizados de la regresión lineal – Modelo 3

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Correlaciones	
	B	Error típ.	Beta	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia
(Constante)	22.916	1.256		18.241	0		
S Hostil	0.106	0.036	0.162	2.889	0.004	0.156	0.138
SB heterosexual	-0.101	0.075	-0.076	-1.343	0.179	0.018	-0.064
SB paternalista	0.100	0.087	0.069	1.151	0.249	0.101	0.055
SB Dif. de género	-0.066	0.155	-0.022	-0.429	0.667	0.026	-0.020

Como último análisis de regresión, se trabajó con un tercer modelo, en el que la variable dependiente es la violencia recibida en relaciones de pareja y las diversas formas de sexismo son las variables

independientes. Se tiene que el modelo es muy significativo ($p= 0.009$) y que el sexismo hostil predice positivamente la violencia recibida en las relaciones de pareja entre adolescentes (Tabla 4).

Discusión

El sexismo y la violencia de pareja son dos temas que han sido ampliamente estudiados recientemente, señalándose que mientras mayor sea el sexismo, es mayor la probabilidad de expresar o recibir violencia en un contexto de pareja (Archer, 2000; Hirigoyen, 2008; Garaigordobil, 2015; Lameiras, Rodríguez, Carrera, & Faílde, 2009; Nayak, Byrne, Martin, & Abraham, 2003). En el Perú, son muy pocas las investigaciones relacionadas con el sexismo (Rottenbacher, 2010; Janos, & Espinosa, 2015), o el sexismo en adolescentes y jóvenes (Chino, & Zegarra-Valdivia, 2015; Fernández, Arias, & Alvarado, 2017; Bernuy, & Noé, 2017), y en Arequipa, no existen estudios que valoren los nexos entre estas variables.

Dado que la violencia es un problema bastante extendido en el país (Castro, & Rivera, 2015; Castro, Cerellino, & Rivera, 2017), y que los patrones con respecto a los roles sexuales están cambiando (Chino, & Zegarra-Valdivia, 2015), es importante valorar cómo se manifiestan ambas variables en la población joven. Por ello, en la presente investigación se ha evaluado a una muestra de universitarios de 18 a 30 años de edad que proceden de dos universidades representativas de la región Arequipa, siendo una pública y la otra privada. Aunque no se ha encontrado relaciones significativas entre las variables sexismo y violencia, ciertos hallazgos con respecto a la manifestación diferenciada de las variables resulta relevante.

En primer lugar, mientras las mujeres son más violentas física y verbalmente

con sus parejas, los varones han recibido más violencia física que las mujeres, siendo estas diferencias, significativas. Es decir, las mujeres ejercen más violencia en sus relaciones de pareja, y los varones la reciben más, lo cual es consistente a otros estudios en los que se ha reportado algo similar (López, Moral, Díaz-Loving, & Cienfuegos, 2010; Rojas-Solis, & Carpintero, 2011; Vizcarra, & Póo, 2011) y se opone a los estudios que señalan que los varones son más violentos en sus relaciones de pareja (Cabruja, 2004; Boira, & Jodrá, 2010). Sin embargo, se ha visto que si bien los varones son más violentos en las relaciones de pareja que convive (Castro, & Rivera, 2015), las mujeres son más violentas en sus relaciones de noviazgo (Janos, & Espinosa, 2015), ya que emplean formas de violencia más encubiertas, pero igualmente nocivas como la violencia verbal, psicológica y relacional (Pelegrin, & Garcés, 2004).

En nuestro estudio empero, las formas de violencia más usadas por las mujeres fueron la verbal y la física, lo que podría explicarse por una legislación más estricta que protege a la mujer y es más punitiva con los varones, lo que podría generar que mientras los varones se contengan, las mujeres se excedan. En ese sentido, varios estudios señalan que la violencia contra los varones está aumentando en los últimos años mediada por el sexismo (Toldos, 2003; Trujano, Martínez, & Camacho, 2009), y aunque no se han hallado relaciones entre esta variable y el sexismo en nuestro caso, el sexismo benevolente paternalista predice la violencia expresada,

tal y como sugieren los estudios de Soto-Quevedo (2012) y Espinoza, Moya y Willis (2015); asimismo, el sexismo hostil predijo la violencia recibida, lo cual sugiere que la violencia sería bidireccional, como han reportado otros autores (Hirigoyen, 2006).

En ese sentido, los varones han mostrado ser más sexistas que las mujeres, específicamente en el sexismo hostil, el sexismo benévolo heterosexual, el sexismo benévolo paternalista; mientras que las mujeres obtuvieron puntajes mayores en sexismo de diferencia de género. Esto supone que los varones expresan su sexismo de diferentes formas, desde las abiertamente discriminatorias hacia la mujer hasta las más benévolas y proteccionistas. Las mujeres en cambio se perciben como diferentes de los varones, lo cual puede generar también discriminación por el hecho de ubicarse en un endogrupo y considerar a quienes son diferentes, en este caso los varones, como parte de un exogrupo (Whittaker, 1979). Las mujeres además tienen un patrón característico de sexismo, que difiere del caso de los varones, lo que implica una nueva concepción de lo “femenino” directamente vinculada con el empoderamiento (Rudman, & Glick, 2001). En ese sentido, las mujeres están cambiando sus patrones de conducta en el Perú, pues como se mencionó, los valores de la obediencia, la abnegación y la virginidad, no son considerados como relevantes o definitivos de la femineidad (Alarcón, 2017).

En tal sentido, la liberación de la sexualidad y la polarización de la femineidad con

respecto a la masculinidad, han generado neosexismos femeninos (Bastías, Núñez, Avendaño, & Estrada, 2013). Así pues, las mujeres tienen relaciones sexuales cada vez a más temprana edad, y tienen más parejas sexuales (Chirinos, Brindis, Salazar, Bardales, & Reátegui, 1999), siendo ambos aspectos, factores de riesgo para su salud (Seperak, & Rivera, 2018). También han aumentado las tasas de infidelidad femenina, que se elevan hasta un 39% (Romero, Romero, & Arellano, 2017). Se puede decir, como señalan Díaz-Loving, Rivera y Velasco (2012), que la mujer se está masculinizando y ello se revela en la liberación de su sexualidad y en el aumento de las expresiones de violencia, que pueden tener un impacto negativo indirecto en la salud mental de la mujer, al asumir rasgos instrumentales negativos típicamente masculinos.

Otra explicación alternativa, viene dada por la teoría psicobiogeográfica de León (2012), quien indica que las mujeres que viven más próximas a los trópicos están expuestas a una mayor radiación solar y por ende, un incremento en la vitamina D que tiene efectos directos en la conducta sexual, tornándolas más predispuestas y sumisas. Las mujeres que viven más alejadas de los trópicos, como es el caso de las arequipeñas, serían en contraste, más dominantes y menos dispuestas a someterse. Los hallazgos que hemos reportado, se encuentran en sintonía con los supuestos de este modelo teórico, que ha sido puesto a prueba para explicar diferentes fenómenos psicosociales, como el consumo de drogas (León, 1987), el control económico del hogar

(León, 2011), la violencia familiar (León, 2012b), la educación y la productividad (León, 2012c) y las habilidades cognitivas complejas (León, & Burga, 2014).

Por otro lado, las personas que sí habían tenido una relación sentimental mostraron mayores niveles de violencia verbal expresada y recibida, lo cual sugiere que han estado expuestos a una violencia bidireccional; mientras que los que han tenido mayor tiempo de relación tuvieron puntajes más altos en violencia expresada difamatoria, lo que revela que todo lo invertido en la relación de pareja, se podría convertir en resentimiento, en caso de sufrir una decepción o en el caso de que la relación no prospere. En ese sentido, se ha reportado que un mayor tiempo de relación es un factor predictivo de la violencia contra la mujer (Casto, & Rivera, 2015).

En cuanto a la universidad de origen, los estudiantes de la universidad pública obtuvieron mayores niveles de violencia recibida y expresada, así como de sexismo, en comparación con los estudiantes de la universidad privada; lo que podría explicarse por el nivel socioeconómico, pues la violencia de pareja suele ser mayor en los estratos socioeconómicos más bajos (Miljánovich, Nolberto, Martina, Huerta, Torres, & Camones, 2010; Castro, Cerellino, & Rivera, 2017), del mismo como como el sexismo y el machismo (Luna, 2011). Finalmente, los estudiantes del área de sociales obtuvieron niveles superiores de violencia verbal expresada, violencia

física expresada, violencia relacional expresada, violencia difamatoria expresada, violencia verbal recibida y violencia relacional recibida, mientras que los estudiantes de ingenierías obtuvieron puntajes más altos en sexismo benevolente paternalista. Una explicación tentativa es que, dado que en el área de sociales hay más estudiantes mujeres, la expresión y recepción de violencia en las relaciones de parejas es mayor; mientras que el hecho de que haya menos mujeres en el área de ingeniería, hace que los varones sientan la obligación de protegerlas.

Los resultados de este estudio, nos invitan a replantear el rol violento que se le ha atribuido al varón en las relaciones de pareja (Hirigoyen, 2006; Nóbrega, 2011; Valdivia-Peralta, Sanhueza-Morales, González-Bravo, & Quiroga-Dubornais, 2016), pues las relaciones entre los sexos están cambiando, y tanto la masculinidad (Villa, 2015), como la feminidad (Bastías et al., 2013) y la heterosexualidad (Rabbia, & Imhoff, 2012) desembocan en nuevas formas de relacionarse íntima y sentimentalmente, que implican a una interdependencia mutua, pero también a una influencia bidireccional (Zárate, 2012). En todo caso, nuestros datos se circunscriben a la población universitaria de Arequipa, con la limitación de no haber realizado un muestreo probabilístico. Por ello, nuestros datos deben manejarse con mucho cuidado, y deben motivar a la comunidad académica a realizar nuevos estudios sobre esta temática, que ya empieza a ser una realidad cada vez más común.

Referencias

- Alarcón, R. (2017). *Psicología de los peruanos en el tiempo y en la historia*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Ampudia, A., Sánchez, G., & Jiménez, F. (2018). La contribución del MMPI-2 a la predicción del riesgo de violencia. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú)*, 36(2), 603-629.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 126(5), 651-680.
- Arias, W. L. (2013). Agresión y violencia durante la adolescencia: la importancia de la familia. *Avances en Psicología*, 21(1), 23-34.
- Arias, W. L., Fernández, S., & Alvarado, M. (2017). La Escala de Violencia en las Relaciones de Parejas Adolescentes: Un análisis psicométrico y comparativo en estudiantes universitarios de Arequipa. *Revista de Psicología (Universidad Católica de Santa María)*, 14, 5-23.
- Arias, W. L., Galagarza, L. Y., Rivera, R., & Ceballos, K. D. (2017). Análisis transgeneracional de la violencia familiar a través de la técnica de genogramas. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(2), 283-308.
- Barberá, E., & Cala, M. J. (2008). Perspectiva de género en la Psicología académica española. *Psicothema*, 20(2), 236-242.
- Bastías, A., Núñez, C., Avendaño, S., & Estrada, C. (2013). De mujeres y neomujeres: estudio sobre la percepción masculina del atractivo femenino. *Salud & Sociedad*, 4(1), 38-46.
- Bermúdez, B., & Trías, L. (2015). Estereotipos contemporáneos de la masculinidad en estudiantes de la Universidad Central de Venezuela. *Psicología*, 34(2), 97-135.
- Bernuy, B. J., & Noé, H. M. (2017). Sexismo y homofobia en los adolescentes de una institución educativa pública. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 245-275.
- Boira, S., & Jodrá, P. (2010). Psicopatología, características de la violencia y abandonos en programas para hombres violentos con la pareja: resultados en un dispositivo de intervención. *Psicothema*, 22(4), 593-599.

- Cabruja, T. (2004). Violencia domestica: sexo y género en las teorías psicosociales sobre la violencia. Hacia otras propuestas de comprensión e intervención. *Intervención Psicosocial*, 13(2), 141-153.
- Canelo, G., & Serpa, A. (2018). Análisis confirmatorio del instrumento Afrontamiento al estrés (COPE) en mujeres con violencia en relación de pareja. *Revista de Investigación en Psicología*, 21(1), 79-86.
- Carreño, J. (2017). La violencia psicológica: un concepto aún por acabar. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 5(15), 109-120.
- Castro, R., Cerellino, L. P., & Rivera, R. (2017). Risk factors of violence against women in Peru. *Journal of Family Violence*, 32(8), 807-815. doi: 10.1007/s10896-017-9929-0
- Castro, R., & Rivera, R. (2015). Mapa de la violencia contra la mujer: La importancia de la familia. *Revista de Investigación*, 6, 101-125.
- Chino, B. N., & Zegarra-Valdivia, J. (2015). Neosexismo y autoconcepto en adolescentes peruanos de Educación Básica Regular. *Revista de Psicología (Universidad César Vallejo)*, 17(2), 109-129.
- Chirinos, J. L., Brindis, C. D., Salazar, V. C., Bardales, O. T., & Reátegui, L. R. (1999). Perfil de las estudiantes adolescentes sexualmente activas en colegios secundarios de Lima, Perú. *Revista Médica Herediana*, 10(1), 49-61.
- Cruz, C., Zempoaltecal, V., & Correa, F. E. (2005). Perfiles de sexismo en la ciudad de México: Validación del cuestionario de medición ambivalente. *Enseñanza en Investigación en Psicología*, 10(2), 381-385.
- De la Cruz, C. (2016). Afectividad en mujeres víctimas y no víctimas de violencia de pareja atendidos en una clínica universitaria a través del Psicodiagnóstico de Rorschach. *PsiqueMag*, 4(1), 81-106.
- Deza, S. (2012). ¿Por qué las mujeres permanecen en relaciones de violencia? *Avances en Psicología*, 20(1), 45-55.
- Dianderas, C. (2017). Relación del sexismo en la satisfacción marital en Arequipa Metropolitana. *Avances en Psicología*, 25(2), 171-180.
- Díaz-Loving, R., & Rivera, S. (Eds.) *Antología psicosocial de la pareja*. México: Porrúa.

- Díaz-Loving, R., Rivera, S., & Velasco, P. W. (2012). Masculinidad-feminidad y salud mental. *Persona, 15*, 137-156.
- Espinoza, A. J. (2016). Dependencia emocional y actitudes frente a la violencia conyugal en mujeres violentadas del distrito de Pallanchacra en el departamento de Cerro de Pasco, 2015. *PsiqueMag, 5*(1), 77-95.
- Espinoza, R., Moya, M., & Willis, G. B. (2015). La relación entre el miedo a la violación y el sexismo benévolo en una muestra de mujeres de Ciudad Juárez (México). *Suma Psicológica, 22*, 71-77.
- Expósito, F. (2011). Violencia de Género. *Mente y Cerebro, 48*, 20-25.
- Expósito, F., Moya, M., & Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social, 13*(2), 159-169.
- Fernández, S., Arias, W. L., & Alvarado, M. (2017). La Escala de Sexismo Ambivalente en estudiantes de dos universidades de Arequipa. *Avances en Psicología, 25*(1), 85-96.
- Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes, A., & Pulido, R. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationship Inventory (CADRI) – versión española. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*(2), 339-358.
- Ferrer, V., & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 17*(1), 105-122.
- Garaigordobil, M. (2013). Sexismo y apego inseguro en la relación de pareja. *Revista Mexicana de Psicología, 30*(1), 53-60.
- Garaigordobil, M. (2015). Sexismo y expresión de ira: Diferencias de género, cambios con la edad y correlaciones entre ambos constructos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, 24*(1), 35-42.
- García-Muñoz, L., Carrillo-Ruíz, J. D., Favila-Bojórquez, J., López-Valdés, J. C., Jiménez-Ponce, F. (2019). Tratamiento de la agresividad refractaria mediante amigdalotomía e hipotálomotomía posteromedial por radiofrecuencia. *Revista de Neurología, 68*(3), 91-98.

- Garmendia, F. (2016a). Contribución al conocimiento de la historia de la violencia en el Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 77(1), 45-50.
- Garmendia, F. (2016b). La violencia en el Perú 2015. *Anales de la Facultad de Medicina*, 77(2), 153-161.
- Gilbert, L. A. (1999). Reproducing gender in counseling and psychotherapy: Understanding the problem and changing the practice. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 119-127.
- Glick, P., & Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B., Adetoun, B., Osagie, E., ... López, W. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 763-775.
- González, R., & Santana, J. D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13(1), 127-131.
- Hamel, J. (2009). Toward a gender-inclusive conception of intimate partner violence research and theory: Part 2 – New directions. *International Journal of Men's Health*, 8(1), 41-59.
- Heilman, M. E. (1995). Sex stereotypes and their effects in the workplace: What we know and what we don't know. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(6), 3-26.
- Heise, L. (1998). Violence against women: an integrated ecological framework. *Violence Against Women*, 4, 262-290.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 325-340.
- Hernández, R., Fernández C., & Baptista M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta Ed.) Mexico D.F: McGraw-Hill Interamericana Inc.
- Hirigoyen, M. F. (2006) *Mujeres Maltratadas: Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

- Janos, E., & Espinosa, A. (2015). Representaciones sociales sobre roles de género y su relación con la aceptación de mitos y creencias sobre la violencia sexual. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(33), 3-13.
- Lameiras, M. (2004). El sexismo ambivalente y sus dos caras: de la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Carrera, M., & Falde, J. (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *Summa Psicológica*, 6(2), 131-142.
- Lazo, W. O., & Quintana, A. L. (2016). Estilo de apego y alianza terapéutica en hombres que agreden a sus parejas. *PsiqueMag*, 5(1), 146-162.
- Limón, J. B., & Rocha, T. E. (2011). Creencias y actitudes sexistas de trabajadores en empresas mexicanas: un estudio exploratorio. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 55-66.
- León, F. (1987). El eje psicoactivo norte-sur del Perú. *Psicoactiva*, 1(1), 3-13.
- León, F. (2011). Latitud sur y control económico del hogar por la mujer peruana. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú)*, 29(2), 361-388.
- León, F. (2012a). Ajuste de la violencia familiar peruana a la teoría psicobiogeográfica de la salud mental. *Revista de Psicología de la PUCP*, 30(2), 441-469.
- León, F. (2012b). Ajuste de la violencia familiar peruana a la teoría psicobiogeográfica de la salud mental. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú)*, 30(2), 441-469.
- León, F. (2012c). The latitudinal tilts of wealth and education in Peru: Testing them, explaining them and reflecting on them. *Economía*, 35(70), 60-102.
- León F., & Burga, A. (2014). Why complex ability increases with absolute latitude. *Intelligence*, 46, 291-299.
- López-Osorio, J. J., Carbajosa, P., Cerezo-Domínguez, A. I., González-Álvarez, J. L., Loinaz, I., & Muñoz-Vicente, J. M. (2018). Taxonomía de los homicidios de mujeres en las relaciones de pareja. *Psychosocial Intervention*, 27(2), 95-104.

- López, F., Moral, J., Díaz-Loving, R., & Cienfuegos, Y. I. (2010). Factores de riesgo y protección de violencia contra la pareja. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 26(2), 71-83.
- Luna, S. E. (2011). Experiencia de masculinidad: la visión de un grupo de hombres guatemaltecos. *Salud & Sociedad*, 2(3), 250-266.
- Miljánovich, M. A., Nolberto, V., Martina, M., Huerta, R. E., Torres, S., & Camones, F. (2010). Perú: Mapa de violencia familiar, a nivel departamental, según la ENDES 2007-2008. Características e implicancias. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 191-205.
- Mingo, A., & Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148), 138-155.
- Montañes, P., de Lemus, S., Moya, M., Bohner, G., & Megías, J. L. (2013). How attractive are sexist intimates to adolescents? The influence of sexist beliefs and relationship experience. *Psychology of Women Quarterly*, 37(4), 494-506.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moya, M., & Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses. Neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13(4), 643-649.
- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I., & Poeschl, G. (2002). Sexismo, masculinidad-feminidad y factores culturales. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 127-142.
- Nayak, M., Byrne, C., Martin, M., & Abraham, A. (2003). Attitudes Toward violence against women: A cross-nation study. *Sex Roles*, 49(7-8), 333-342.
- Negy, C., Velezmoro, R., Reig-Ferrer, A., Smith-Castro, V., & Livia, J. (2015). Parental influence on their adult children's sexual values: a multi-national comparison between the United States, Spain, Costa Rica, and Peru. *Archives of Sexual Behavior*, 42(2), 477-489.
- Nóblega, M. (2011). Características de los agresores en la violencia hacia la pareja. *Liberabit*, 18(1), 59-68.

- Palacios, S., & Rodríguez, I. (2009). Sexismo, hostilidad y benevolencia. Género y creencias asociadas a la violencia de pareja. En *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el Progreso Social* (pp. 411-431). España.
- Páramo, M. A., & Arrigoni, F. (2018). Violencia psicológica en la relación de noviazgo en estudiantes universitarios mendocinos (Argentina). *Archivos de Medicina*, 18(2), 324-338.
- Pazos, M., Oliva, A., & Gómez, A. H. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159.
- Pelegrin, A. y Garcés, E. J. (2004). Aproximación teórico-descriptiva de la violencia de género: propuestas para la prevención. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 353-373.
- Quintana, A., Grajeda, A., Malver, C., Medina, N., Montgomery, W., & Ojeda, G. (2017). Programas televisivos preferidos por los adolescentes de Lima y sus representaciones de violencia de pareja, estereotipo de género y sexismo ambivalente. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(2), 269-282.
- Quintana, A., Malaver, C., Montgomery, W., Medina, N., Ruíz, G., Lúcar, F., Pineda, D., Barboza, M., & Dominguez, S. (2016). Estilos atributivos y estrategias de comunicación en mujeres con y sin experiencia de abuso psicológico. *PsiqueMag*, 4(1), 81-103.
- Rabbia, H. H., & Imhoff, D. (2012). Concepciones sobre heterosexualidad y actitudes hacia la disidencia sexual en estudiantes de Psicología de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4(3), 22-29.
- Rebollo, M. A., García, R., Piedra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rivera, L., Allen, B., Rodríguez, G., Chávez, R., & Lazcano, E. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años). *Salud Pública de México*, 48(2), 288-296.
- Rodríguez, Y., & Lameiras, M. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 119-128.

- Rojas-Solís, J. L., & Carpintero, E. (2011). Sexismo y agresiones físicas, sexuales y verbales-emocionales, en relaciones de noviazgo de estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 541-564.
- Reyes, G. (2016). Efectos de un programa en las creencias acerca de la violencia contra las mujeres. *Revista de Psicología (Universidad César Vallejo)*, 18(1), 1-8.
- Romero, H., Romero, L., & Arellano, J. (2017). La infidelidad femenina como producto de la violencia intrafamiliar. *Anales de la Facultad de Medicina*, 78(2), 51-55.
- Rottenbacher, J. M. (2010). Sexismo ambivalente, paternalismo masculino e ideología política en adultos jóvenes de la ciudad de Lima. *Pensamiento Psicológico*, 7(14), 9-18.
- Rudman, L., & Glick, P. (2001). Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic woman. *Journal of Social Issues*, 57(4), 743-762.
- Salas-Menotti, I. (2008). Significado psicológico de la violencia y la agresión en una muestra urbana colombiana. *Diversitas*, 4(2), 331-343.
- Sebastián, J., Aguiñiga, C., & Moreno, B. (1987). La androginia y el ajuste de pareja. *Estudios de Psicología*, 32, 31-44.
- Sebastián, J., Ortíz, B., Gil, M., Gutiérrez del Arroyo, M. Hernaiz, A., & Hernández, J. (2010). La violencia en la relación de pareja de los jóvenes: ¿Hacia dónde caminamos? *Clínica Contemporánea*, 1(2), 71-83.
- Seperak, R. A., & Rivera, R. (2018). Determinantes sociodemográficos de la alta fecundidad de las mujeres peruanas. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 83(5), 452-463.
- Soto-Quevedo, O. A. (2012). Rol del sexismo ambivalente de la transgresión de estereotipo de género en la atribución de culpa a mujeres víctimas de violencia de pareja. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 135-147.
- Toldos, M. P. (2013). *Hombres víctimas y mujeres agresoras: La cara oculta de la violencia entre sexos*. Alicante: Editorial Cántico.
- Trujano, P., Martínez, A. E. & Camacho, S. I. (2009). Varones víctimas de violencia doméstica. *Diversitas*, 6(2), 339-354.

- Valdivia-Peralta, M., Sanhueza-Morales, T., González-Bravo, L., & Quiroga-Dubornais, F. (2016). Comparación de los niveles de agresión entre hombres que ejercen violencia en la pareja y un grupo control, medidos con la versión chilena de la Escala de Agresión de Buss and Perry. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 54(2), 133-140.
- Vázquez, F., Torres, A., Otero, P. Blanco, V, & López, M. (2010). Prevalencia y factores de riesgo de la violencia contra la mujer en estudiantes universitarias españolas. *Psicothema*, 22(2), 196-201.
- Villa, J. (2015). Cuerpo, masculinidad y estilo en jóvenes de sectores altos de Lima. *Debates en Sociología*, 40, 61-91.
- Vizcarra, M. B., & Póo, A. M. (2011). Violencia de pareja en estudiantes universitarios del sur de Chile. *Universitas Psychologica*, 10(1), 89-98.
- Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C., & Pittman, A. L. (2001). Development and validation of the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. *Psychological Assessment*, 13(2), 277-293.
- Whittaker, J. O. (1979). *La psicología social en el mundo de hoy*. México: Trillas.
- Zárate, U. (2012). Adopción de rasgos de la personalidad entre parejas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 772-795.

Recibido: 2 de marzo de 2019

Aceptado: 10 de julio de 2019

RESURRECTING THE MANAGEMENT PARADOX
IN A PERUVIAN CALL CENTER

RESUCITANDO LA PARADOJA GERENCIAL
EN UN CALL CENTER PERUANO

Federico R. León

Psicólogo por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Magíster en Psicología Industrial por la Universidad de Detroit y Doctor en Psicología Organizacional por la Universidad de Maryland. Investigador acreditado por Concytec y profesor en la Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

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

Andrés Burga-León

Licenciado en Psicología por la Universidad de Lima. Magíster en Psicología Educativa por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Es asesor en temas de psicometría, estadística y metodología de la investigación cuantitativa. Profesor en la Universidad de Lima, Lima, Perú.

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

Correspondencia: Federico R. León
Escuela de Postgrado
Universidad San Ignacio de Loyola
Av. La Fontana 750, La Molina, Lima, Perú.
Correo electrónico: federicorleone@gmail.com



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (BY-NC-ND)

RESURRECTING THE MANAGEMENT PARADOX IN A PERUVIAN CALL CENTER

RESUCITANDO LA PARADOJA GERENCIAL EN UN CALL CENTER PERUANO

Federico R. León¹ y Andrés Burga-León²

1. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú
2. Universidad de Lima, Lima, Perú

Abstract

Enriching the organization with highly employable workers at the likely cost of experiencing high turnover posits a management paradox, but, in a study in Belgium, De Cuyper and De Witte (2009) claimed to have proved the paradox false. The present research constructively replicates their study targeting the relationships between employability, turnover intention, and absenteeism among client service representatives of a Peruvian call center. De Cuyper and de Witte's distinction between the likelihood of attaining "another job" and "a better job" was not upheld by confirmatory factor analysis. On the other hand, we found strong positive effects of perceived external employability on employees' turnover intention, though not on absenteeism. The observed management paradox may represent the circumstance of most call centers worldwide.

Key words: Employability, management paradox, turnover intention, absenteeism.

Resumen

Habría una paradoja gerencial en enriquecer la organización con empleados de alta empleabilidad al probable costo de perderlos fácilmente, pero, en un estudio en Bélgica, De Cuyper y De Witte (2009) anunciaron haberla probado falsa. La presente investigación replica constructivamente su estudio abordando las relaciones entre empleabilidad, intención de irse, y ausentismo entre representantes de servicio al cliente en un call center peruano. Un análisis de factores

confirmatorio no diferenció las probabilidades de encontrar “otro puesto” y “un mejor puesto”. De otro lado, emergieron fuertes efectos positivos de la empleabilidad percibida externa sobre la intención de irse de los empleados, aunque no sobre el ausentismo. La paradoja gerencial observada puede representar las circunstancias de los call centers alrededor del mundo.

Palabras clave: Empleabilidad, paradoja gerencial, intención de irse, ausentismo.

Introduction

Perceived employability, i.e., an employee's perception of how easy it is to find new employment, is theoretically related to a person's career identity, personal adaptability, and social and human capital (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004). Self-rated internal and external employability are differentiated; the former entails the prospect of changing jobs within the same organization whereas external employability implies changing organizations (Rothwell & Arnold, 2007). The study of employability has been centered on its contrast with job insecurity (e.g., Alarco, 2010; Berntson, Näswall, & Sverke, 2010), its consequences for the well-being, job satisfaction, and career success of the individual person (e.g., Kirves, Kinnunen, De Cuyper, & Mäkigangas, 2014), and the management paradox (e.g., Van der Heide & Van der Heyden, 2006).

Hiring highly employable workers enriches the organization with valuable personnel who may embark in successful careers within the organization but also elsewhere, outside the organization. The management paradox consists in the dilemma of enriching the organization at the likely cost of experiencing high

turnover (Baruch, 2001; Van der Heide & Van der Heyden, 2006). De Cuyper and De Witte (2009) tested the management paradox (mainly) in Belgium differentiating quantitative employability, or the likelihood of getting “another job”, from qualitative employability, or the likelihood of getting “a better job”. They reported that, as expected, internal employability of any type was associated with increased organizational commitment but, against expectations, external quantitative employability presented a similar relationship (see their Figure 3). Organizational commitment, in turn, was associated with improved job performance. De Cuyper and De Witte (2009) claimed to have proved false the management paradox, but relating external employability to organizational commitment is not a direct form of testing it; a direct test should involve organizational exit or, at least, turnover intention. They also omitted providing a conceptualization that justified their use of quantitative employability as a cause of qualitative employability in their best structural equation model (SEM).

In the present study, we perform a constructive replication of De Cuyper and De Witte's (2009) research targeting withdrawal behaviors and focusing on

personnel of a specific organization in Peru: the client service representative (CSR) of a call center. In the call-center, CSRs are expected to meet certain standards regarding the time they take to call a client and/or resolve a client's query. High levels of stress amongst CSRs are a common feature because the work tasks and the interactions with customers impose role overload and role conflict (Witt, Andrews, & Carlson, 2004). In addition, the intensity of automated performance monitoring increases emotional labor (Holman, Chissick, & Totterdell, 2002) and its perceived purpose affects job satisfaction (Welles, Moorman, & Werner, 2007). Hence, high levels of lateness, absenteeism

and turnover are frequently found in the call center industry (Schalk & van Rijckevorsel, 2007).

The research was designed to test two hypotheses entailing withdrawal behaviors. Specifically, we expected that a CSR's level of absenteeism is increased as a function of the extent of his/her intention to leave the organization, in turn affected by his/her employability. Unlike De Cuyper and De Witte (2009), we also expected that quantitative and qualitative employability can be treated as elements of a singular factor; getting "another job" (quantitative employability) and getting "a better job" (qualitative employability) should be highly correlated.

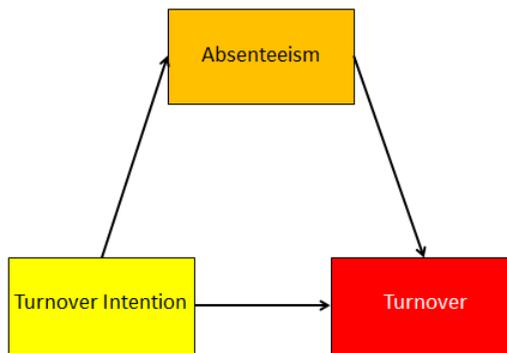


Figure 1. Assumed relationships between turnover intention, absenteeism, and turnover

Hypothesis 1. Internal quantitative and qualitative employability are associated with reductions in turnover intention and absenteeism whereas external quantitative and qualitative employability are associated with increased turnover intention and absenteeism (Test of the management paradox following De Cuyper and De Witte).

Alternative Hypothesis 1. Internal employability is associated with reduced turnover intention and absenteeism and external employability is associated with increased turnover intention and absenteeism (A simplified test of the management paradox).

Method

Organizational Context

The organization studied (Org) is part of an international service conglomerate that ranks second in the world and has 15% of the Latin American market of call centers. Org has operated in Lima, Peru during more than 10 years. The Lima SCRs are divided into a Foreign Mobiles division dedicated to attend a foreign phone company and a division that has clients in various fields.

Participants

The 728 CSRs of Org's Foreign Mobiles division were invited to participate in an online survey in May 2016. All of them had responsibilities entailing calling clients and responding to them. Their employee ID served to link their responses to their personal and work data in personnel files.

Measures

Employability. We replicated the De Cuyper and De Witte's (2009, p. 159) procedure to measure self-rated employability (SRE): "We first presented the items for internal SRE, alternating items referring to internal quantitative and internal qualitative SRE. The items for internal quantitative SRE were as follows: 'I am optimistic that I would find another job with this employer, if I looked for one', 'I will easily find another job with this employer instead of my present job', 'I could easily switch to another job with this employer, if I wanted to', and 'I am confident that I could quickly

get a similar job with this employer". The items for internal qualitative employability were comparable, except for the use of "a better job". The items for external employability were analogous, except for the use of "another employer". We used a Spanish version tested by Alarco (2009) in Peru that included a five-point Likert response scale.

Turnover Intention. The following items were translated into Spanish by Alarco (2009): "Lately, I have many wishes to abandon this organization", "Despite the obligations I have with this enterprise, I want to abandon my job", "I would like to remain in this organization as long as I could" (inverse scoring), and "If I could, I would leave this job today". Respondents used a five-point Likert scale.

Absenteeism. Org measures its employees' absenteeism using an attendance marker, vacation control, and administration of medical dispenses. The indicator refers to uncertified absence and covered the period January-May 2016.

Analytic Strategy

Absence data in Org were highly skewed to the right and not normally distributed according to the Kolmogorov-Smirnov statistic ($p < .001$). Hence, we used bootstrapping with 1,000 samples in all the analyses. R (R Core Team, 2015) and the lavaan package (Rosseel, 2012) were used to perform structural equation models (SEMs).

Results

Some of the 728 CSRs who had information on absenteeism had quit Org in May 2016 and others failed to respond; only 268 fully responded to the employability

and turnover items, which came at the end of a complex questionnaire. Non-responders presented greater absenteeism (Mean =.052) than responders (Mean =.038), a significant difference ($t = -2.515, p = .013$).

Table 1. Descriptive Statistics and Correlations.

Variable	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Quantitative internal employability	13.77	2.888	-							
2 Qualitative internal employability	13.70	2.967	0.88	-						
3 Quantitative external employability	14.19	2.174	0.30	0.41	-					
4 Qualitative external employability	13.99	3.261	0.30	0.40	0.94	-				
5 Internal employability	27.72	5.582	0.98	0.94	0.34	0.34	-			
6 External employability	28.18	6.342	0.30	0.41	0.99	0.99	0.35	-		
7 Turnover intention	0.933	0.048	-0.01	0.06	0.41	0.41	-0.00	0.42	-	
8 Absenteeism	0.043	0.040	0.02	0.00	0.05	0.07	0.01	0.06	-0.01	-

Note. N= 268.

The internal-consistency reliability of the employability scales ranged from .77 to .91. The α for turnover intention was .78.

All the employability scores were highly inter-correlated and considerably less so with the other variables (see Table 1).

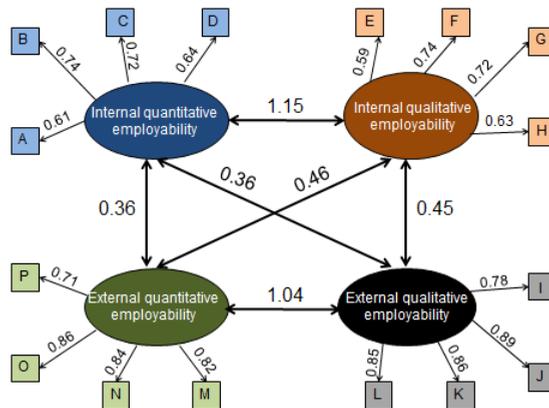


Figure 2. Results of confirmatory factor analysis using De Cuyper and De Witte's (2009) concepts of quantitative and qualitative employability.

Note: All the factor loadings are significant at $p < .002$.

Results of a confirmatory factor analysis, shown in Figure 2, contradicted De Cuyper and De Witte's (2009) assumption that quantitative and qualitative employability are justified factors. The covariance matrix of latent variables was not positive definite and the correlations between quantitative and qualitative employability surpassed 1.00; calculating model adjustment indices in this circumstance would be indefensible (Chen, Bollen, Paxton, Curran, & Kirby, 2001).

Contrary-wise, the internal and external employability factors emerging from our SEM, shown in Figure 3, are clearly justified and all the model adjustment indices are excellent (CFI = 0.989, TLI = 0.987, RMSEA = 0.033) or good (SRMR = 0.074). Consistent with Hypothesis 2, internal employability determined turnover intention negatively and external employability determined it positively and strongly. Absenteeism, in turn, was uncorrelated with the latent variables.

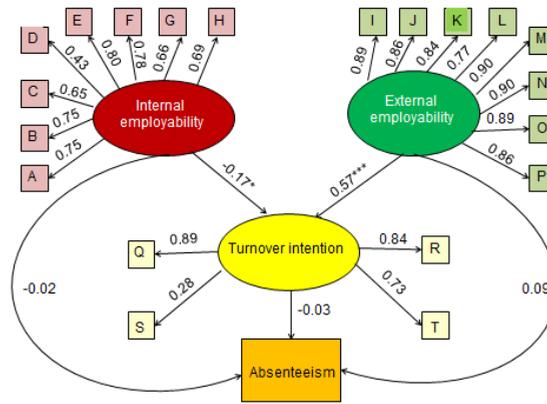


Figure 3. Results of SEM testing Hypothesis 2

Note: All the factor loadings are significant at $p < .003$

Discussion

The aim of this study was to constructively replicate De Cuyper and De Witte's (2009) testing of the management paradox. However, we could not test Hypothesis 1 because a necessary previous step, confirmatory factor analysis, demonstrated that quantitative and qualitative employability were over-correlated and their measurement structure did not justify treating them as two factors. On the other hand, our testing of Alternative Hypothesis 1 yielded

parsimonious results indicating that SCR's internal employability attenuates turnover intention and external employability strongly leads to increased turnover intention, as expected from the management paradox. The fact that the testing took place in Peru strengthens the support found for the management paradox, a concept developed in Europe. It only seems logical that, in a work context such as that of a call center, where high levels of employee stress prevail, the more externally employable workers are more likely to express turnover

intentions, regardless of geography. The management paradox resurrected in Peru may represent the circumstance of most call centers worldwide. To demonstrate that the management paradox is not a circumstance of call centers all over the world, researchers will have to show that, in one of them, external employability does not lead to increased turnover intention or actual organizational exit among SCRs.

The focus of the present research on call center employees limits its comparability with the De Cuyper and De Witte (2009) sample, based on 9 different organizations. An additional limitation of the study was not to have measured actual turnover. Although the literature strongly suggests that turnover intention is a predecessor of actual turnover (Mobley, 1977), studies relating employability to actual turnover and, especially, job

performance, are needed before practical implications for call centers are recommended to managers. Another limitation is the small response rate of the study; absenteeism was underrepresented among questionnaire responders; on the other hand, it can be speculated that a less biased sample could have yielded greater correlations between absenteeism and the latent variables than those observed. Nonetheless, the finding that turnover intention and absenteeism were uncorrelated may represent a valuable substantive finding which adds to call center literature. This finding is not inconsistent with the organizational literature (Berry, Lelchhook, & Clark, 2012) and can be explained considering that, whereas intention to leave is bounded only by personal fantasy, absenteeism responds to many environmental contingencies.

References

- Alarco, M. B. (2009). *Conceptual and empirical similarities and differences between job insecurity and employability: A test in Peru*. Ph. D. Thesis, K. U. Leuven, Belgium.
- Baruch, Y. (2001). Employability, a substitute for loyalty? *Human Resource Development International*, 4, 543-566. doi: 10.1080/13678860010024518.
- Berntson E., Näswall, K., & Sverke, M. (2010). The moderating role of employability in the association between job insecurity and exit, voice, loyalty and neglect. *Economic and Industrial Democracy*, 31, 215-230. doi: 10.1177/0143831X09358374.
- Berry, C. M., Lelchook, A. M. & Clark, M. A. (2012). A meta-analysis of the interrelationships between employee lateness, absenteeism, and turnover: Implications for models of withdrawal behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 678-699. doi: 10.1002/job.778.
- Chen, F., Bollen, K.A., Paxton, P., Curran, P.J., & Kirby, J.B. (2001). Improper solutions in structural equation models: Causes, consequences, and strategies. *Sociological Methods & Research*, 29, 468-508.
- De Cuyper, N. & De Witte, H. (2009). The management paradox: Self-rated employability and organizational commitment and performance. *Personnel Review*, 40, 152-172. doi: 10.1108/00483481111106057
- Fugate, M., Kinicki, A. J. & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38. doi: 10.1016/j.jvb/2003.10.005
- Holman, D., Chissick, C., & Totterdell, P. (2002). The effects of performance monitoring on emotional labor and well-being in call centers. *Motivation and Emotion*, 26, 57-81. doi: 10.1023/A:1015194108376
- Kirves, K., Kinnunen, U., De Cuyper, N. & Mäkigangas, A. (2014). Trajectories of perceived employability and their associations with well-being at work. *Journal of Personnel Psychology*, 13, 46-57. doi: 10.1027/1866-5888/a000103
- Mobley, W. H. (1977). Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 62, 237-240. doi: 10.1037//0021-9010.62.2.237.

- R Core Team. (2015). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Rossell, Y. (2012). lavaan: an R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1-36.
- Rothwel, A. & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36, 23-41. doi: 10.1108/00483480710716704
- Van der Heijde, C. M. & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449-476.
- Wegge, J., van Dick, R., Fisher, G. K., West, M. A., & Dawson, J. F. (2006). A test of basic assumptions of affective events theory (AET) in call centre work. *British Journal of Management*, 17, 237-254.
- Welles, D. L., Moorman, R. H., & Werner, J. M. (2007). The impact of the perceived purpose of electronic performance monitoring on an array of attitudinal variables. *Human Resource Development Quarterly*, 18, 121-138.
- Witt, L.A., Andrews, M. C., & Carlson, D. S. (2004). When conscientiousness isn't enough: Emotional exhaustion and performance among call center customer service representatives. *Journal of Management*, 30, 149-160.

Recibido: 30 de abril de 2018

Aceptado: 17 de noviembre de 2018

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO MODO DE SER EN LA UNIVERSIDAD

Pablo Emanuel García

USO DE PROGRAMAS ESTADÍSTICOS EN INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA:
¿SOFTWARE COMERCIAL O SOFTWARE LIBRE?

Robert Iván Echabaudes Ilizarbe

LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO MODO DE SER DE LA UNIVERSIDAD

INTERDISCIPLINARY AS A WAY OF BEING OF THE UNIVERSITY

Pablo Emanuel García

Profesor y Licenciado en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Candidato a doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra (España) para lo cual obtuvo una beca en la Fundación Carolina. Ha publicado y presentado sus investigaciones en diversos ámbitos internacionales, como Italia, España, Suiza, Chile y Argentina. Actualmente se desempeña como docente de Antropología Filosófica y Teológica I e investigador a tiempo completo con dedicación exclusiva en la Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú.

 <https://orcid.org/0000-0001-5032-9670>

Correspondencia: Pablo Emanuel García
Departamento de Humanidades
Universidad Católica San Pablo
Urb. Campiña Paisajista s/n Quinta Vivanco
Barrio de San Lázaro, Arequipa, Perú.
Correo electrónico: pgarcia@ucsp.edu.pe



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (BY-NC-ND)

LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO MODO DE SER DE LA UNIVERSIDAD

INTERDISCIPLINARY AS A WAY OF BEING OF THE UNIVERSITY

Pablo Emanuel García

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

Resumen

El artículo analiza el papel fundamental que cumple la interdisciplinariedad en la universidad, especialmente en las de inspiración cristiana. Para elaborar el trabajo, primero, partiré del vínculo entre la interdisciplinariedad y la verdad; segundo, explicaré cómo la búsqueda común de la verdad llega a conformar una expresión sinfónica. Tercero, analizaré la relación entre interdisciplinariedad y especialización. Y cuarto, destacaré la importancia de considerar algunos rasgos que deben estar presente en los investigadores para llevar a cabo la tarea universitaria. Concluiré mostrando cómo la universidad puede constituirse en fuente de esperanza para el hombre actual.

Palabras clave: Interdisciplinariedad, universidad, verdad.

Abstract

The article analyzes the fundamental role of interdisciplinarity in the university, particularly in those academies formed from Christian inspiration. To elaborate on this work, first, I begin with the link between interdisciplinarity and truth; second, I explain how the shared search for truth comes from a symphonic expression. Third, I analyze the relationship between interdisciplinarity and specialization. And fourth, I emphasize the importance of considering some characteristics of researchers that must be present to carry out the university's task. I conclude by describing how the university can be a source of hope for modern man.

Key words: Interdisciplinarity, university, truth.

Introducción

El presente artículo busca analizar el papel fundamental que cumple la interdisciplinariedad en la universidad, especialmente en las de inspiración cristiana. Desarrollaré esta cuestión en base a algunos interrogantes. ¿Qué papel ocupa la verdad en las relaciones entre las diversas disciplinas?, ¿qué lugar tiene la interdisciplinariedad a la hora de entender el modo de ser de la universidad?, ¿cómo se inserta la teología en este contexto?, ¿cómo conjugar la especialización, a la que se tiende cada vez más, con la apertura a otros saberes?, ¿qué importancia tienen algunas virtudes en la labor investigativa?

Para elaborar el trabajo, primero, partiré del vínculo entre la interdisciplinariedad y la verdad; segundo, explicaré cómo la búsqueda común de la verdad llega a conformar una expresión sinfónica. Tercero, analizaré la relación entre interdisciplinariedad y especialización. Y cuarto, destacaré la importancia de considerar algunos rasgos que deben estar presente en los investigadores para llevar a cabo la tarea universitaria. Concluiré mostrando cómo la universidad puede constituirse en fuente de esperanza para el hombre actual.

La interdisciplinariedad como búsqueda de la verdad

Juan Arana (2004a) afirma que «la ciencia tiene tanto que ver con el descubrimiento de la verdad como la filosofía, y que cuando se ha pretendido lo contrario ha sido malo para la verdad, para la

ciencia y para la propia filosofía» (p. 70). Pero establecer qué aspectos de la verdad estudia cada saber no es sencillo y Arana muestra cómo a lo largo de la historia esto ha ido variando.

En la antigüedad, la distinción entre apariencia (*faínomen*) y verdad, entre lo accidental y lo esencial, permitía diferenciar y relacionar los saberes. Según Arana (2004a), esto entra en crisis en la modernidad con la distinción entre verdades físicas y metafísicas, donde la primera es buscada por la ciencia y la segunda por la filosofía, cuestión que llevó al distanciamiento de los conocimientos. Por un lado, los científicos buscaron hacer de su método el único camino para entender toda la realidad; y por otro, los filósofos desdeñaban la ciencia considerándola solamente en su dimensión práctica. Esta separación cada vez más profunda entre estos dos ámbitos del saber se radicaliza al final de la época moderna. Comte, frente a la tradición idealista, propone a la ciencia positiva como el culmen del progreso intelectual de la humanidad, una instancia superadora del estadio teológico y metafísico. Por su parte, Kant intenta salvar los espacios propios de la ciencia y la filosofía con la distinción entre fenómeno y noúmeno, pero a costa de relegar el estudio físico al orden de la apariencia, es decir, alejándolo del ser de las cosas.

En el siglo XX, la distinción tajante de los campos de estudio fue diluyéndose al generarse una confluencia de intereses entre teólogos, filósofos y científicos. Entre estos últimos hubo quienes pensaban que la verdad sí formaba parte de su labor,

aunque encontraban que, a veces, sus propuestas eran contradictorias con la de los filósofos y teólogos. Esto generó entre los científicos creyentes ciertos conflictos, que algunos, como Pierre Duhem, buscaron resolver asumiendo la propuesta *convencionalista*, es decir, intentando salvar los fenómenos sosteniendo que es posible interpretarlos de múltiples formas, ya que serían tan ambiguos que no conducirían a una conclusión unívoca (Arana, 2004a).

Según Arana (2004a), el convencionalismo dejó de ser una opción para los investigadores. Si analizamos los intereses actuales de los científicos, podemos notar que hay un deseo por saber cómo es la realidad. Preguntarse sobre cuestiones que antes eran tratadas exclusivamente por la filosofía y la religión manifiesta que tienen la certeza de poder decir algo sobre ello. Como expresaba Javier Novo (2015), el conocimiento científico no está reñido con la verdad; por el contrario, nos permite dotar de significado a procesos que parecerían no tenerlo. Es decir, la ciencia nos abre una dimensión de la realidad que hasta el momento parecía ininteligible.

Por lo tanto, la búsqueda de la verdad puede considerarse el criterio unificador del diálogo interdisciplinar, el punto en el que convergen todos los intereses legítimos de científicos, filósofos y teólogos. Evandro Agazzi (2011) afirma que la interdisciplinariedad se suscita frente a un problema complejo, es decir que el horizonte de este encuentro de saberes tiene como meta entender mejor la realidad, ya

que de este modo «se pueden captar más aspectos suyos, se explora más a fondo su riqueza» (p. 236).

La sinfonía de la verdad en la Universidad

El diálogo interdisciplinar encuentra su lugar natural en la vida universitaria dado que la universidad consiste en el vínculo entre maestros y alumnos de diversas áreas reunidos libremente en la búsqueda de la verdad. Y, como afirmaba Romano Guardini (2012), el objetivo fundamental de la tarea universitaria es buscar la verdad por sí misma, es decir, considerada como un fin y no como medio para otra cosa. «[D]escubrir esto de modo siempre nuevo, experimentarlo y anunciarlo» (Guardini, 2012, p. 17) es tarea de la universidad. Para Guardini, esta verdad que busca el académico se fundamenta en última instancia en la Inteligencia Divina, en una Realidad que la sobreabunda y sin la cual nada podría ser cognoscible.

Por ello, no es casualidad que fuera la Iglesia quien promoviera la institución universitaria, pues la fe cristiana nos habla de Cristo como el Logos por quien todo fue hecho (cf. Jn 1,3), y del ser humano creado a imagen y semejanza de Dios. Esa buena noticia descubre una racionalidad en todo lo creado y contempla al hombre como una criatura que participa y puede llegar a reconocer esa racionalidad. (Benedicto XVI, 2011, párr. 6)

Esta manera de entender la realidad y el conocimiento nos lleva a afirmar como un hecho natural la presencia de la religión —y de la teología como reflexión racional

sobre ella— en la universidad. Pero Javier Sánchez (2015) indicaba que la relación entre ciencia y religión no siempre se concibió de la misma manera. Para él, hay al menos cuatro formas de entender este vínculo. En primer lugar, la relación puede explicarse de un *modo conflictivo*, donde una excluye a la otra. Esta visión tiene la dificultad de no dar cuenta de la capacidad de cada área para alcanzar la verdad. En segundo término, como dos ámbitos diversos, donde la ciencia se ocupa del cómo y la religión del por qué. Aquí se evita el conflicto pero no se explica la confluencia que muchas veces se da en el objeto de estudio: a la ciencia también le interesan los por qué y a la religión el cómo. En tercer lugar, puede entenderse como *integración* de un área en otra, pero aquí desaparecerían las particularidades propias de cada una. Y por último, la relación ciencia-religión podría concebirse como un *diálogo* en el que se mantienen las características de cada área y donde hay confluencia de intereses. Aquí, la ciencia se plantea cosas que van más allá de ella misma y pregunta a la religión; por su parte, la religión pregunta a la ciencia esperando encontrar respuestas a diversas cuestiones, como por ejemplo, el modo de entender a la persona humana. Para Sánchez (2015), este último modelo es el que mejor resulta para explicar la relación interdisciplinar.

En esta misma línea, Pablo Blanco (2015) recordaba la idea que John Henry Newman solía repetir: «la verdad no puede ser contraria a la verdad» (2014, p. 233); en consecuencia, no puede haber oposición entre ciencia, filosofía y teología. La verdad

es el horizonte común y permite la armonía entre las disciplinas. Para Blanco, esto se expresa en la colaboración de los saberes, no en una estructura piramidal. Por eso, pienso que en vez de poner el acento en la jerarquía de los saberes—que en la práctica dificulta el intercambio de manera fructífera— debe reconocerse la complejidad de la realidad y la necesidad de un intercambio que afecte realmente la comprensión de la realidad en cada disciplina. Y como sostenía Blanco, esto reclama la formación de una nueva modernidad, donde se amplíe la razón, abriéndola al mundo de la ética, la religión, los valores, el arte, etc. Pero también se requiere apertura por parte de los filósofos y teólogos para dejarse interpelear por las conclusiones científicas. Por eso, Josef Pieper (2008) dice acertadamente:

Quien, pues, se pregunta de manera filosófica por la esencia del hombre, destruiría el carácter filosófico de dicha pregunta, si dijese algo así como: “Las informaciones de la Medicina, la Psicología, la Genética no me interesan, por cuanto que yo me estoy preguntado por la esencia metafísica del hombre”. Pero también cesaría de filosofar si dijese: “No me interesa que la tradición religiosa persista en que el hombre, en virtud de un cierto suceso primordial, no es lo que podría y debería ser”. Asimismo, el carácter filosófico del punto de partida de la indagación se vería destruido si alguno sostuviese: “Lo único que me interesa es lo cognoscible de manera *clara y distinta*, lo que puede ser verificado críticamente; sólo quiero conocer lo que es posible de ser evidente de manera necesaria y lo que puede ser probado exactamente” (pp. 43-44).

José Ortega y Gasset (2002) comparte de algún modo la importancia de la búsqueda de la verdad y la necesidad de una noción amplia de razón —y por tanto de universidad—. El filósofo español sostiene que lo que caracteriza esencialmente a la ciencia es «la fruición por lo problemático» (p. 61), a diferencia de las profesiones que están orientadas a brindar soluciones prácticas a determinadas cuestiones. Para él, esta distinción puede compararse a la establecida entre ciencia y cultura. Este último concepto es definido como «el sistema de ideas *desde* las cuales el tiempo vive» (p. 62), es decir, refiere a la cosmovisión presente en toda persona a partir de la cual se actúa de un modo determinado. La ciencia es una parte de esa cultura, no todo. Y, así como la profesión asume de la ciencia lo que le sirve para su tarea; de modo semejante, la cultura incorpora lo vitalmente necesario y deja de lado lo que corresponde al orden puramente técnico de un saber. Cabe notar que, si bien la cultura es más amplia que la ciencia, en la actualidad esta última tiene un rol fundamental porque determina el contenido de la primera. Ortega y Gasset indica que es posible notar un acto de *fe vital* en el saber científico, cosa que no siempre fue así; en otras épocas, la cultura estaba definida por áreas distintas, como la religiosa.

Ahora bien, la universidad tiene que ver no solo con la ciencia sino también, y sobre todo, con la cultura. Para Ortega y Gasset, la universidad debe ilustrar al hombre, tiene la tarea de «enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que

encajarse su vida para ser auténtica» (p. 67). Para él, esto requiere establecer una *facultad de cultura*, donde se trate cada ciencia pero de modo vital. Para ello se necesita realizar una reflexión sobre los métodos de enseñanza de la ciencia, eliminando todo lo que no sea fundamental, lo que posibilitará que los estudiantes sean capaces de sintetizar mayores conocimientos. Esto conlleva también rechazar el tecnicismo, que conduce al científico a ser un «bárbaro que sabe mucho de una cosa» (p. 71).

Solo aquellos formados en este nuevo espíritu universitario serían capaces de ser buenos profesores. Según Ortega y Gasset (2002), el investigador no suele estar preocupado por enseñar, sino solo por su ciencia, y esto es lo que —para él— hace difícil encontrar un maestro en la universidad alemana, orientada fundamentalmente a la tarea investigativa. Como afirmaba Rafael García (2015), en el origen de las universidades modernas, la investigación era la característica fundamental del modelo alemán, motivo por el cual tenían gran valor los seminarios organizados en torno a algún científico. Pero además de esto se buscaba formar el carácter de los estudiantes y dotarlos de una cultura amplia. El objetivo no era profesionalizante, como en el modelo francés que se caracterizaba por una fuerte presencia del Estado, donde los docentes eran funcionarios para gobernar la nación a través de la educación. Aquí, el interés estaba centrado en la capacitación profesional más que en la formación de investigadores, lo que hizo que esta tarea se desarrolle fuera de la universidad.

Sin entrar a discutir la afirmación de Ortega y Gasset sobre la ausencia de verdaderos maestros en la universidad alemana, es verdad que conocer de una ciencia no es lo mismo que saber enseñarla. La enseñanza es un plus al conocimiento de una disciplina, por lo que investigación y docencia no están reñidas sino que son complementarias. El buen docente necesita ser buen investigador y el estudio profundo de una ciencia lleva a comunicarla a los demás. Esta transmisión no es fácil y requiere un perfeccionamiento particular para ello. Además, como indicaba el filósofo español, es necesario que el investigador tenga una cultura amplia y esto reclama apertura a otros modos de entender la realidad.

Por lo dicho hasta aquí, es patente que la cuestión del vínculo interdisciplinar en orden al encuentro con la verdad es esencial para la vida universitaria. Ahora bien, ¿cómo debe realizarse concretamente este diálogo entre diversos saberes? La temática no es sencilla pero intentaremos sintetizar algunos aportes.

¿Especialización vs interdisciplinariedad?

La búsqueda de la verdad ha llevado a la ciencia a una especialización cada vez mayor. La necesidad de perfeccionarse en un tema puntual es un hecho en el ámbito académico y un requisito necesario para formar parte de la institución universitaria. Esto afecta no solo a las ciencias empíricas, sino también a la filosofía y a la teología, que son saberes universales —en cuanto buscan conocer

todo lo real esencialmente— pero a la hora de investigar centran su atención en cuestión específica.

Si bien esto tiene sus beneficios, ya que es posible entender algo con mayor detalle, también conlleva el riesgo de impedir el diálogo entre los diversos saberes, cosa que efectivamente se ha dado. Juan Arana (2004b) compara este hecho con el relato bíblico de la torre de Babel, ya que aquí también los diferentes lenguajes de cada disciplina muchas veces impiden la comunicación. Este autor plantea un programa de solución para esta dificultad que contiene dos partes: el *desarme lingüístico y metodológico de la ciencia* y la *síntesis teórica* (p. 21). Esto se plasmaría en diversos pasos: la eliminación del vocabulario especializado y cualquier elemento que restrinja; el reemplazo de expresiones matemáticas y formales por «esquemas teóricos basados en la lógica natural» (p. 21); la elaboración de estados de la cuestión de cada área del saber; el establecimiento de los aportes que otras disciplinas pueden hacer a una ciencia; identificar los puntos débiles de los argumentos referidos a las limitaciones de un saber, buscando garantizar la seriedad de las críticas; esbozar elaboraciones que trasciendan los intereses de la propia ciencia; elaborar sugerencias para otras áreas; desechar toda la información que no sea relevante para la discusión de los problemas fundamentales de las ciencias; poner la atención en la realidad, es decir, discutir a nivel ontológico; y reconocer el beneficio de que haya

confluencia de objetos de estudios entre diversas ciencias.

Como afirmaba Ana Marta González (2015), la interdisciplinariedad se propone como solución a la creciente especialización, aunque esto no implica vaguedad en la propia área, por el contrario, debe haber precisión en cada saber para luego entrar en diálogo con los demás. En la misma línea, Javier Novo (2015) sostenía que no puede haber interdisciplinariedad si cada uno no es más o menos experto en la suya. Para él, es necesario hacerse preguntas serias, profundas, y la interdisciplinariedad ayuda a enfrentarse a esto. Por su parte, Jaime Nubiola (2015) acentúa este aspecto afirmando que la multitarea es un engaño, es necesario especializarse prestando atención a una cosa por vez.

Por lo tanto, la especialización no está reñida con la interdisciplinariedad, si se la entiende bien. Es necesario ser un buen científico, filósofo o teólogo en el área en la que cada uno se encuentre y desde allí abrirse a las demás disciplinas. Por tanto, la interdisciplinariedad no exige que un único individuo desarrolle todas las disciplinas o que las diferencias entre los saberes se diluyan para constituir una ciencia omniabarcadora. La filosofía de la mente contemporánea es un ámbito propicio para ejemplificar sobre esto porque desde su origen se ha planteado como una serie de debates interdisciplinarios. Entre las distintas corrientes que forman parte de este ámbito, me detendré en la fenomenología ya que es la menos conocida entre

los partidarios de este modo de filosofar. La filosofía de la mente está dominada por filósofos analíticos, sin embargo, la tradición fundada por Husserl se ha mostrado útil a la hora de explicar algunas temáticas importantes, como la conciencia, la intencionalidad, el yo, la dimensión encarnada y temporal, la intersubjetividad, entre otras. La propuesta de Dan Zahavi es un ejemplo claro de esto. En su obra, la interdisciplinariedad puede entenderse haciendo referencia a dos temáticas: la distinción y relación entre perspectiva de primera persona y perspectiva de tercera persona, y el tema de la naturalización de la fenomenología.

En cuanto al primer aspecto, el filósofo danés sostiene que hay dos maneras de conocer la realidad: la perspectiva de primera persona y la de tercera persona. Una corresponde a la fenomenología y otra a la ciencia empírica. En base a esta distinción, algunos piensan que solo la perspectiva científica permite un conocimiento objetivo y universal de la realidad y que la correspondiente a la fenomenología brinda datos subjetivos y particulares. Sin embargo, conviene estar alertas sobre esta oposición. Zahavi y Gallagher (Gallagher & Zahavi, 2008) notan que la confrontación entre ambas perspectivas puede ser engañosa ya que los términos objetivo y subjetivo son ambiguos. Esta cuestión también fue puesta de manifiesto por otro filósofo de la mente, pero de tradición analítica: John Searle (2005, 2006). Él profundiza en esta temática

distinguiendo entre subjetividad y objetividad ontológica, y subjetividad y objetividad epistémica.

Siguiendo a Zahavi (2010), podemos decir, por un lado, que las dos perspectivas son objetivas porque quieren evitar sesgos o apreciaciones que dependan del gusto pasajero. También podemos afirmar que ambas son subjetivas en cuanto que son realizadas por un sujeto particular, ya que todo conocimiento es personal. Pero, por otro lado, es necesario afirmar que la perspectiva de primera persona es subjetiva —y no objetiva— en cuanto que considera la realidad como presente a la conciencia, como experimentada de una determinada manera. La fenomenología tiene en cuenta la dimensión subjetiva del conocimiento, cosa que no se atiende en la neurociencia por ejemplo. Por su parte, la perspectiva de tercera persona es objetiva —y no subjetiva— por dirigirse directamente a la realidad tratándola como una cosa, incluso cuando lo estudiado es el hombre mismo, es decir que se estudia el objeto sin considerar el aspecto subjetivo de sus actos. Estas diferencias en las perspectivas hacen que cada disciplina pueda aportar cosas diversas en el conocimiento de la misma realidad.

En cuanto a la cuestión de la naturalización, Zahavi (2010) se opone a una visión reduccionista y la entiende como un intercambio necesario entre la filosofía y la ciencia natural. Para él, debe haber cooperación entre las disciplinas sin abandono de las diferencias en orden a lograr un mutuo beneficio. La ciencia y la filosofía (podríamos agregar también a la

teología) se necesitan mutuamente, por lo que la relación debe ser bidireccional, no unidireccional. No puede haber reducción de un saber a otro, donde la fenomenología se diluya en la ciencia o esta última sea una deducción de la filosofía (Zahavi, 2010). El vínculo entre ellas debe consistir en una «*iluminación mutua*» (Gallagher & Zahavi, 2013).

Modo de ser del investigador

Si bien todo lo dicho anteriormente nos ayuda a entender la importancia del vínculo interdisciplinar en la universidad, esto no basta. Todo lo establecido termina siendo irrelevante sin personas concretas que realicen la tarea que les corresponde. Y para que los investigadores sean capaces de una tarea como esta deben contar con algunas características propias de todo académico. Luis Montuenga (2015) afrontó directamente la importancia de esta cuestión estableciendo algunas virtudes fundamentales para la tarea de investigación. A continuación se presentarán brevemente cada una de ellas enriqueciéndolas con otras propuestas.

En primer lugar, la *laboriosidad*, dado que es necesario ser un trabajador decidido y dedicado. Aunque también hay que aprender a no tener prisas porque hay problemas que no los vamos a resolver rápidamente. La segunda característica es la *laboriosidad orientada*, enfatizando la necesidad de especializarse, cuestión a la que ya hicimos referencia anteriormente. Estos dos rasgos encuentran su origen virtuoso en lo que Santiago Ramón y Cajal (2006) denomina *perseverancia en*

el estudio. Esta virtud puede considerarse una modalidad de la atención por la cual ésta se vuelve *crónica*, ya que el investigador es capaz de mantener la atención de todas sus facultades hacia un objeto de estudio durante meses o años. «No basta la atención expectante, ahincada; es preciso llegar a la preocupación» (p. 64), ya que solo de este modo es posible alcanzar respuestas a problemas difíciles. Emilio Komar (2008) indicaba lo mismo cuando afirmaba que para lograr nuestros objetivos en el estudio es necesario *fortaleza*, que permite seguir adelante ante las dificultades, ya que la investigación sería es «premio para los choques dolorosos sostenidos con la realidad» (párr. 15).

El tercer elemento propuesto por Montuenga es el *espíritu crítico*, por el cual es necesario relativizar las investigaciones, ajenas y propias. En la misma línea, Santiago Ramón y Cajal (2006) establece la *independencia de juicio* como la primera de las cualidades del intelectual. Por ella, el estudioso posee espíritu crítico con respecto a las obras del pasado, incluso de sus mismos maestros. Afirma que «[e]l libro no tiene en nosotros un devoto, sino un juez» (p. 61). Este científico critica la visión de escuela que muchas veces imposibilita el desarrollo de nuevas propuestas por la excesiva reverencia a los maestros. Si bien esto es así, esta cualidad debe ser complementada con la virtud de la *justicia*, que ayuda a «reconocer el mérito de cada uno y evitar iconoclastias insípidas» (Komar, 2008, párr. 26).

En cuarto lugar se requiere generosidad, porque la vida académica se realiza junto a

otros, a quienes tenemos que dar a conocer nuestro trabajo para que nos critiquen y así perfeccionar nuestra investigación. Aquí también se ubica la tarea docente. Ya que, como afirmaba Benedicto XVI (2011), los investigadores deben ser verdaderos maestros, «personas abiertas a la verdad total en las diferentes ramas del saber, sabiendo escuchar y viviendo en su propio interior ese diálogo interdisciplinar; personas convencidas, sobre todo, de la capacidad humana de avanzar en el camino hacia la verdad» (párr. 7). A partir de allí deben interesarse por la formación de los alumnos, a quienes hay que «comprender y querer» y hacer surgir el interés por la verdad. Esta tarea no es sencilla, requiere de la virtud de la *prudencia*, que «ayuda en primer lugar a establecer los fines razonables y en segundo lugar a encontrar los medios aptos para alcanzarlos» (Komar, 2008, párr. 33).

Ramón y Cajal (2006) relaciona la virtud de la prudencia con otras dos características: la *pasión por la gloria* —acompañada por el culto a la verdad— y el *patriotismo*. La primera hace, en alguna medida, que el sabio se asemeje al héroe, aunque aquel actúa en favor de la humanidad entera a diferencia de este que es exaltado solo por aquellos que forman parte de su grupo. Esta característica se complementa con el *patriotismo* porque la gloria que busca el científico en beneficio de la totalidad se realiza en una patria determinada, sin que ello conlleve el desprestigio de las demás.

La quinta y última característica mencionada por Montuenga fue la *humildad* para

reconocer los propios límites. Benedicto XVI (2011) afirmaba que la humildad es fundamental en la búsqueda de la verdad, ya que ella nos excede. Esta virtud es el contrapeso de lo que Ramón y Cajal (2006) sostenía al hablar del *gusto por la originalidad científica*, que refiere al deseo de descubrir nuevas verdades. Para Ramón y Cajal, el investigador es «ministro del progreso, sacerdote de la verdad y confidente del Creador» (p. 83), disfruta del gozo intelectual que le brinda el nuevo descubrimiento y no lo cambia por ningún otro. Pero para que este gozo intelectual no se desequilibre es necesario encauzarlo con la virtud de la *templanza* que, como indicaba Emilio Komar (2008), sirve para ordenar «la búsqueda desordenada de los placeres del intelecto» (párr. 9).

Estos rasgos no son fáciles de alcanzar. La situación actual presenta algunas dificultades que pueden hacernos caer en deformaciones de la vida universitaria. Siguiendo a Pieper (1997), podemos establecer dos actitudes opuestas a lo académico: la del funcionario y la del sofista. En primer lugar, el funcionario es el que encarna el “ideal del trabajador”, que no se interesa por lo académico, sino que considera al hombre como un «engranaje de las planificaciones organizadas» (p. 197). Es el que cumple su horario y está en la universidad solo por el prestigio que esto le puede dar para lograr negocios más rentables. La vida universitaria no es lo que le interesa y si pudiera lograr su cometido en otro ámbito, lo haría. En segundo lugar, el sofista, que parece un académico pero no lo es; por eso es más peligroso que el funcionario. Pieper

presenta cuatro versiones del sofista. (a) El relativista, encarnado históricamente por Protágoras, es el que niega directamente la verdad. Aquí se pierde el centro de la investigación universitaria. (b) El erudito, como Hipias, refiere a los que desconciertan por muchos saberes, pero solo como un «amontonamiento de materiales científicos y conocimientos» (p. 202), sin llegar a lo esencial. Es el que tiene mucha información pero sin unidad o el que publica muchas cosas, pero sin llegar a plantearse las cosas fundamentales de su disciplina. (c) El tercer tipo es el especialista, como Pródico. Son aquellos que buscan la hiperespecialización sin visión de totalidad, sin considerar que lo estudiado se inserta en el conjunto de la realidad, que es mucho más amplia y compleja de lo que pueden expresar desde su punto de vista. Esto los lleva a pensar que su disciplina dice todo o, por lo menos, lo más importante. (d) Por último, el nihilista que, como Gorgias, es elegante con las palabras pero sin decir algo importante. En la actualidad se nota en el que está educado solo en las formas sin importarle el contenido. O el que publica solo por publicar, sin interesarse por encontrar la verdad. Es el riesgo de publicar solo por el hecho de subir en el ranking, sin haber pensado suficientemente las cosas.

Atendiendo al contexto en el que nos encontramos, es importante enfatizar aquí que investigar no es sinónimo de producir textos indexados. Las exigencias de producción que se están generalizando en el contexto académico peruano tienen un gran valor. La publicación forma parte

de la naturaleza de la vida universitaria haciéndose propiamente universal, donde se exponen propuestas para ser pensadas y discutidas con o por otros, en el presente o en el futuro. De esta manera también se abre la posibilidad de aportar en ámbitos donde algunas propuestas son escasas o nulas. Además, la publicación puede ayudar a organizar mejor la actividad investigativa para hacerla más seria y profunda. Y exige, por otro lado, aprender a transmitir la verdad con claridad y belleza. Sin embargo, investigar es más exigente que publicar. El texto debe ser fruto del encuentro riguroso con la verdad. Si el horizonte es la publicación en sí misma, la tarea deja de tener sentido.

Conclusión: La universidad como fuente de esperanza para el hombre actual

Como hemos visto, la verdad buscada por sí misma es el horizonte común a todas las disciplinas, el centro en torno al cual los diversos saberes se reúnen. Tanto los científicos como los filósofos y teólogos quieren saber más de la realidad y sin este objetivo su labor carece de sentido. Y esto se lleva a cabo en la universidad. Más aún, el vínculo interdisciplinar constituye el modo de ser de esta institución. Esta labor de integración de los saberes no es contradictoria con la necesaria especialización en cada área; por el contrario, si se busca el diálogo, es indispensable un estudio serio en el propio campo. No es una tarea sencilla, ya que requiere salir de la comodidad del propio conocimiento para buscar entender los contenidos y, aún más difícil, el modo de pensar

la realidad que tienen las otras áreas. Todo esto reclama un modo de ser en el investigador que le permita desarrollar su tarea adecuadamente. Las virtudes, intelectuales y morales, lo capacitan para orientarse a la búsqueda desinteresada por la verdad, que, como mencionamos el primer punto, es el horizonte al que se dirigen todos los saberes.

Entendiendo la vida universitaria de este modo, es posible concluir que esta institución se convierte fuente de esperanza para el hombre actual. En medio de acontecimientos que nos desaniman en el camino hacia el futuro, la universidad se erige como causa de esperanza para la sociedad. Tomás de Aquino (2011) decía que algo puede ser causa de la esperanza si «hace que algo sea posible al hombre, o [...] que éste juzgue que algo le es posible» (I-II, q. 40, a. 5, c.). En este sentido, la universidad es fuente de esperanza de dos maneras: (a) hace que algunas cosas sean posibles para los que conforman la comunidad educativa; (b) permite que las personas del resto de la sociedad juzguen que —gracias a la tarea universitaria— les es posible esperar algo nuevo.

(a) La universidad puede ser causa de la esperanza en cuanto que dispone a los miembros que la conforman a adquirir esta virtud, tanto en el orden natural como sobrenatural. Primero, porque su horizonte sigue siendo la búsqueda de la verdad. El escepticismo reinante es contrario a la naturaleza intelectual de la persona humana. Tampoco el racionalismo científico anterior a la posmodernidad responde a las inquietudes

intelectuales de la persona. Solo una inteligencia abierta a la totalidad de lo existente, en todas sus manifestaciones, puede llevar al hombre a la verdad que busca. En este sentido, la universidad es un ámbito privilegiado, donde tenemos la oportunidad de dedicar nuestras vidas a la búsqueda desinteresada de la verdad. Otros, por distintas circunstancias, deben estar preocupados por vivir el día a día, por conseguir lo necesario para el sustento cotidiano.

Segundo, la universidad también es fuente de esperanza para los que la conforman por su carácter comunitario. La esperanza se fortalece en el encuentro con los demás. Esta institución surgió así, como una agrupación de maestros y discípulos que buscaban la verdad, en continuidad con el ideal griego. *El pensador*, la escultura de Rodin, no es una imagen adecuada de un verdadero universitario. Ensimismado, sentado, casi como abatido, solo. Una universidad que proponga ese modelo para la vida académica está condenada al fracaso. El verdadero *pensador* puede ser representado, más bien, con *La escuela de Atenas* de Rafael. Donde los distintos estudiosos, incluso de diversas épocas, están reunidos en diálogo. Esto también se aplica al orden sobrenatural, ya que es en una comunidad —en la Iglesia— donde se recibe la esperanza teologal.

Esta virtud infusa nos hace tender a la bienaventuranza eterna, pero la salvación que Dios nos propone no es individualista sino comunitaria. No nos salvamos solos sino con los demás.

(b) También la universidad es fuente de esperanza para el resto de la sociedad. Ya que una sociedad en la que existen personas dedicadas a la búsqueda de la verdad en su totalidad y complementariedad puede estar segura de enfrentar el futuro más allá de las dificultades que puedan surgir. Esto no se basa en una esperanza vacía, como la que proponen las ideologías políticas, sino en la capacidad de las personas de seguir entendiendo mejor la realidad, fundamentados en la tradición pero abiertos a nuevas perspectivas. Es una esperanza, al fin y al cabo, fundada en la naturaleza creatural del hombre —inteligente y libre— y, por tanto, fundada en Dios.

La comunidad universitaria es fuente de esperanza para los que la conformamos y para los demás. Solo debemos vivir de acuerdo a la naturaleza que le corresponde. El hombre contemporáneo necesita que no renunciemos a ser lo que verdaderamente somos: un grupo de personas que buscan desinteresadamente la verdad, especialmente la verdad del hombre y de Dios.

Referencias

- Agazzi, E. (2011). *La ciencia y el alma de occidente*. Madrid: Tecnos.
- Aquino, T. de (2011). *Summa Theologiae*. Corpus Thomisticum. (Roberto Busa y Enrique Alarcón, eds.). Descargado de: <http://www.corpusthomisticum.org/>
- Arana, J. (2004a). ¿Tiene algo que ver la ciencia con el descubrimiento de la verdad? En Juan Arana, *El caos del conocimiento. Del árbol de las ciencia a la maraña del saber* (pp. 69-85). Pamplona: Eunsa.
- Arana, J. (2004b). ¿Todavía es posible la interdisciplinariedad? En Juan Arana, *El caos del conocimiento. Del árbol de las ciencia a la maraña del saber* (pp. 13-22). Pamplona: Eunsa.
- Benedicto XVI. (19 de agosto de 2011). *Discurso en el encuentro con jóvenes profesores universitarios*. Basílica de San Lorenzo del Escorial con ocasión de la Jornada Mundial de la Juventud. Descargado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/august/documents/hf_ben-xvi_spe_20110819_docenti-el-escorial.html
- Blanco, P. (2015). *Implicaciones de la teología para los distintos saberes*. Ponencia en el curso *Bases Antropológicas y Éticas de la Investigación en la Universidad*, Instituto de Antropología y Ética, Pamplona, España.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2008). *The Phenomenological Mind: An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*. London: Routledge.
- Gallagher, S., y Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica* (2da ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- García, R. (2015). *La institución universitaria en la Historia: tradiciones y modelos (Inglaterra, Francia, Alemania)*. Ponencia en el curso *Bases Antropológicas y Éticas de la Investigación en la Universidad*, Instituto de Antropología y Ética, Pamplona, España.
- González, A. M. (2015). *Los retos de la interdisciplinariedad*. Ponencia en el curso *Bases Antropológicas y Éticas de la Investigación en la Universidad*, Instituto de Antropología y Ética, Pamplona, España.
- Guardini, R. (2012). Homilía en la Misa de inauguración del semestre académico. En *Tres escritos sobre la universidad* (pp. 11-23) Pamplona: Eunsa.
- Komar, E. (2008/1956). *La formación intelectual*. Stamo Vivo. Descargado de: <http://stamovivo.blogspot.com/2008/05/la-formacin-intelectual-de-emilio-komar.html>

- Montuenga, L. (2015). *Cualidades intelectuales del investigador*. Ponencia en el curso *Bases Antropológicas y Éticas de la Investigación en la Universidad*, Instituto de Antropología y Ética, Pamplona, España.
- Newman, J. H. (2014). *La idea de universidad*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Novo, J. (2015). *Unidad del saber e interdisciplinariedad*. Ponencia en el curso *Bases Antropológicas y Éticas de la Investigación en la Universidad*, Instituto de Antropología y Ética, Pamplona, España.
- Nubiola, J. (2015). *Universidad y vida intelectual. Articulación de pensamiento y vida*. Ponencia en el curso *Bases Antropológicas y Éticas de la Investigación en la Universidad*, Instituto de Antropología y Ética, Pamplona, España.
- Ortega y Gasset, J. (2002). *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pieper, J. (1997). *El ocio y la vida intelectual*. (6ta. ed.). Madrid: Rialp.
- Pieper, J. (2008). *Filosofía, contemplación y sabiduría*. Buenos Aires: Agape.
- Ramón y Cajal, S. (2006). Cualidades de orden moral que debe poseer el investigador. En S. Ramón y Cajal, *Los tónicos de la voluntad* (pp. 59-85). Madrid: Gadir.
- Sánchez, J. (2015). *Ciencia y religión. Un diálogo ineludible*. Ponencia en el curso *Bases Antropológicas y Éticas de la Investigación en la Universidad*, Instituto de Antropología y Ética, Pamplona, España.
- Searle, J. R. (2005). *Libertad y neurobiología*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J. R. (2006). *La mente: una breve introducción*. Bogotá: Norma.
- Zahavi, D. (2004). Phenomenology and the project of naturalization. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 3(4), 331-347.
- Zahavi, D. (2010). Naturalized Phenomenology. En S. Gallagher y D. Schmicking (Eds.), *Handbook of Phenomenology and Cognitive Science* (pp. 2-19). Dordrecht: Springer.

Recibido: 01 de abril de 2019

Aceptado: 16 de julio de 2019

USO DE PROGRAMAS ESTADÍSTICOS EN INVESTIGACIÓN
PSICOLÓGICA: ¿SOFTWARE COMERCIAL
O SOFTWARE LIBRE?

USE OF STATISTICAL PROGRAMS IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH:
COMMERCIAL SOFTWARE OR FREE SOFTWARE?

Robert Iván Echabaudes Ilizarbe

Estudiante de quinto año de la Escuela Profesional de Psicología de la
Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.

Correspondencia: Robert Iván Echabaudes Ilizarbe
Escuela Profesional de Psicología
Universidad Peruana Unión
Carretera Central Km. 19.5
Naña, Chosica, Lima, Perú.
Correo electrónico: robertechabaudes@upeu.edu.pe



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (BY-NC-ND)

USO DE PROGRAMAS ESTADÍSTICOS EN INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA: ¿SOFTWARE COMERCIAL O SOFTWARE LIBRE?

USE OF STATISTICAL PROGRAMS IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH:
COMMERCIAL SOFTWARE OR FREE SOFTWARE?

Robert Iván Echabaudes Ilizarbe
Universidad Peruana Unión, Lima, Perú

Resumen

El presente trabajo tiene el objetivo de hacer una revisión de paquetes estadísticos gratuitos como una alternativa a los software comerciales; partiendo del hecho de que actualmente hay una gran difusión de programas estadísticos por su potente capacidad para el análisis de datos y generación de gráficos a las que se puede acceder de forma libre y sin costo alguno, con capacidades similares a software comerciales ampliamente difundido en las áreas de ciencias sociales y de la salud: de entre las que destacan el programa R (a través GUI's como el Rcomander o Rkward), JAMOVI y JASP que son una gran alternativa ante la poca asequibilidad a softwares comerciales por su alto costo en especial el de los programas SPSS y SAS. Por lo que en un primer momento se describirá de forma breve tres proyectos de implementación del software libre R a través de sus GUI's Rcmdr y Rkward en tres universidades europeas; posteriormente se presentará de forma resumida las características y funcionalidades de los programas ya antes mencionados, cada uno de estos programas comparten ciertas características por lo que será el usuario quien elija de acuerdo a su conveniencia el uso de determinado programa. Una de las características por lo que se recomienda su uso de alguno de estos softwares libres ante los softwares comerciales es su constante actualización en los últimos avances metodológicos.

Palabras clave: Programas estadísticos, interfaz, análisis estadístico.

Abstract

This article reviews the use of free statistical packages as an alternative to commercial software. This analysis was prompted by the extensive and cost free availability of statistical programs with powerful capacities for data analysis and generation graphics. These freely available programs are similar to commercial software and are widely disseminated for use in the areas of social sciences and health. These freeware options include the well-known R software (through graphic user interfaces (GUI's) such as Rcomander or RKWard, and JAMOVI and JASP programs as alternatives to high commercial software such as SPSS SPSS and SAS programs. This review begins with a brief description of three R software implementation projects utilizing Rcmdr and Rkward GUIs, in three European universities. Next, the features and functionalities of the aforementioned programs presented in a summarized form and the shared characteristics of each of these programs are noted. These summaries are intended to support an evaluation of the relative level of convenience provided by each program response to the specific needs of the user. This article also discusses the importance of the frequency at which programs are updated with the latest methodological advances as a significant consideration in selection of one of these free software alternatives as opposed to commercially available software.

Key words: Statistical programs, interface, statistical analysis.

Introducción

El uso de la estadística en la investigación para la generación de nuevos conocimientos es muy importante en todas las ciencias modernas, siendo proclamada incluso por Neyman (citado por Salas, 2008), como «la sirvienta para todas las ciencias»; porque permite fundamentar los resultados, evaluar las hipótesis de manera cuantitativa (eligiendo la prueba estadística dependiendo del tema de investigación), determinar el tamaño muestral (siguiendo los criterios que ofrece la estadística) y la posibilidad de poder generalizar los resultados encontrados (Bologna, 2013; Bernal, 2010). Para lograr todo ello, actualmente se hace uso de programas estadísticos, que facilitan

el proceso de análisis de datos de manera rápida y eficiente, lo cual no hubiera sido posible antes de la aparición de los ordenadores; ya que de forma tradicional el análisis de datos cuantitativos se realizaba manualmente aplicando formulas estadísticas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Sánchez-Alberca, 2016).

La primera experiencia con el tratamiento y análisis de los datos en estadística e investigación suele conllevar una cierta desazón debido a la dificultad de la tarea; a pesar de ejecutarse con herramientas informáticas que utilizan un entorno de trabajo que facilita la comprensión y uso de estos programas por parte de los estudiantes e investigadores. Entre los cuales sobresalen por su extendido uso

en el campo de las ciencias sociales y de la salud en América Latina: SPSS, SAS, STATISTICA, Systat, Stata y podemos seguir con la lista; pero cabe resaltar que las mencionadas hasta el momento son paquetes comerciales lo que significa que el usuario debe adquirir una licencia de uso. Sin embargo, como indica Elosua (2009) son económicamente costosos, por lo tanto difícilmente asequible para el estudiante o por usuarios no integrados a grandes compañías o instituciones.

El alto costo que significa la adquisición de una licencia de estos programas, en especial del SPSS y SAS, dinero que muchas veces las universidades e instituciones pueden destinar a la adquisición de materiales bibliográficos, ha hecho que se busque otras alternativas que surgen de dos fuentes: programas que son provenientes de la Open Source Software (Software de código abierto, <http://www.opensource.org>) y de la Free Software Foundation (fundación para el software libre, <http://www.fsg.org>) organización que fue fundada en el año de 1985 por Richard M. Stallman que distribuye las licencias GNU General Public Licence (Licencia Pública General) con el objetivo principal de declarar la libertad de uso, modificación, distribución e impedir todo intento de privatización que puedan restringir su uso; donde ambas suelen estar disponibles gratuitamente en Internet o a precio del costo de la distribución por otro medio, sin embargo, no es obligatoria que sea así.

En congruencia con lo aquí expuesto el objetivo principal de estas líneas en

primer lugar es dar a conocer proyectos universitarios que instauraron políticas para el uso de programas estadísticos libres para la docencia de los cursos de estadística y metodología de la investigación que no tuvieran costo para su adquisición y fuera accesible para su distribución gratuita. Posterior a ello se presentarán tres programas enmarcados en esta filosofía: Jamovi, JASP y R que en la actualidad están dando mucho de qué hablar tanto por su superioridad a softwares comerciales como por su facilidad de uso a excepción del último, pero usado a través de interfaces como el Rcmdr y Rkward que también se tornará manejable. Sin embargo queremos dejar en claro que lo escrito en cuanto a este último apartado no pretende ser un manual instructivo ya que para ello existe literatura especializada para el tema (Para lectores interesados ver: Fox y Bouchet-Valat, 2016; Development Core Team, 2000; Jamovi Project, 2018; JASP Project, 2018) por lo que solo se pretende presentar los programas y sus funcionalidades, mostrando ventajas y desventajas de los programas.

Desarrollo

Proyectos

En cuanto a proyectos que promuevan el uso de programas estadísticos libres resaltan tres:

R UCA es un proyecto que persigue facilitar la implantación del paquete estadístico R como estándar para la actividad

docente e investigadora dentro del campo estadístico, en especial en la Universidad de Cádiz; donde se creó y se mantiene el Paquete R-UCA; así como provee de documentación en español sobre R y un foro para el soporte a usuarios (enlace para acceder: <http://knuth.uca.es/R/R-UCA>).

CRISOL (Centro de Recursos de Información y Software Libres) en la Universidad Carlos III formada el año 2004 con el objetivo de promocionar el Software Libre en el ámbito universitario, enmarcado dentro del Software y Recursos de Información Libres; implementando el paquete estadístico R como estándar para la actividad docente e investigadora dentro del campo estadístico, sustituyendo otro software propietario como SPSS, SAS y StatGraphics a través de la interfaz de Rcomander para la plataforma Windows (CRISOL, 2009).

Rkteaching es un paquete complementario para la interfaz RKWard que ha sido desarrollado y es mantenido por Alfredo Sánchez docente de la universidad San Pablo CEU Madrid con el objetivo de que sea específico para la docencia de estadística y sea más amigable para usuarios principiantes; con la ventaja de que lo puedan realizar de forma similar como lo hacían con SPSS (Sánchez, 2016).

Habiendo descrito brevemente los proyectos, notando que todos ellos están basados en el programa R, por lo cual se pasará a presentar en primer lugar dicho programa:

Software

¿Qué es R?

R fue desarrollada por Rose Ihaka y Robert Gentleman en la universidad de Auckland en el año 1995, desde su creación es dinámico e incrementa continuamente sus capacidades con la incorporación de nuevos paquetes y funciones creadas por investigadores provenientes de prácticamente todas las áreas de conocimiento (Elosua, 2009; Castillo, 2010). Por lo que en la actualidad la literatura es abundante y se encuentra disponible en la página oficial del programa (<https://cran.r-project.org/>) siendo CRAN un centro de recursos y desde donde se puede descargar la última versión del programa.

R más que un programa estadístico es un entorno de trabajo para el modelamiento estadístico y generación de gráficos que actualmente está siendo difundido arduamente por investigadores e instituciones por sus capacidades asombrosas en el análisis estadístico y asequibilidad al programa, ya que se adquiere de forma gratuita. Sin embargo, el aprendizaje para el usuario se torna difícil ya que trabaja con un lenguaje de programación denominado lenguaje R que es homólogo al lenguaje S creada en el año 1980 en los laboratorios AT&T y que se encuentra implementada en el programa comercial S-Plus (Elosua, 2011; Fox y Bouchet-Valat, 2016).

El lenguaje R consiste en un conjunto de instrucciones y códigos que tienen

ciertas características y patrones donde el usuario tiene que digitarlas junto con las funciones, donde sí se equivocaba en un solo punto nos arrojaría como error; por lo que en cierta medida el uso estaba limitado a investigadores con conocimientos profundos en estadística y en programación computacional. Así aprender a programar en R constituía en una tarea ardua ya que era necesario memorizar un conjunto amplio de comandos; sin embargo actualmente existen un rango amplio de GUI's (*Grafical User Interfaces*) comúnmente denominada interfaz. Algunas no son muy difundidas por su limitado desarrollo, pero otras como el Rcomander y Rkward tienen un entorno de trabajo similar al del SPSS y son muy difundidas por investigadores como Elosua (2010), Sánchez (2016) y Castillo (2010).

Rcomander

La interfaz de Rcomander, fue creada por John Fox (2005) con la intención de eliminar la brecha que existía entre el investigador y el entorno R. La estructura es similar a SPSS con menús desplegables y ventanas emergentes. En la parte superior se encuentran los menús con las distintas funciones para el trabajo de los datos, análisis estadístico y generación de gráficos. Asimismo cuenta con una ventana para visualizar los datos y otra para editarlos. Además, R Script es un editor de textos donde se puede ejecutar instrucciones y nos permite de alguna forma aprender el lenguaje R. R Markdown es un informe detallado de los códigos y resultados que pueden ser

guardados en diferentes extensiones de documentos (Word, PDF, HTML...) y por último en la parte inferior se encuentra el cuadro de resultados. El usuario se encontrará con un entorno de trabajo muy amigable e intuitivo que no resultará difícil su uso para usuarios principiantes. Sin embargo, como en todo programa existen algunos aspectos técnicos para ejecutar algunas funcionalidades pero que no significan alguna dificultad, y para su aprendizaje existen manuales instructivos que son de gran ayuda, siendo el más práctico y sencillo de comprender el elaborado por Elosua (2010).

Elosua (2009) nos describe algunas opciones que pueden llevarse a cabo como el manejo de datos, generación de gráficos, obtener estadísticos básicos, coeficientes de fiabilidad, contrastar hipótesis, aplicar el modelo lineal general o modelos de análisis multivariados como el análisis factorial que son los más usados en investigaciones en el campo de la psicología y que serían necesarios para la docencia de cursos de estadística e investigación en las universidades. Para su adquisición existen dos vías: una donde primero se tiene que instalar el programa R y puede descargarse desde el sitio oficial del proyecto R. Ya con el programa abierto (R) se instala el paquete Rcomander (Rcmdr) desde el menú «paquetes»: paquetes-instalar paquetes-Rcmdr, siendo un camino muy largo incluso para abrirlo. Sin embargo, el otro es el que puede descargarse desde el proyecto R-UCA que contiene tanto el programa R y el paquete Rcmdr que se ejecutan ambas.

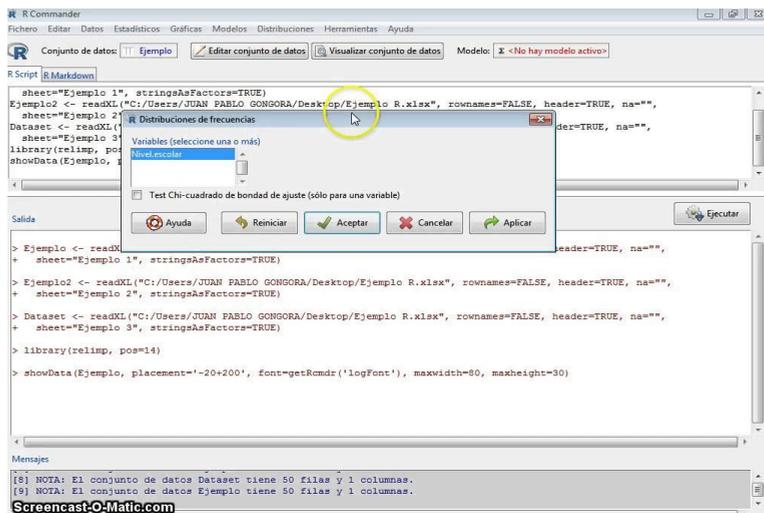


Figura 1. Interfaz Rcomander

La edición y visualización de datos aparecen en ventanas alternas por lo que resulta que no sea tan fácil la tarea recomendando el uso otro editor de datos como Microsoft Access o Microsoft Excel. Los cuadros de diálogos son ventanas emergentes para usar alguna función estadística; además los gráficos generados aparecen en una ventana independiente denominada ventana grafica lo que no permite modificar el aspecto original por lo que se recomienda hacer uso de la sintaxis de programación R y modificarlo manualmente ejecutando determinados comandos.

Rkward-Rkteaching

Rkward es una interfaz gráfica de usuario desarrollada por Thomas Friedrichsmeier en el año 2002 que se torna mucho más amigable para la manipulación de datos y el análisis estadístico, con características similares a las señaladas en Rcmdr. Sin

embargo, lo que las diferencia es que en Rkward se puede trabajar varias bases de datos simultáneamente y guardarlas en un espacio de trabajo «workspace». Además, los resultados se presentan en ventanas dependientes del programa e incorpora una consola de comandos para que el usuario pueda realizar su trabajo si lo desea con el lenguaje de programación R siendo una gran ayuda para su aprendizaje. Sin embargo, la ejecución de sus funciones y la presentación de los resultados dificultaba el aprendizaje de temas estadísticos, es así que Sánchez (2016) crea el paquete Rkteaching que es un complemento de Rkward que permite que los pasos y cuadros de diálogos en el análisis de datos fueran más intuitivas y facilite la interpretación de resultados. La capacidad de generación de gráficos es mucho mejor que la de Rcomander debido que antes de su generación se puede determinar los parámetros como título, nombre de ejes y color.

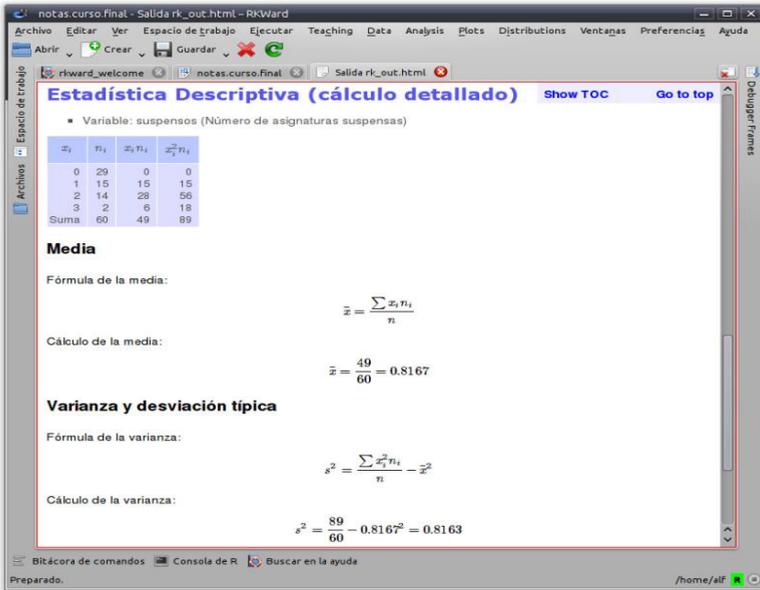


Figure 2. Interfaz Rkward y el paquete Rkteaching

Nota: se observa los resultados descriptivos obtenidos con el paquete Rkteaching

Jamovi

Fue desarrollado a través del Proyecto Jamovi que fue fundada por un grupo de desarrolladores de software y expertos en estadística con el objetivo de crear un programa estadístico abierto y gratuito que proporcionase los últimos avances en metodología estadística. Es así que crean Jamovi, un programa estadístico libre con un entorno de trabajo amigable e intuitivo. Dentro de las características que hace que sea un programa eficiente en el análisis de datos es que se basa en el poderoso lenguaje de programación R que nos permite visualizar la sintaxis R y asimismo realizar análisis estadísticos mediante el modulo R que puede ser instalado desde la sección de descargas de paquetes, lo que permite que pueda

replicarse en R. Además, por ser Jamovi un programa de código abierto los programadores pueden modificarlo añadiendo en el módulo R de Jamovi. El manejo de datos y el posterior análisis se realiza solo con click y se puede observar los resultados simultáneamente ya que en la parte izquierda del interfaz se ubica el cuadro de resultados que se modifica conforme se selecciona las opciones estadísticas. En caso se pase a otro análisis se conservarán y cuando se quiere volver al proceso estadístico nuevamente, solo basta con hacer click en el resultado. Presenta opciones muy variadas desde una simple correlación hasta modelos multivariantes como el análisis factorial confirmatorio; y en el exploratorio cuenta con el análisis de máxima verosimilitud y en fiabilidad el coeficiente de fiabilidad

Omega de McDonald. Recientemente en su última versión (0.9.5) añade características como la recodificación de variables y trabajar con los datos perdidos,

siendo en esta última el procedimiento no muy recomendada; pero los beneficios en el análisis y presentación de resultados superan esta limitación.

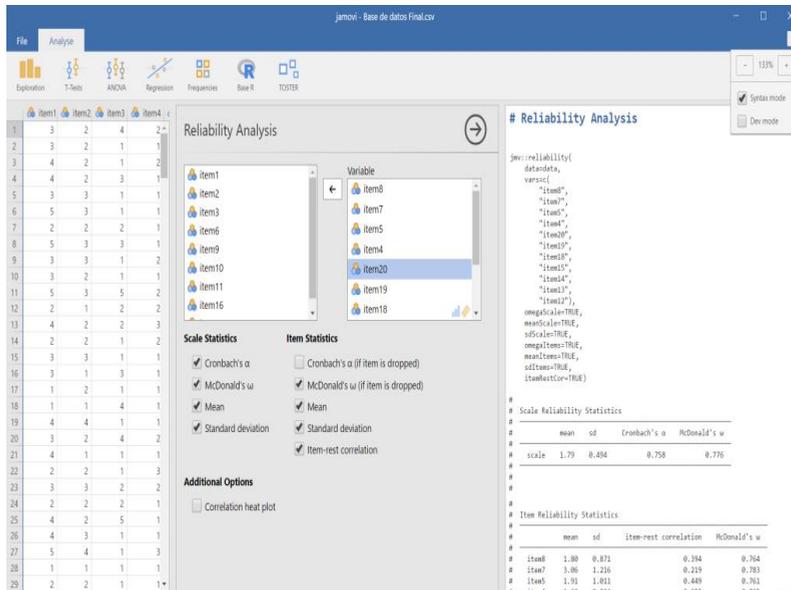


Figura 3. Interfaz de Jamovi

JASP

Es un programa estadístico de Eric-Jan Wagenmakers, quien funda y dirige el proyecto JASP. Actualmente existe una comunidad que entrelaza a investigadores y estudiantes a través de redes sociales, foros y blogs que permiten su difusión y aprendizaje. Es similar a SPSS, amigable, gratuito y flexible con una interfaz gráfica que permite realizar análisis estadísticos en segundos y sin tener que aprender a

programar. Además la interfaz de JASP es similar a Jamovi en cuanto a su proceso para analizar los datos y cuenta con los últimos avances metodológicos. Uno de los más resaltantes es que añade un software potente para el modelamiento de ecuaciones estructurales que hace que sea una buena alternativa a programas como Amos, Lisrel o Mplus. Por último, así como en Jamovi la presentación de los resultados se muestra en formato APA y solo tenemos que copiar y pegar.

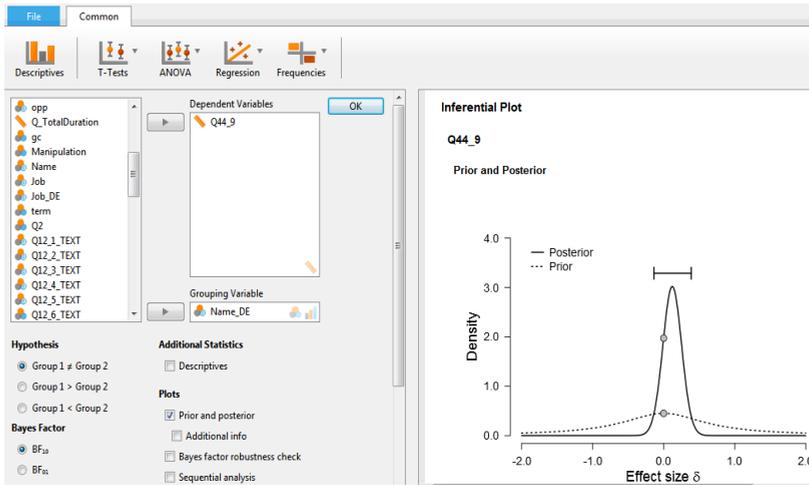


Figura 4. Interfaz de JASP

Conclusión

Los proyectos que implementaron el uso de los software libres nos demuestran que son útiles herramientas en la docencia universitaria de cursos de estadística y metodología de la investigación. Basado en ello, queremos concluir proponiendo que el resto de las universidades también se unan en esta labor de difusión, obteniendo los beneficios que estos nos presentan gracias a la facilidad que muestra para su uso. Asimismo, se recomienda el uso de R, si bien es cierto que su lenguaje de programación hace

difícil su aprendizaje, este paquete es una herramienta muy potente para la investigación cuantitativa. Con esto último no se quiere mostrar preferencia por un determinado programa, sino se remite a que cada usuario escoja un programa de acuerdo a sus necesidades y visualizando sus ventajas y desventajas. Por último, se quiere resaltar las características de aseguibilidad, el entorno amigable e intuitivo en sus procesos y su actualización de los últimos avances metodológicos lo que los convierte en potentes herramientas para el trabajo académico.

Referencias

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia. Pearson.
- Bologna, E. (2013). *Estadística en Psicología*. Córdoba: Brujas.
- Castillo (2010). *Métodos Estadísticos con R y R Commander*. España. Editorial de la Universidad de Jaén.
- CRISOL (2009). *El grupo crisol. Promoción del software libre*. Madrid, España. Recuperado de: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/12425/grupo_crisol_software_libre.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Elosua, P. (2009). *¿Existe vida más allá del SPSS? Descubre R*. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3686.pdf>
- Elosua, P. (2010). *Introducción al entorno R*. País Vasco: Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Fox, J. (2005). The R Commander: A Basic Statistics Graphical User Interface to R. *Journal of Statistical Software*, 14(9), 1-42.
- Fox, J., & Bouchet-Valat, M. (2018). *Rcmdr: R Commander. R package version 2*.
- Jamovi Project (2018). Jamovi (Version 0.9) [Computer Software]. Recuperado de: <https://www.jamovi.org>
- JASP Team (2018). JASP (Version 0.7.5.6). [Computer Software]. Recuperado de: <https://jasp-stats.org>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico. McGrawHill.
- Proyecto R UCA (2018). Proyecto R-UCA para la difusión de software libre de la Universidad de Cádiz. Recuperado de: <http://knuth.uca.es/R/doku.php?id=inicio&rev=1209558840>
- Salas, C. (2008). ¿Por qué comprar un programa estadístico si existe R? *Ecología Austral*, 18(2), 223-231.

Sánchez-Alberca, A. (2014). rk.Teaching (version 1.2) [software]. Recuperado de:
<http://aprendeconalf.es/rkteaching>

Sánchez-Alberca, A. (2016). *Experiencia docente: innovación en la docencia de estadística con R y rkteaching*. Recuperado de: http://www2.caminos.upm.es/Departamentos/maticas/revistapm/revista_impresa/vol_VI_num_2/exp_doc_r_y_rk_teaching.pdf

Recibido: 18 de enero de 2019

Aceptado: 25 de junio de 2019

RESEÑAS DE LIBRO

EDUCANDO LAS VIRTUDES

Hernán Muzalski

EDUCANDO LAS VIRTUDES

Hernán Muszalski

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú



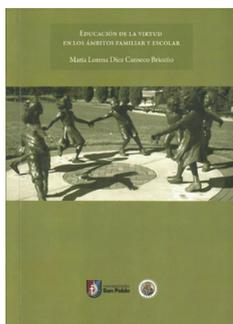
Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (BY-NC-ND)

EDUCANDO LAS VIRTUDES

EDUCATING THE VIRTUES

Hernán Muszalski

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú



Diez Canseco, M. L. (2018).
*Educación de la virtud
en los ámbitos familiar y escolar.*
Arequipa: Universidad Católica San Pablo.
ISBN 978-612-4353-22-2, págs. 291.

La reciente publicación de la Dra. Lorena Díez Canseco significa un aporte invaluable al campo de la pedagogía y la teoría educativa, en un contexto actual de amplia desorientación con respecto a la naturaleza de la educación y sus principales protagonistas. Su trabajo, por una parte, posee el invaluable mérito de exponer de manera ordenada los presupuestos antropológicos de la educación clásica, al tiempo que extrae las consecuencias fundamentales para una pedagogía realista y cristiana. Con todo, por otra

parte, la autora no se limita simplemente a presentar la posición clásica acerca de las potencias de conocimiento y apetición y los hábitos que las cualifican, sino que, a partir de una recta comprensión de esta doctrina, en especial la de Tomás de Aquino, profundiza en la educación del niño y del adolescente con una perspectiva práctica, realizando las observaciones pertinentes, de acuerdo al contexto y a la edad del educando. En los sutiles y delicados análisis al respecto se manifiesta con total claridad la solidez de la propuesta

de la Dra. Díez Canseco, puesto que al conocimiento profundo de los aspectos teóricos de la cuestión, le añade el prudente discernimiento en las diversas situaciones en las cuales es preciso aplicar la teoría, fruto de un vasto conocimiento adquirido en el campo de la experiencia educativa y psicoterapéutica.

Se hace necesario destacar, en especial, la originalidad con la cual plantea la cuestión de la gradualidad en la educación, siguiendo el esquema de Tomás de Aquino acerca de los niveles cognoscitivos y afectivos del hombre. La autora considera cada una de las etapas de la vida del educando como peldaños que deben recorrerse siempre de modo ordenado, tendiendo en todo momento a facilitar el dominio racional sobre las facultades subordinadas —esto es, las potencias sensitivas y la voluntad—, con el fin de lograr la madurez completa, es decir, la actualización de las potencialidades, el perfecto despliegue de las capacidades que se alcanzará en la edad adulta.

La obra en cuestión hace un vasto recorrido por los hábitos morales anexos a las virtudes cardinales de Tomás de Aquino, explicitando en cada caso las reglas básicas que permiten su formación. Así, por ejemplo, en cuanto a la virtud de la templanza, la autora no deja de señalar la imprescindible educación en la mansedumbre, la humildad, la sobriedad, el pudor, la continencia y la castidad, en cada una de las etapas de maduración de la persona, y lo mismo hace respecto de las demás virtudes cardinales. No es nunca el objetivo de la Dra. Díez Canseco indicar una

receta única en la enseñanza del niño y del adolescente, la cual es siempre entendida en su obra como una tarea personal, que en modo alguno deja de lado los aspectos específicos de cada sujeto y de cada etapa de maduración.

Cada uno de estos pasos de la vida del educando es de crucial importancia para alcanzar su objetivo último, y nada debe dejar el padre o el maestro librado a las solas fuerzas biológicas y a las tendencias sensitivas. La autora presenta la acción educativa en toda su trascendente significación, y de ahí su insistencia en la importancia del cultivo de las virtudes morales. Encarando un problema de innegable actualidad, entiende, por ejemplo, que para la educación es estrictamente necesaria, ya desde la edad infantil, la necesidad de cultivar la virtud de la eutrapelia, es decir, de la moderación en el juego, como fundamento de una afectividad ordenada a la razón. Es un hecho que en la actualidad el tiempo que los niños y adolescentes pasan ante los dispositivos digitales de entretenimiento —computadoras, tablets, celulares— es cada vez más mayor; a partir de una clara doctrina sobre la virtud y el vicio, la autora recomienda que deben ser los padres los que participen efectivamente de los juegos, principalmente en los primeros años de la infancia, los cuales siempre deben favorecer el contacto con lo real y no la mera pasividad. Las consecuencias positivas del cultivo de esta virtud, que va incoándose progresivamente desde la niñez, son extraídas por la Dra. Díez Canseco con total realismo y suma profundidad, tanto en el campo del conocimiento —el

favorecimiento de la estudiosidad, de la concentración, etcétera—, como en el campo de la afectividad. Esta referencia, aun cuando parezca meramente anecdótica, ilustra plenamente el modo de acometer la cuestión de la educación moral por parte de la autora. Pensamos que es en razón de este y otros análisis similares, que su trabajo se constituye en una contribución sobresaliente al mundo académico y científico.

Por otra parte, constituye un aporte invaluable el detallado análisis que realiza la autora acerca de la educación de las potencias de conocimiento humanas. Ya al nivel de la educación de los sentidos, específicamente de los sentidos internos —que son, según santo Tomás, aquellos capaces de recibir alguna perfección derivada de la razón—, la tarea del educador se manifiesta como algo imprescindible en orden a la perfección del educando. En efecto, el énfasis en la necesidad de un gobierno racional sobre lo que se debe imaginar, recordar o discernir —tales son las operaciones propias de la imaginación, la memoria y la cogitativa, respectivamente— debe procurarse ya desde la primera infancia. Sólo así, expresa la autora, podrá la inteligencia alcanzar las virtudes intelectuales especulativas y prácticas, que regirán la vida de la persona y que le permitirán alcanzar la felicidad.

Con respecto a la misma inteligencia, por otra parte, la Dra. Díez Canseco subraya la necesidad de educar a la persona en la sabiduría y la ciencia, pero también en la prudencia y el arte, como requisito para la posesión de la verdad. En este sentido, cobra una importancia decisiva el papel de la escuela, concebida esta como el espacio apropiado para la adquisición de la virtud intelectual. En este punto, es preciso destacar la importancia que la autora señala en relación al adecuado clima de estudio, necesario para el desarrollo intelectual de los niños y adolescentes, como así también la importancia que tiene la vivencia de la dimensión comunitaria entre maestros y estudiantes.

Es un hecho que el trabajo de la Dra. Díez Canseco representa un aporte de importancia vital en nuestra época, al tiempo que constituye un ejemplo acabado de cómo la doctrina antropológica de Tomás de Aquino permanece vigente hasta la actualidad, de lo cual se deriva la necesidad de su estudio y aplicación en los ámbitos académicos, educativos y científicos. No podemos menos que congratularnos de esta publicación, que confiamos será tanto de referencia obligada para los estudiosos de la filosofía de la educación, cuanto de consulta asidua por parte de formadores, pedagogos y, en fin, de todos aquellos que, de algún modo u otro, se hallan comprometidos con la tarea educativa.

HISTORIAS DE LA PSICOLOGÍA

COMENTARIO:

RECORDANDO A LEOPOLDO CHIAPPO

Andrea Cuenca y Valeria Quesada

IN MEMORIAM:

MODESTO CHACÓN (1947-2018)

Enrique G. Gordillo

COMENTARIO

RECORDANDO A LEOPOLDO CHIAPPO

Andrea Cuenca y Valeria Quesada
Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (BY-NC-ND)

COMENTARIO

RECORDANDO A LEOPOLDO CHIAPPO

REMEMBERING LEOPOLDO CHIAPPO

Andrea S. Cuenca Panato y Valeria A. Quesada Lapenta
Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú



Leopoldo Hipólito Chiappo Galli nació en Chosica (Lima), el 17 de diciembre de 1924. Hijo de padre italiano y de madre peruana, Chiappo tuvo desde el inicio de su carrera profesional un amor por la psicología y la investigación.

Inició sus estudios en la en la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y en 1951, a la edad de 27 años se graduó de Bachiller y de Doctor en Filosofía. Posteriormente, salió del país para realizar sus estudios de Postgrado en la especialidad de Psicología en la Universidad de Texas (Wiesse, 2010).

A su retorno, se desempeñó como psicólogo consultor del servicio de Neurología del Hospital Obrero y Director de la Biblioteca Central de la UNMSM y con esto marcó el inicio de una importante trayectoria académica en la enseñanza universitaria y la investigación, logrando convertirse en 1961 en uno de los fundadores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (Querol, 2011).

Su constante colaboración en la Universidad Peruana Cayetano Heredia,

resultó en el nombramiento de la Facultad de Psicología con su nombre, y también en la ocupación de los cargos de Jefe del Departamento Académico de Humanidades y Ciencias Sociales y el Vicerrectorado Académico. Fue miembro de la Comisión de Reforma en la Educación Peruana y del Consejo Superior de Educación. Además, fue nombrado Profesor Emérito y Catedrático Titular y fundador de la Cátedra Dante Alighieri de la misma universidad (Wiesse, 2010).

Realizó numerosos aportes en investigación de la psicopatología del pensamiento, la percepción y del lenguaje, basándose en una de las primeras pruebas psicológicas creadas en el Perú, como fue la Prueba de Integración Noética Perceptiva (Chiappo, 1957). También se hizo conocido por sus trabajos sobre «La Divina Comedia» de Dante Alighieri, a la que echó mano para analizar diversos cuadros psicopatológicos (Chiappo, 1992).

Es preciso mencionar que además de ocupar distintos cargos, fue miembro de la Academia Nacional de Ciencias y de la Sociedad Peruana de Filosofía y fundador de la Sociedad Peruana de Estudios Clásicos. En 1994 y gracias a una intensa actividad de investigación ganó el *Premio Nacional de Cultura Daniel A. Carrión* y ese mismo año le nombran Profesor Emérito de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En el año 2003 le otorgan las *Palmas Magisteriales en el grado de Amauta*, que entrega el Ministerio de Educación del Perú.

En el campo de la filosofía analizó las obras de destacados autores como Immanuel Kant, Karl Popper, Bertrand Russell, Friedrich Hegel y Friedrich Nietzsche. Entre sus publicaciones se destacan: «La evolución verbal categorial en las lesiones cerebrales» (1959), «Nietzsche: dominación y liberación» (1978) y «La Psicología del amor» (2002). También hizo uso de sus raíces italianas para desarrollarse en este idioma, siendo miembro en la *Azzociazioni Internazionale per gli Studi di Lengua e Letteratura Italiana*. Además, participó en el Consejo Directivo del Instituto para la Pedagogía de la UNESCO entre los años 1976 y 1979.

En psicología, difundió los métodos y el papel del psicólogo en la comunidad social, procurando superar la visión unilateral y dogmática del conductismo. Así en «El Psicólogo: Sombra y Alimento del Pueblo» propone una psicología integral, a la que considera como una disciplina que utiliza tanto el saber científico como el saber humanístico, artístico y literario, filosófico y teológico (Chiappo, 1993). Y en «El animal profundo: perfil psicológico del hombre», intenta describir el perfil psicológico del hombre, tratando de encontrar un común denominador que defina a la especie humana psicológicamente. Asimismo, hace un énfasis en la «profundidad» de la especie humana como una característica universal del hombre que lo hace diferente de otras especies (Chiappo, 1999).

Su labor en relación con la obra de Alighieri, consistió en un extenso y

profundo análisis psicológico de la Divina Comedia. Sus contribuciones fueron siempre finas y cargadas de imaginación y creatividad, aunque a veces fueron también polémicas. Estas interpretaciones, están recogidas en su monumental obra «Escenas de la Comedia. Estudios dantianos» que se publicó en tres tomos desde 1987 hasta 1990 bajo el sello editorial de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y con el auspicio de Concytec. Otro libro suyo en la misma línea de trabajo, es «Dante y la psicología del infierno» que se publicó en 1983, en el cual expone una minuciosa aplicación de las categorías de la psicología fundamental al texto de la Divina Comedia.

Al respecto, en otro trabajo suyo, esta vez un artículo titulado «La Existencia Humana (estudio sobre la Comedia de Dante)», plantea una psicología fundamental y diferencial de la existencia humana en referencia a los personajes y situaciones del texto dantiano (Chiappo, 2002). Gracias a su aporte en cuanto al análisis de la divina comedia, le fue otorgada la membresía en la Dante Society of America en 1981, con sede en la Universidad de Harvard (Sánchez y Reyes, 2002).

Jorge Wiese (2010) nos dice sobre el compromiso que exhibía Leopoldo Chiappo para con la obra de Dante:

El entusiasmo que despertaba por un texto tan exigente como el de Dante en un público interesado, aunque no fuera especialista, era probablemente un reflejo del propio entusiasmo de Chiappo, quien veía en esas sesiones un medio de ejecutar la mejor política, es decir, de educar a los ciudadanos, a los habitantes de la ciudad (de la civis, de la polis). Esta divulgación, importante como era, constituyó, quizás, la parte más externa de un compromiso existencial más hondo con el texto de la Comedia y con su autor. (p. 147)

Leopoldo Chiappo tenía una memoria prodigiosa, pues recitaba de memoria y exactamente los versos de La Divina Comedia. Fue asimismo, un filólogo y un gran orador. Cabe resaltar también su versatilidad, destacándose como investigador, colaborador, psicólogo, filósofo, educador y escritor de textos que despertaron la imaginación y la conciencia social de sus lectores, sobre todo en el área de las humanidades. Se podría mencionar además, que Leopoldo Chiappo fue un personaje destacado en el ámbito de las letras y un intuitivo observador en su campo profesional, cuyos abundantes y variados aportes han sentado un precedente muy influyente en la psicología peruana. Lamentablemente, Chiappo falleció en Lima, el 7 de marzo del 2010, pero su obra se ha ganado un lugar especial en la historia de la psicología.

Referencias

- Querol, M. (2011). La fundación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia 1961-2011. *Acta Herediana*, 48, 1-4.
- Chiappo, L. (1957). Prueba de Integración Noético Perceptiva en esquizofrénicos Crónicos. *Anales de la Facultad de Medicina*, 40(1), 108-129.
- Chiappo, L. (1992). Farmacólogos, drogadictos y narcotraficantes en el dantesco infierno dantiano. *Revista Anales de Salud Mental*, 8, 5-26.
- Chiappo, L. H. (1993). El psicólogo: sombra y alimento del pueblo (Hacia una psicología integral). *Revista de Psicología*, 11(2), 157-168.
- Chiappo, L. H. (1999). El animal profundo: perfil psicológico del hombre. *Persona*, 2, 33-78.
- Chiappo, L. H. (2002). La existencia humana: Estudio sobre la Comedia de Dante. *Revista de Neuropsiquiatría*, 65(1), 70-85.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2002). *Diccionario biográfico de psicología contemporánea*. Lima: Universidad Ricardo Palma - Editorial Universitaria.
- Wiese, J. (2010). Leopoldo Chiappo, lector de Dante (Lima, 1924-2010). *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 66(1), 147-149.

IN MEMORIAM

MODESTO CHACÓN (1947-2018)

Enrique G. Gordillo

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (BY-NC-ND)

IN MEMORIAM

MODESTO CHACÓN (1947-2018)*

Enrique G. Gordillo

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú



En un país como el Perú, que atraviesa una importante crisis moral tanto en las instituciones como en la sociedad civil — crisis que, según algunos, es de larga data y posee raíces históricas (Quiroz, 2013)—,

hablar de profesionales con notables cualidades humanas y en su campo de desempeño no solo es una buena práctica; es un imperativo moral. Esto es más cierto aun en el mundo de la ciencia, en el que la deshonestidad, la ausencia de valores y el poco profesionalismo van en aumento, y son problemas preocupantes con múltiples consecuencias (Judson, 2004; Pollitt, 2016). Si en alguna ocasión ya nos tocó reseñar la honestidad intelectual y la gran catadura moral de alguien como Ernesto Pollitt (Gordillo, 2017), en esta ocasión —y demasiado prematuramente— toca hablar de la hondura humana y la profesionalidad de Modesto Chacón.

Modesto Elías Chacón Mattos (1947-2018) fue un psicólogo que dejó honda huella en la que nació y vivió: Arequipa. Quizá su principal legado consistió en la formación de numerosas generaciones de

* Agradezco al Dr. Walter L. Arias Gallegos por el aporte brindado en la confección de este trabajo.

profesionales desde su cátedra de psicología en la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA), su alma máter, que nunca abandonó a pesar de sus compromisos laborales. En esa casa de estudios muchos jóvenes que hoy son profesionales de la salud mental pasaron por sus clases y dan cuenta de sus conocimientos, su bonhomía y su don de gentes.

Tuve la oportunidad de conocerlo cuando me invitó a dictar un curso-taller en un colegio privado de Arequipa, en cuyo departamento psicopedagógico él trabajaba. De inmediato me sorprendieron su caballerosidad y su profesionalismo, así como su preocupación por que los profesores del plantel que cupieron bajo su responsabilidad tuvieran las herramientas necesarias para completar con éxito una etapa formativa cuyo desenvolvimiento le tocó organizar y supervisar. Posteriormente, me fue dado el gusto de volverlo a encontrar en diversos momentos, también en actividades de corte académico y de formación.

Cuando finalizó su etapa laboral en el mencionado colegio, consideró que, dado que tendría más tiempo para dedicar a su amada docencia universitaria, era hora de retomar la investigación y la producción científica.

Y decimos retomar, porque Modesto Chacón, inició su actividad académica en 1975 cuando publicó un artículo titulado «Anomalías del desarrollo psicomotriz» (sic) en la *Revista de Psicología*, de la por entonces recién formada Asociación de Psicólogos de Arequipa (Chacón-Mattos,

1975). Un año más tarde publicó otro artículo en el segundo número de esta revista, bajo el título «Exploración psicológica de las dimensiones de neuroticismo y de introversión y extroversión» (Mattos-Chacón, & Vargas, 1976). Casi diez años después, en el primer número de la revista *Conciencia*, revista de psicología de la UNSA, publicó el artículo «La terapia grupal en problemas de desadaptación en universitarios» (Chacón-Mattos, 1986).

Asimismo, el 2008 ya había publicado un libro: *Teoría de la comunicación emocional en el hogar: manual práctico de comunicación entre padres e hijos* (Chacón-Mattos, 2008), de corte más práctico y de divulgación, obra traducida posteriormente al inglés (Chacón-Mattos, 2010). Finalmente, con la intención de dar un giro más académico a sus reflexiones, escribiría «El círculo vivencial y la voluntad de sentido: implicancias educativas» (Chacón-Mattos, 2017), un artículo que tuve el honor de recibir y publicar en la revista bajo mi dirección: *Educationis Momentum*.

¿Sabría Modesto, acaso, que sería su último escrito? Lo ignoro. Desgraciadamente, no me cupo establecer una relación de amistad tan íntima con él como para que me lo comentara. (Curiosamente, apenas un par de años antes, una breve conversación de circunstancias nos tuvo hablando, muy superficialmente, de mis posibilidades de contraer la misma enfermedad que finalmente se lo terminó llevando de este mundo). Como todo caballero, Modesto era —valga la redundancia— muy reservado sobre sus experiencias personales,

lo cual contrastaba con su franqueza a la hora de manifestar sus preocupaciones intelectuales. Cuando me anunció su deseo de publicar en nuestra revista, lo hizo retomando una conversación que habíamos tenido en el pasado: consideraba que su experiencia en el mencionado plantel escolar debía ser aprovechada en un escrito académico. Una de las características de dicho centro educativo era la fuerte carga humanística que quería imprimir a la formación de sus estudiantes; por ello, se requería que los docentes se empaparan de ella. Así, trabajando en el colegio, Modesto se familiarizó incluso más con autores como Lersch y Frankl, cuyas aproximaciones psicológicas encontró notoriamente sugerentes. Cuando lo conocí tenía mucho interés en establecer una relación entre la hondura existencial de las escuelas de ambos psicólogos y los desafíos que el tiempo actual plantea para la educación, en particular de los jóvenes. De ahí que en el artículo que escribió finalmente rescate conceptos de ambos autores para proponerlos al mundo educativo. Creo que se puede apreciar aquí cómo su paso por dicho colegio no fue para él simplemente una etapa laboral más; en vez de eso, quería hallarle sentido integrándolo orgánicamente en un marco teórico personal sobre su propio quehacer profesional, muy en comunión, precisamente, con el tema de su artículo. Por ese motivo, me atrevo a decir que este artículo suyo no solo es una propuesta filosófico-pedagógica; también es, de cierta manera, una búsqueda de

sentido personal y un testimonio de su propia reflexión.

Mi posición como director y editor de la revista me permitieron una visión privilegiada de más características humanas y profesionales de Modesto. Sé que estoy siendo indiscreto al revelar que su artículo no fue aceptado la primera vez que lo envié. En el proceso de revisión de pares se le hicieron críticas y sugerencias que implicaban dedicar al escrito muchas horas de trabajo. Acusó el golpe con la caballerosidad y discreción de siempre. Muchos autores suelen desistir en esta etapa. En el caso de Modesto, en cambio, meses después, y tras darse un tiempo de trabajo sereno y silencioso, enviaría una versión mejorada de su artículo, que esta vez superó las revisiones sin dificultad.

La partida prematura y sorpresiva de Modesto Chacón deja tristeza en el alma. Siempre la deja la partida de los buenos, de aquellos que se ganan un sitio de añoranza en el corazón, como tan bien plasma Vallejo en su poema «La violencia de las horas» (véase la edición de González Vigil, 2013). Sin embargo, esa añoranza golpea más en un contexto como el descrito al inicio. Que sea su figura ejemplo, en particular, para quienes lo conocimos y tenemos en cierta medida la responsabilidad de transmitir su talante a toda la sociedad, que en este momento está especialmente urgida de ello.

Referencias

- Chacón-Mattos, M. (1975). Anomalías del desarrollo psicomotriz [sic]. *Revista de Psicología de la Asociación de Psicólogos de Arequipa*, 1(1), 43-48.
- Chacón-Mattos, M. (1986). La terapia grupal en problemas de desadaptación en universitarios. *Conciencia*, 1(1), 34-36.
- Chacón-Mattos, M. (2008). *Teoría de la comunicación emocional en el hogar: manual práctico de comunicación entre padres e hijos*. s. l.: CBH Books.
- Chacón-Mattos, M. (2010). *Practical Guide of Communication between Parents and Children: Emotional Communication*. s. l.: Createspace.
- Chacón-Mattos, M. (2017). El círculo vivencial y la voluntad de sentido: implicancias educativas. *Educationis Momentum*, 3(1), 75-88.
- Chacón-Mattos, M. & Vargas, L. (1976). Exploración psicológica de las dimensiones de neuroticismo y de introversión y extroversión. *Revista de Psicología de la Asociación de Psicólogos de Arequipa*, 2(1), 22-27.
- González Vigil, R. (Ed.) (2013). *César Vallejo, poesía completa* (Nueva actualizada y aumentada ed.). Lima: Copé.
- Gordillo, E. G. (2017). Ernesto Pollitt (1938-2016). *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 3, 117-120.
- Judson, H. F. (2004). *The Great Betrayal: Fraud in Science*. Orlando: Harcourt.
- Pollitt, E. (2016). ¿Error o fraude? *Engaños y equivocaciones en la investigación psicobiológica infantil*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Quiroz, A. W. (2013). *Historia de la corrupción en el Perú* (J. Flores Espinoza, Trad. 2 ed.). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

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, 2011), debe presentarse además, una carta en donde se consigne el nombre del autor principal y de los autores trasladando los derechos de autor a la Revista de Psicología de la Universidad Católica San Pablo; esta 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
- Reseñas de libros
- Comentarios
- Necrologías

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, 2011)

2. Una vez recibido el manuscrito y cumplidas los criterios de evaluación editorial el manuscrito pasa por las siguientes etapas:
 - Carta de recepción del manuscrito al autor/es.
 - Evaluación por dos especialistas (Comité de Revisores Nacional e Internacional).
 - Información del comité editorial a los autores sobre la aceptación, aceptación con modificaciones o rechazo.
 - Revisión de la corrección por el Comité Editorial.
 - Una vez que el manuscrito es aprobado por el Comité Editorial se envía a imprenta.
 - Las pruebas de imprenta son revisadas por el Comité Editorial y por el autor principal del manuscrito.
 - Aprobadas las correcciones de imprenta son enviadas para su publicación.

Estructura general de los artículos

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

Normas de citas bibliográficas (ejemplos)

Artículos

Sánchez, F.; Bardales, M. y 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*. Lima: 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). Hillsdale, NJ: 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. doi: 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. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicología/article/view/6373/6427>

