

22 (2)

FONDO
EDITORIAL

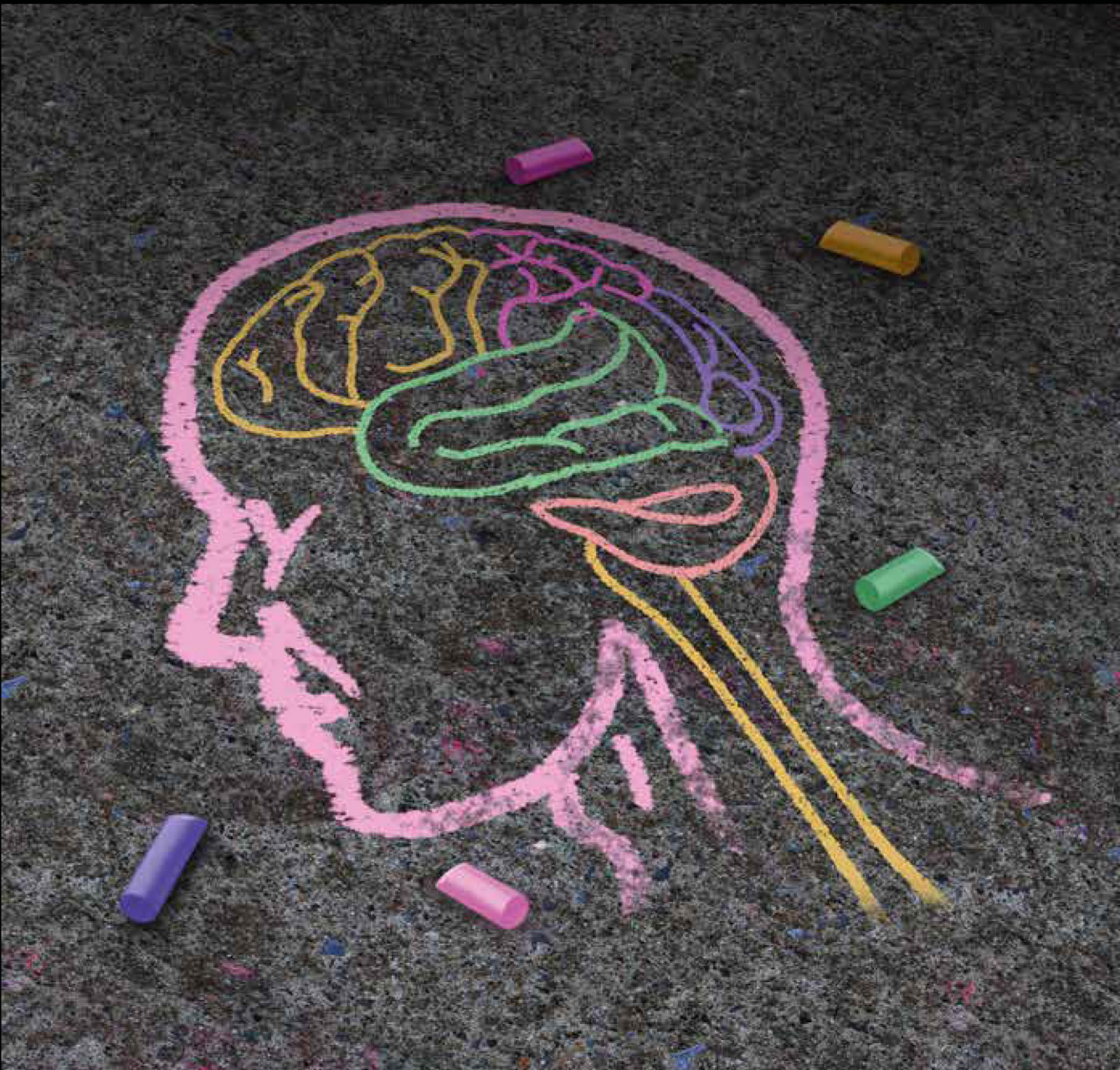
Revista de la Facultad
de Psicología

Diciembre
2019



UNIVERSIDAD
DE LIMA

Persona



22 (2)

FONDO
EDITORIAL

Revista de la Facultad
de Psicología

Diciembre
2019



UNIVERSIDAD
DE LIMA

Persona

Incluida en:

Latindex

Dialnet

PsicoDoc

Redalyc

OEI

Redib

La revista *Persona* se encuentra registrada en los siguientes sistemas de resúmenes bibliohemerográficos y directorios:

Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex)

<http://www.latindex.unam.mx/latindex/busquedas1/latin.html>

Servicio de índices electrónicos de la Universidad de la Rioja, España, para revistas e información bibliográfica (Dialnet)

<http://dialnet.unirioja.es/>

Base de Datos Bibliográficos especializada en Psicología y temas afines del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (PsicoDoc)

<http://psicodoc.copmadrid.org/psicodoc.htm>

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)

<http://redalyc.uaemex.mx/htm>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

<http://www.oei.es.pe43.htm>

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)

<http://revistas.redib.org>

PERSONA

Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima, Perú
22 (2), diciembre del 2019

Universidad de Lima

Fondo Editorial

Av. Javier Prado Este 4600, Urb. Fundo Monterrico Chico, Lima 33

Apartado postal 852, Lima 100, Perú

Teléfono: (511) 437-6767, anexo 30131

fondoeditorial@ulima.edu.pe

www.ulima.edu.pe

Edición, diseño y carátula: Fondo Editorial

Imagen de portada: Lightspring/Shutterstock.com

Correspondencia: Facultad de Psicología

lescurra@ulima.edu.pe

Impresa en el Perú

Publicación semestral

Los trabajos firmados son de responsabilidad de los autores. Prohibida la reproducción total o parcial de esta revista, por cualquier medio, sin permiso expreso del Fondo Editorial.

ISSN 1560-6139

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 98-3139

CONSEJO EDITORIAL

Editor general: Miguel Escurre, Universidad de Lima, Perú

Ana Aguilar

Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú

José María Miranda

Universidad de Lisboa, Portugal

Reynaldo Alarcón

Universidad Ricardo Palma, Perú

Manolete Moscoso

Universidad del Sur de Florida, Estados Unidos de América

Rubén Ardila

Universidad Nacional de Colombia

Luis Oblitas

Universidad Iberoamericana, México

Ana Bendezú

Universidad de Lima, Perú

José María Peiró

Universidad de Valencia, España

Ricardo Braun

Universidad de Lima, Perú

María Raguz

Pontificia Universidad Católica del Perú

Andrés Burga

Universidad de Lima, Perú

Norma Reátegui

Universidad San Ignacio de Loyola, Perú

Octavio Chon

Universidad de Lima, Perú

Yolanda Robles

Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado-Hideyo Noguchi, Perú

Jozef Corveleyn

Universidad Católica de Lovaina, Bélgica

Jean Marc Rottenbacher

Pontificia Universidad Católica del Perú

Katherine Erazo

Universidad Nacional Autónoma de México

Eduardo Salas

Universidad de Miami, Estados Unidos de América

Ana Esther Delgado

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Hugo Sánchez

Universidad Ricardo Palma, Perú

Marta Gil Lacruz

Universidad de Zaragoza, España

Nelly Ugarriza

Universidad Ricardo Palma, Perú

Horst Gundlach

Universidad de Würzburg, Alemania

Sara Slapak

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina

Wilson López

Universidad Javeriana de Colombia

Revisores

David Alvares

Universidad ESAN, Perú

María Atalaya

Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Perú

Mario Bulnes

Universidad Femenina del Sagrado Corazón,
Perú

Carlos Contreras

Universidad Autónoma de México, Iztapalapa

Rafael Gargurevich

Pontificia Universidad Católica del Perú

Dora Herrera

Pontificia Universidad Católica del Perú

Lennia Matos

Pontificia Universidad Católica del Perú

Carlos Ponce

Universidad San Ignacio de Loyola, Perú

Alicia Saldívar

Universidad Autónoma de México, Iztapalapa

William Torres

Universidad Ricardo Palma, Perú

Marco Villalta

Universidad de Santiago de Chile

Alfredo Zambrano

Universidad de Lausana, Suiza

ÍNDICE

CONTRIBUCIONES

- Ajuste de un modelo Rasch multidimensional al cuestionario de las cinco facetas de conciencia plena (FFMQ) aplicado a practicantes de yoga / Adjustment of a multidimensional Rasch model to the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) administered to yoga practitioners 11
Andrés Alberto Burga León, Raffaella Papi Mariátegui
- Impacto de la esperanza en las actitudes políticas en habitantes de la ciudad de Arequipa / The impact of hope on attitudes toward politics among residents of the city of Arequipa 25
Walter Arias, Julio César Huamani, Karla Ceballos, Camila Cárdenas, Ximena Tamayo Butilier, Eduardo Marquina Carrasco, Marcia Díaz Cano
- Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana / Early maladaptive schemas and aggressiveness in high school students from Lima Metropolitan Area 45
Lizbeth Pamela Collado Osorio, María Matalinares Calvet
- Disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana / Critical thinking disposition among students of a public university in Lima Metropolitan Area 67
Ana Esther Delgado Vásquez, Luis Miguel Escurra Mayaute, María Clotilde Atalaya Pisco, Juan Pequeña Constantino, Rolando Santiago Solís Narro, David Marcial Álvarez Flores, William Jesús Torres Acuña, Abel Cuzcano Zapata, Esther Alicia Castro Celis, Rosa Emilia Rodríguez Tarazona
- Sentido de vida en pacientes diagnosticados con cáncer / Meaning of life among patients diagnosed with cancer 93
Julio César Huamani, Milagros Arohuanca

Pensamiento mágico en la psicología: representaciones en docentes / Magical thinking in psychology: professors' representations <i>Fabrizio López De Pomar</i>	111
RESEÑAS/BOOK REVIEW	
<i>How the body shapes knowledge: Empirical support for embodied cognition,</i> de R. Fincher-Kiefer <i>Diego García Rabines</i>	137
<i>La psicología: pasado, presente y problemas,</i> de R. León Fabrizio López De Pomar	143
DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS E INSTRUCCIONES PARA LAS COLABORACIONES	147

CONTRIBUCIONES

Persona, 22 (2), diciembre del 2019

Universidad de Lima

Facultad de Psicología

AJUSTE DE UN MODELO RASCH MULTIDIMENSIONAL AL CUESTIONARIO DE LAS CINCO FACETAS DE CONCIENCIA PLENA (FFMQ) APLICADO A PRACTICANTES DE YOGA

ANDRÉS ALBERTO BURGA LEÓN
<https://orcid.org/0000-0003-0388-4238>
Oficina de Medición de la Calidad
de los Aprendizajes (UMC),
Ministerio de Educación del Perú

RAFFAELLA PAPI MARIÁTEGUI
Artibus - Centro Especializado
en Neuropsicología y Aprendizaje

Recibido: 10 de abril del 2019 / Aceptado: 12 de junio del 2019

doi: 10.26439/persona2019.n022(2).4562

Resumen. Los objetivos planteados para la presente investigación son obtener evidencias de validez vinculadas con la estructura interna y estimar la confiabilidad de las medidas obtenidas al aplicar el cuestionario FFMQ de Baer *et al.* (2006), trabajado desde el modelo Rasch logístico multidimensional de coeficientes aleatorios. Dicho instrumento consta de 39 ítems tipo Likert que se responden mediante una escala de 5 puntos y se estructuran en cinco dimensiones: Observación, Descripción, Actuar con Conciencia, Ausencia de Juicio y Ausencia de Reactividad ante Experiencias Internas. Los análisis se realizaron con la información recogida en una muestra no probabilística accidental de 288 practicantes de yoga que reportaron no encontrarse bajo un tratamiento psicoterapéutico o psicofarmacológico.

Palabras clave: mindfulness / FFMQ / Rasch / multidimensional / yoga

ADJUSTMENT OF A MULTIDIMENSIONAL RASCH MODEL TO THE FIVE FACET MINDFULNESS QUESTIONNAIRE (FFMQ) ADMINISTERED TO YOGA PRACTITIONERS

Abstract. This research aims to gather evidence on the validity of the internal structure of and estimate the reliability of the measurements from the FFMQ (Baer *et al.*, 2006) using the multidimensional random coefficient multinomial logit model. Such instrument consists of 39 Likert-type items answered by selecting an option from a five-point rating scale on five dimensions: Observing, Describing, Acting with Awareness, Non-Judging and Non-Reactivity to Inner Experience. The analysis was conducted using data collected from an accidental non-probabilistic sample of 288 yoga practitioners who reported not being under a psychotherapeutic or psychopharmacological treatment.

Keywords: mindfulness / FFMQ / Rasch / multidimensional / yoga

INTRODUCCIÓN

El concepto de conciencia plena proviene principalmente del budismo, donde el estado de estar atento y percatarse de lo que está sucediendo en el momento presente es cultivado activamente (Brown y Ryan, 2003). Por su parte, Kabat-Zinn (2013), uno de los autores que más ha trabajado el tema, la define como la percatación que surge al intencionalmente prestar atención al momento presente sin criticarlo. En ese sentido, no implica un análisis cognitivo, por lo que todas las experiencias percibidas (pensamientos, sentimientos, sensaciones, etcétera) son aceptadas, sin emitir un juicio de valor (Davis y Hayes, 2011). Westen (1999) considera que la consciencia plena abarca la percatación y la atención: la primera hace referencia a un monitoreo constante del ambiente, mientras que la segunda viene a ser el proceso consciente de centrar la percatación, resultando en una alta sensibilidad a un rango limitado de estímulos.

De este modo, el procesamiento de la conciencia plena involucra un estado cognitivo receptivo, en donde la atención se dedica al mero registro de los hechos observados. Cuando se utiliza de esta manera para prolongar ese contacto inicial con el mundo, las capacidades básicas para la percatación y atención permiten al individuo estar presente en la realidad tal y como es, en lugar de reaccionar a ella o procesarla habitualmente mediante filtros conceptuales. En este estado, incluso las reacciones usuales que pueden ocurrir cuando la atención está involucrada (pensamientos, imágenes, verbalizaciones, emociones, etcétera) pueden observarse como parte de la corriente continua de conciencia (Siegel, Germer y Olendzki, 2008).

La conciencia plena permite la inmediatez de un contacto directo con eventos a medida que ocurren, sin la superposición del pensamiento discriminativo, categórico y habitual. Facilita una claridad y frescura que posibilitan respuestas conductuales más flexibles y objetivas (Kabat-Zinn, 2013). Se ha propuesto que esta postura metacognitiva de percatación y aceptación puede alterar la relación del individuo con sus pensamientos y sentimientos al crear un descentramiento de sí mismo y de los significados personales que atribuye a eventos. Esto reduciría la frecuencia y magnitud de estados de ánimo negativos, así como de actitudes disfuncionales (Williams *et al.*, 2012).

Por ello, las intervenciones basadas en consciencia plena, como la reducción del estrés basado en conciencia plena (MBSR por sus siglas en inglés; Kabat-Zinn, 1990) o la terapia cognitiva basada en consciencia plena (MCT por sus siglas en inglés; Segal, Williams y Teasdale, 2013) han ganado una creciente popularidad. Desde estas perspectivas, el entrenamiento en conciencia plena es una intervención psicológica dirigida a lograr que los practicantes mantengan su atención en la experiencia presente, sin un juicio o procesamiento analítico (Brown y Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1982). Se postula que esta postura metacognitiva puede alterar la relación de una persona con sus pensamientos y sentimientos al crear un descentramiento de sí mismo y sus significados

personales, reduciendo así la magnitud de los efectos de los estados de ánimo negativos y actitudes disfuncionales (Teasdale *et al.*, 2002; Williams *et al.*, 2012).

La evidencia empírica sugiere que este tipo de intervenciones combaten síntomas relacionados con trastornos del ánimo como la depresión y la ansiedad (Kristofersson, 2012); se han reportado mejoras en los síntomas asociados al trastorno obsesivo-compulsivo (Hertenstein *et al.*, 2012), efectividad en el manejo de la ira en individuos con trastorno límite de personalidad (Sauer y Baer, 2012), mejoras en los síntomas psicológicos y conductuales asociados al hipotiroidismo (Schulte, 2007) y beneficios para el funcionamiento mental en pacientes con síntomas sin explicación médica (van Ravesteijn *et al.*, 2013). Además, se han encontrado mejoras en la autoestima (Goldin y Gross, 2010), capacidad de memoria en adultos mayores (Lenze *et al.*, 2014) y uso de mejores estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios (Halland *et al.*, 2015).

En general, la investigación sobre los beneficios de estas estrategias de intervención no ha sido muy extensa, pero ha aumentado en años recientes junto con el interés por entender cómo puede ser medida de forma más eficiente (Heeren *et al.*, 2011). En ese sentido, si bien existe una variedad de instrumentos para medir este constructo, Baer *et al.* (2008) señalan que las diferencias en su contenido y estructura indican una falta de consenso acerca de la conceptualización de la conciencia plena. Con el objetivo de superar estas limitaciones, estos autores integraron ítems de los diferentes cuestionarios para formar cinco factores estructurales (observación, descripción, actuar con conciencia, ausencia de juicio y ausencia de reactividad ante experiencias internas) que resultaron en el FFMQ (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer y Toney, 2006).

En cuanto a las propiedades psicométricas, Baer *et al.* (2008) reportaron evidencias de validez vinculadas con la estructura interna, usando cuatro muestras de participantes: meditadores regulares, no meditadores con similitudes demográficas, una muestra general de la comunidad y una muestra de estudiantes. Para ello utilizaron el análisis factorial confirmatorio, postulando un modelo jerárquico en el que los cinco factores son indicadores del factor global conciencia plena. Dichos autores reportaron un buen ajuste al modelo (CFI = .97, TLI = .96, RMSEA = .06 [90 % CI: .05 - .08], SRMR = .05), intercorrelaciones de las cinco facetas que oscilaron entre .32 y .56 ($p < .01$); cargas de los factores en el constructo general que oscilan entre .53 y .84, y finalmente, coeficientes alfa de Cronbach para las puntuaciones obtenidas en cada factor, que oscilaron entre .67 y .92 para las diferentes muestras.

Dado el buen soporte psicométrico, este instrumento ha sido adaptado a diferentes poblaciones e idiomas, como el danés (Veehof, 2011), el italiano (Giovannini *et al.*, 2014) y el chino (Deng *et al.*, 2011). Por su parte, Schmidt y Vinet (2015) trabajan una versión en castellano con estudiantes universitarios chilenos y Papi (2017) analiza una versión en castellano con practicantes de yoga en Lima Metropolitana.

Si bien ya existe una versión en castellano trabajada en Lima Metropolitana, ha sido analizada desde una perspectiva factorialista, la cual tiene como deficiencia no producir verdaderas medidas de intervalo a partir de la aplicación de un instrumento psicométrico (Bond y Fox, 2015; Schumacker y Linacre, 1996). Este problema es superado por los modelos Rasch, que se basan en presentar una versión probabilística de los axiomas de medición conjunta de Luce y Tuckey (Borsboom y Scholten, 2008; Fisher, 1994; Fisher y Wright, 1994).

Específicamente, en el presente trabajo de investigación se plantea aplicar el modelo logístico multidimensional de coeficientes aleatorios (MRCLM, por sus siglas en inglés), que puede ser ajustado tanto a ítems dicotómicos como polinómicos, considerando la relación entre la localización de una persona en el espacio multidimensional latente y la probabilidad de responder de determinada manera a un ítem (Adams, Wilson y Wang, 1997). Entre las ventajas de este modelo se puede destacar su capacidad para reportar las características de los ítems y de las personas en la misma métrica, usando una escala de intervalo y el permitir la estimación de la confiabilidad considerando la estructura multidimensional de los datos (Briggs y Wilson, 2003; Adams *et al.*, 1997, Wang, Chen y Cheng, 2004).

Es por ello que los objetivos planteados para la presente investigación son: obtener evidencias de validez vinculadas con la estructura interna y estimar la confiabilidad de las medidas obtenidas al aplicar el cuestionario FFMQ, considerando su estructura multidimensional. Todo ello trabajado desde el modelo Rasch logístico multidimensional de coeficientes aleatorios (Adams *et al.*, 1997).

MÉTODO

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística accidental (Howitt y Cramer, 2011) de 288 participantes que reportaron practicar yoga como mínimo una vez por semana y no encontrarse bajo un tratamiento psicoterapéutico o psicofarmacológico.

En cuanto a las características de los participantes, 82 % tienen educación universitaria; 83 % fueron mujeres y el resto varones. La edad promedio fue de 36 años, con una desviación estándar de 12 y asimetría igual a 0,9. Finalmente, se puede señalar que en promedio tienen tres años practicando yoga ($DE = 5$, $As = 4,4$).

Instrumentos

Todos los participantes completaron una ficha sociodemográfica en la que se recogió información sobre su edad, sexo, distrito de residencia y grado de instrucción. Además,

se les pidió especificar si se encontraban bajo un tratamiento psicofarmacológico o psicoterapéutico. Con respecto a la práctica del yoga, en caso de practicar por lo menos una vez a la semana, se solicitó detallar el tiempo de práctica y la frecuencia actual con la que lo hacen.

El instrumento principal de esta investigación fue la versión traducida al español del Cuestionario de las Cinco Facetas de Mindfulness (Five Facet Mindfulness Questionnaire [FFMQ]) (Baer *et al.*, 2006), trabajada por Loret de Mola (2009). Consta de 39 ítems tipo Likert con un rango de respuesta del 1 al 5, siendo 1 es Nunca o muy rara vez cierto y 5 Muy a menudo o siempre cierto. Los ítems están organizados en cinco factores, los cuales se definen que la siguiente manera (Baer *et al.*, 2006; Baer *et al.*, 2008):

- Observación: notar y atender tanto a las experiencias internas como externas, incluyendo sensaciones corporales, cogniciones, emociones, sonidos, olores y visiones. Incluye los ítems 1, 6, 11, 15, 20, 26, 31 y 36.
- Descripción: capacidad para nombrar y describir experiencias internas con palabras. Incluye los ítems 2, 7, 12, 16, 22, 27, 32 y 37.
- Actuar con conciencia: centrar la atención de manera consciente y constante a cada acción que la persona realiza. Incluye los ítems 5, 8, 13, 18, 23, 28, 34 y 38.
- Ausencia de juicio: vivir las experiencias internas (pensamientos y sentimientos) del momento presente sin someterlas a una valoración. Así, estas se aceptan tal y como son, hasta llegar a concientizarlas. Incluye los ítems 3, 10, 14, 17, 25, 30, 35 y 39.
- Ausencia de reactividad ante experiencias internas: tendencias a permitir que sentimientos y emociones se desarrollen sin control del individuo y sin que este se deje llevar por aquellos. Incluye los ítems 4, 9, 19, 21, 24, 29 y 33.

Para estimar las evidencias de validez vinculadas con la estructura interna del FFMQ, Papi (2017) realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) sobre la matriz de correlaciones policóricas, dado que las respuestas a los ítems constituyen una escala politómica ordinal (Burga, 2006). El método de extracción empleado fue el ULS, que ha demostrado buenos resultados recuperando soluciones factoriales (Tucker y MacCallum, 1997; Lorenzo-Seva y Ferrando, 2015). Dado que no se tuvieron evidencias para anticipar independencia entre los factores (Baer *et al.*, 2008; Williams, Dalgleish, Karl y Kuyken, 2014), se utilizó la rotación oblicua *promin* para mejorar la interpretabilidad de los factores (Lorenzo-Seva, 2013).

Papi (2017) reporta que la información contenida en la matriz de correlaciones fue adecuada para realizar un análisis factorial ($KMO = .86$, $X^2(703) = 5534.20$, $p < .001$). Como resultado del dicho análisis se observó que casi todos los ítems, salvo el 36,

presentaron cargas superiores a .40 en el factor al cual pertenecían desde un punto de vista teórico, lo que explica el 52 % de la varianza con los 38 ítems mantenidos luego de la factorización.

En cuanto a la confiabilidad de las puntuaciones, considerando el nivel de medición de los ítems que conforman el test, se utilizó el coeficiente alfa ordinal (Gadermann, Guhn y Zumbo, 2012). Los análisis realizados por Papi (2017) muestran que los coeficientes estimados para las puntuaciones obtenidas a partir de los ítems que corresponden a cada uno de los factores fueron adecuados: observación, .85; descripción, .88; actuar con conciencia, ausencia de juicio, .86; ausencia de reactividad ante experiencias internas, .75.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos en el contexto de la investigación realizada por Papi (2017), que buscaba analizar el efecto mediacional de la conciencia plena entre la práctica del yoga y la rumiación en adultos de Lima Metropolitana. Para ello se contactó a cinco instituciones de práctica de yoga, solicitando la autorización formal para la aplicación de los instrumentos. Se expusieron los fines académicos y condiciones de confidencialidad de la investigación. Se aseguró, además, que bajo ningún motivo se utilizaría el nombre de las instituciones, así como tampoco el de los individuos.

Se buscó la participación voluntaria de adultos, teniendo como requisito haber leído, comprendido y firmado el consentimiento informado antes de responder a las escalas. Se dieron las instrucciones para cada instrumento de forma individual a cada participante, quedando pendiente a cualquier duda que pudiera surgir durante la resolución de las escalas. Se evitó mencionar las variables a medir para evitar un posible sesgo en las respuestas de los participantes (ante sus preguntas, se indicó que se buscaba características de personas). Los instrumentos fueron aplicados antes y después de cada clase, siempre y cuando los individuos dispusieran de tiempo suficiente (aproximadamente quince minutos).

RESULTADOS

Todos los análisis psicométricos fueron realizados mediante el lenguaje y programa de análisis estadístico R (<https://cran.r-project.org>). Específicamente se utilizó el paquete TAM v.2.12-18 (Robitzsch, Kiefer y Wu, 2018), que permite, entre otras cosas, ajustar el modelo generalizado logístico multinomial de coeficientes aleatorios que, dependiendo de los parámetros y restricciones dadas a las matrices de diseño y calificación, puede ser ajustado a ítems dicotómicos o polinómicos, datos unidimensionales o multidimensionales (Wang, Wilson y Adams, 1997).

El ajuste de los ítems según el modelo psicométrico utilizado fue valorado mediante los índices *infit* y *outfit*, cuyos valores recomendables, en el caso politómico, fluctúan entre 0,6 y 1,4 (Wright y Linacre, 1996). Todos los ítems considerados, menos el 38, mostraron valores dentro de los parámetros aceptables (ver tabla 1), por lo cual este fue eliminado de los análisis. Además, todas las categorías de la escala de valoración han resultado ser valores modales, lo que produce umbrales Rasch-Andrich ordenados cuyos valores fueron: $-1,654$, $-0,778$, $0,433$ y $2,009$.

Tabla 1
Medidas de localización, error estándar y ajuste de los ítems

ítem	medida	error	<i>infit</i>	<i>outfit</i>	ítem	medida	error	<i>infit</i>	<i>outfit</i>
O1	-0,360	0,072	1,14	1,15	C23_I	-1,525	0,082	1,13	1,07
O6	-0,371	0,072	1,27	1,28	C28_I	-0,645	0,073	0,84	0,86
O15	-0,682	0,074	1,01	0,97	C34_I	-1,076	0,076	0,89	0,89
O20	-0,617	0,073	1,20	1,19	C38_I	-0,927	0,075	0,94	0,95
O26	-1,268	0,079	0,98	0,95	J3_I	-0,420	0,072	1,04	1,07
O31	-1,389	0,081	1,28	1,21	J10_I	-0,102	0,070	1,12	1,20
O36	-0,731	0,074	1,04	1,04	J14_I	-1,537	0,082	1,02	1,01
D2	-0,753	0,074	0,79	0,81	J17_I	-0,364	0,071	1,06	1,08
D7	-1,143	0,078	0,91	0,90	J25_I	-0,493	0,072	1,12	1,14
D12_I	-1,167	0,078	1,03	1,03	J30_I	-1,125	0,077	1,03	0,98
D16_I	-1,155	0,078	0,94	0,90	J35_I	-0,787	0,074	0,93	0,97
D22_I	-1,161	0,078	0,98	0,97	J39_I	-0,652	0,073	1,26	1,26
D27	-0,502	0,072	0,92	0,89	R4	-0,171	0,069	0,89	0,89
D32	-0,440	0,072	1,06	1,04	R9	-0,247	0,069	0,76	0,76
D37	-0,672	0,073	0,77	0,76	R19	-0,054	0,068	1,06	1,07
C5_I	-0,098	0,069	0,98	0,98	R21	-0,478	0,070	0,84	0,83
C8_I	-0,795	0,074	0,82	0,83	R24	-0,333	0,069	1,08	1,10
C13_I	-0,353	0,071	0,93	0,92	R29	0,174	0,067	0,88	0,89
C18_I	-0,939	0,075	1,01	1,01	R33	-0,419	0,070	0,75	0,75

En la tabla 2 se muestran las correlaciones estimadas entre las medidas obtenidas para cada una de las dimensiones, las cuales fluctúan entre $-0,046$ y $.625$.

Tabla 2
Correlaciones entre las medidas de las cinco dimensiones del FFMQ

Factor	1	2	3	4	5
1. Observación	–				
2. Descripción	.379	–			
3. Actuar con conciencia	.136	.450	–		
4. Ausencia de juicio	–.046	.303	.543	–	
5. Ausencia de reactividad	.598	.627	.172	.043	–

Finalmente, la tabla 3 muestra la confiabilidad de las medidas estimadas mediante el modelo multidimensional ajustado, el cual considera la estructura de correlaciones existente entre las dimensiones (Briggs y Wilson, 2003).

Tabla 3
Confiabilidad de las medidas derivadas de los ítems que conforman cada una de las cinco dimensiones del FFMQ, estimadas con el método WLE

Dimensión	Coficiente
Observación	.832
Descripción	.847
Actuar con conciencia	.830
Ausencia de juicio	.855
Ausencia de reactividad	.790

DISCUSIÓN

Debe señalarse que se cumplieron los objetivos que sirvieron como guía en la presente investigación: obtener evidencias de validez vinculadas con la estructura interna y estimar la confiabilidad de las medidas obtenidas al aplicar el cuestionario FFMQ, trabajado desde el modelo Rasch logístico multidimensional de coeficientes aleatorios (Adams *et al.*, 1997).

Una ventaja de contar con estos modelos multidimensionales es que esta situación responde de forma directa a las demandas reales que se desprenden de la práctica evaluativa, pues muchas veces se necesita más que un resumen unidimensional del rasgo de las personas analizadas, reconociendo explícitamente la estructura planteada por quienes construyen un test y proveen estimaciones de la relación entre las dimensiones latentes corregidas por los errores de medición (Adams, Wilson y Wang, 1997). Además, tienen la ventaja de lograr medidas confiables con pocos ítems, en especial cuando hay varias dimensiones y correlaciones altas entre ellas (Wang *et al.*, 2004). Finalmente, Shih, Chang y Cheng (2013) consideran que otra ventaja del MRCML es que

puede ser comparado, en cuanto a su adecuación, con un modelo unidimensional u otros modelos, usando el índice de confiabilidad y el criterio de información de Akaike.

En cuanto a los resultados empíricos, la estructura factorial obtenida a partir del AFE realizado para el cuestionario FFMQ fue consistente con el sustento teórico y con resultados de investigaciones previas (Baer *et al.*, 2008; Papi, 2017). Particularmente, en muestras con experiencia en meditación, un gran número de estudios han confirmado un modelo jerárquico de cinco factores, en el que las cinco subescalas pueden ser entendidas como elementos de un constructo principal: conciencia plena (Baer, 2016).

Desde un punto de vista aplicado, la importancia de la estructura multidimensional del FFMQ radica en el beneficio que supone conocer las relaciones específicas entre una dimensión y otros constructos, ya sea para potenciar o disminuir las influencias de este último. Por ejemplo, a partir de los resultados de su investigación, Peters *et al.* (2015) recomiendan cultivar las dimensiones de ausencia de juicio y ausencia de reactividad ante experiencias internas para tener un mejor resultado en la reducción del comportamiento agresivo. Por otro lado, Baer *et al.* (2008) señalan que la dimensión observación, a pesar de ser un elemento central de la conciencia plena, parece tener efectos adaptativos si se ha tenido entrenamiento en meditación, pero efectos desadaptativos en la población general, teniendo una correlación positiva y moderada con variables como supresión del pensamiento, disociación y evitación de la experiencia.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la estructura del FFMQ no siempre ha sido replicada. Por ejemplo, el trabajo de Tran *et al.* (2014) sugiere que los cinco factores no son del todo replicables y que se encuentra especial dificultad referida al factor de observación por presentar asociaciones significativas con el constructo de rumiación. Asimismo, sostienen que las puntuaciones derivadas de los ítems del FFMQ muestran diferentes propiedades psicométricas en meditadores y en no meditadores; por ejemplo, la dimensión ausencia de reactividad ante experiencias internas muestra propiedades de medida débiles solo en muestras de no meditadores. Asimismo, en muestras sin experiencia en meditación, la dimensión observación evidencia una relación inconsistente con las otras dimensiones, además de una carga factorial en el constructo principal de conciencia plena que no es estadísticamente significativa (Baer, 2016; Tran *et al.*, 2014, Heeren *et al.*, 2011).

En el presente estudio se trabajó con una muestra de practicantes de yoga. Entendiendo la conciencia plena como parte del yoga (Uebelacker *et al.*, 2010), es posible que la muestra de estudio haya estado compuesta predominantemente por individuos con experiencia en meditación y que, por tanto, los resultados obtenidos encajen dentro de todas las investigaciones que han reportado una estructura de cinco factores con una muestra de meditadores. Esto explicaría por qué el factor de observación no supuso dificultades significativas como las señaladas en el párrafo anterior.

Tal y como se señaló en la sección de resultados, se eliminó el ítem 38 “Me encuentro a mí mismo(a) haciendo cosas sin prestarles atención”, por no contar con indicadores adecuados de ajuste al modelo. Es posible que esto ocurriera por una dificultad al entender el enunciado; particularmente se cree que fue complejo comprender el sentido de “Me encuentro a mí mismo(a)”, lo que dio como resultado un ítem poco claro. Tal vez una mejor redacción podría ser “Me doy cuenta de que hago cosas sin prestarles atención”. Sin embargo, cualquier modificación debe ser probada empíricamente antes de poder incorporarla en una nueva versión del FFMQ.

Pasando a comentar los resultados referidos a la confiabilidad estimada para las medidas derivadas de aplicar el FFMQ, los coeficientes no son radicalmente diferentes de los reportados por Papi (2017) y los trabajados por Loret de Mola (2009) con una muestra de meditadores y no meditadores adultos con educación superior de Lima Metropolitana: observación (.77), descripción (.88), actuar con conciencia (.86), ausencia de juicio (.86) y ausencia de reactividad (.78).

En cuanto a los valores mínimos aceptables de los coeficientes de confiabilidad, existe mucha discusión. Por ejemplo, Charter (2003) ha realizado una revisión de numerosas investigaciones donde se proponen diferentes niveles mínimos. En ese estudio encontró bastante variabilidad al observar valores propuestos con los diversos métodos para obtener la confiabilidad, que oscilan entre .60 y .95. A pesar de esas discrepancias, y tomando como estándar mínimo aceptable .70, los valores obtenidos en la presente investigación resultan ser suficientes, pues la mayoría se encuentra sobre .80. Esto implica que se está estimando la cantidad del rasgo latente de cada persona con un error de medición que permite tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos en el proceso (Brennan, 2001).

Considerando todo lo expuesto hasta el momento, se puede concluir que resulta válido interpretar los resultados obtenidos a partir del FFMQ basándose en un modelo multidimensional. En general, hay un ajuste adecuado al modelo de cinco factores; 38 de los 39 ítems muestran valores *infit* y *outfit* en el rango de 0,6 a 1,4. Además, las correlaciones entre las medidas obtenidas en las cinco dimensiones varían entre $-.05$ y $.63$, y finalmente, la confiabilidad de las medidas fluctúa entre $.79$ y $.86$.

Dadas las propiedades psicométricas, se recomienda utilizar el instrumento de medición desde una perspectiva multidimensional, utilizando el modelo Rasch logístico multidimensional de coeficientes aleatorios (Wang *et al.*, 1997), pues tiene como ventaja producir verdaderas medidas en nivel de intervalo (Bond y Fox, 2015). Sin embargo, no debe descartarse la posibilidad de probar otros modelos en futuras investigaciones, como el propuesto por Brandt (2008), que implica una estructura jerárquica de los datos, aunque con varias restricciones con el fin de lograr la convergencia. Además, se debe analizar la invarianza de la estructura multidimensional propuesta, así como

la de los parámetros del modelo, en especial si se busca realizar comparaciones entre grupos de personas.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Bejarano, M. Galván, F. y López, B. (2014). Pensamiento crítico y motivación hacia el pensamiento crítico en estudiantes de Psicología. *Aletheia*, 6(2), 202-223. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/218>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates.
- Çubukcu, Z. (2006). Critical thinking dispositions of the Turkish teacher candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 22-36. Recuperado de www.tojet.net/volumes/v5i4.pdf
- Delgado, A. E., Ecurra, L. M. y Torres, W. (2006). *La medición en Psicología y Educación: teoría y aplicaciones*. Lima: Hozlo S.R.L.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath. Recuperado de <https://ia801406.us.archive.org/17/items/howwethink000838mbp/howwethink000838mbp.pdf>
- Ennis, R. H. (1986). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron y R. J. Sternberg (eds.), *Teaching thinking skills*. New York: Freeman.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Recuperado de http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Ecurra, L. y Delgado, A. (2008a). Construcción de la escala de disposición hacia el pensamiento crítico utilizando el modelo de Samejima en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Teoría e Investigación en Psicología*, 18(1), 41-72.
- Ecurra, M. y Delgado, A. (2008b). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana. *Persona. Revista de la Facultad de Psicología. Universidad de Lima* (11), 143-175.
- Facione, P. (1990). *The Delphi Report, Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and instruction*. Millbrae: The California Academic Press.
- Facione, P. A., Giancarlo, C. A., Facione, N. C. y Gainen, J. (1995). The disposition toward Critical Thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25. Recuperado de https://www.insightassessment.com/content/.../file/Disposition_to_CT_1995_JGE.pdf

- Facione, P. y Facione, N. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI); and the CCTDI Test manual*. Millbrae: California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione N. C. y Giancarlo C. A. (1997). *Professional judgement and the disposition toward critical thinking*. Millbrae: California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione, N. C., Giancarlo, C. A. y Gainen, J. (2000). The disposition toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. ojs.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal_logic/article/download/2254/1698
- García, I., Graterol, V. y Triviño, A. (2014). *Potencialización del pensamiento: ser estratégico por medio del juego*. Trabajo de grado para optar el título de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Chía: Universidad de la Sabana. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/11199>
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 161-214. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación* (22), 41-60.
- Perea, L. (2017). *Disposición hacia el pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del curso de Metodología de la Investigación de una Universidad Privada de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/945/Disposicion_Perea%20Romero%2C%20Lizette.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth S.R.L.
- Siegel, H. (1990). *Critical Thinking as an Educational Ideal*. New York: Routledge.
- Sierra, J., Carpintero, E. y Pérez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *FAISCA*, 15(17), 98-110. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/8505>
- Torres, N. (2011). Influencia de las disposiciones en el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil [online]*, 41, 247-259. Recuperado de www.scielo.br/pdf/er/n41/16.pdf
- Velásquez, M. y Figueroa, H. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de las carreras universitarias de mayor demanda de El Salvador. *Panorama*, 6(10), 7-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja>

APÉNDICE 1 - INSTRUMENTO UTILIZADO

Recuerde que no hay respuestas buenas ni malas, pero trate de responder lo más honestamente posible con respecto a cómo habitualmente piensa, se siente y comporta.

Por favor, califique cada una de las siguientes afirmaciones según la escala propuesta. Marque con una "X" en la frecuencia que describe de la mejor manera su opinión sobre cuán cierta es cada afirmación para usted.

1 = Nunca o muy rara vez cierto

2 = Rara vez cierto

3 = Algunas veces cierto

4 = A menudo cierto

5 = Muy a menudo o siempre cierto

1	Cuando camino, me doy cuenta deliberadamente de las sensaciones de mi cuerpo en movimiento.	1	2	3	4	5
2	Soy bueno(a) en encontrar palabras para describir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
3	Me critico por tener emociones irracionales o inapropiadas.	1	2	3	4	5
4	Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar ante ellos.	1	2	3	4	5
5	Cuando hago algo, mi mente tiende a divagar y me distraigo fácilmente.	1	2	3	4	5
6	Cuando me baño o tomo una ducha, me mantengo alerta a las sensaciones del agua sobre mi cuerpo.	1	2	3	4	5
7	Puedo fácilmente poner en palabras mis creencias, opiniones y expectativas.	1	2	3	4	5
8	No presto atención a lo que hago por estar soñando despierto(a), andar preocupado(a), o distraído(a) de alguna otra manera.	1	2	3	4	5
9	Observo mis sentimientos sin perderme en ellos.	1	2	3	4	5
10	Me digo a mí mismo(a) que no me debería estar sintiendo como me estoy sintiendo.	1	2	3	4	5
11	Me doy cuenta de cómo alimentos y bebidas afectan mis pensamientos, sensaciones corporales y emociones.	1	2	3	4	5
12	Me es difícil encontrar las palabras para describir lo que estoy pensando.	1	2	3	4	5
13	Me distraigo fácilmente.	1	2	3	4	5
14	Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos y que no debería pensar de tal manera.	1	2	3	4	5
15	Presto atención a sensaciones, como el viento entre mi cabello o el sol sobre mi rostro.	1	2	3	4	5
16	Tengo problemas para pensar en las palabras indicadas que expresen cómo me siento con respecto a las cosas.	1	2	3	4	5
17	Hago juicios sobre si mis pensamientos son buenos o malos.	1	2	3	4	5

18	Se me hace difícil mantenerme enfocado(a) en lo que ocurre en el presente.	1	2	3	4	5
19	Cuando experimento pensamientos o imágenes mentales aflictivas, me "detengo" y soy consciente del pensamiento o imagen sin dejar que estos se apoderen de mí.	1	2	3	4	5
20	Presto atención a sonidos, como los de las manecillas de un reloj, el cantar de los pájaros o el pasar de los autos.	1	2	3	4	5
21	En situaciones difíciles soy capaz de hacer una pausa sin tener que reaccionar inmediatamente.	1	2	3	4	5
22	Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, me es difícil describirla pues no puedo encontrar las palabras indicadas.	1	2	3	4	5
23	Parece que actúo en "piloto automático", sin mayor consciencia de lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5
24	Cuando tengo pensamiento o imágenes mentales aflictivas, recobro la calma poco después.	1	2	3	4	5
25	Me digo a mí mismo(a) que no debería estar pensando como estoy pensando.	1	2	3	4	5
26	Percibo los olores y aromas de las cosas.	1	2	3	4	5
27	Incluso cuando me siento terriblemente alterado(a), soy capaz de encontrar la manera de ponerlo en palabras.	1	2	3	4	5
28	Me apresuro entre una y otra actividad sin estar muy atento a cada una de ellas.	1	2	3	4	5
29	Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales aflictivas, soy capaz de observarlas sin reaccionar.	1	2	3	4	5
30	Pienso que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas y que no debería sentirlas.	1	2	3	4	5
31	Me doy cuenta de elementos visuales en el arte o en la naturaleza, como colores, formas, texturas y patrones de luz y sombra.	1	2	3	4	5
32	Mi tendencia natural es la de colocar mis experiencias en palabras.	1	2	3	4	5
33	Cuando tengo pensamientos o imágenes aflictivas, puedo reconocerlas como tales y dejarlas ir.	1	2	3	4	5
34	Realizo deberes o tareas de manera automática sin estar consciente de lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5
35	Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales aflictivas, me juzgo a mí mismo(a) como bueno(a) o malo(a), dependiendo del tipo de pensamiento o imagen mental.	1	2	3	4	5
36	Presto atención a cómo mis emociones afectan mis pensamientos y comportamiento.	1	2	3	4	5
37	Usualmente soy capaz de describir en detalle cómo me siento en un momento determinado.	1	2	3	4	5
38	Me encuentro a mí mismo(a) haciendo cosas sin prestarles atención.	1	2	3	4	5
39	Me desapruebo cuando tengo ideas irracionales.	1	2	3	4	5

IMPACTO DE LA ESPERANZA EN LAS ACTITUDES POLÍTICAS EN HABITANTES DE LA CIUDAD DE AREQUIPA

WALTER ARIAS

<https://orcid.org/0000-0002-4183-5093>

JULIO CÉSAR HUAMANI

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

KARLA CEBALLOS

<https://orcid.org/0000-0001-8006-3738>

CAMILA CÁRDENAS

XIMENA TAMAYO BUTILIER

EDUARDO MARQUINA CARRASCO

MARCIA DÍAZ CANO

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

Recibido: 8 de julio del 2019 / Aceptado: 14 de agosto del 2019

doi: 10.26439/persona2019.n022(2).4563

Resumen. Se analiza el impacto de la esperanza en las actitudes hacia la política entre los habitantes de la ciudad de Arequipa, Perú, aplicando el Cuestionario de Actitudes hacia la Política y el Índice de Esperanza de Herth (HHI). La muestra probabilística por racimos estuvo compuesta por 875 personas (47,54 % varones y 52,46 % mujeres), con una edad promedio de 38 años, residentes en once distritos de la ciudad de Arequipa. Los datos fueron procesados en forma descriptiva, comparativa y correlacional. Los resultados indican que, en función del grado de instrucción, tanto la esperanza como las actitudes hacia la política presentan diferencias significativas.

Palabras clave: esperanza / actitudes / participación política / psicología positiva

THE IMPACT OF HOPE ON ATTITUDES TOWARD POLITICS AMONG RESIDENTS OF THE CITY OF AREQUIPA

Abstract. This research analyzes the impact of hope on attitudes toward politics among residents of the city of Arequipa, Peru. The Attitudes Toward Politics Questionnaire and the Herth Hope Index (HHI) were administered to a cluster sample consisting of 875 adults (47,54 % males and 52,46 % females) with an average age of 38 years who lived in eleven districts of the city of Arequipa. Data was processed using a descriptive, comparative and correlational design. The results show that hope and attitudes toward politics differ significantly according to the education level.

Keywords: hope / attitudes / political participation / positive psychology

INTRODUCCIÓN

Los primeros trabajos de psicología política se remontan a la primera década del siglo xx con Gustav Le Bon, pero recién en la década de 1970 se puede distinguir como disciplina autónoma (Dávila, Fouce, Gutiérrez, Lillo y Martín, 1998). Así, surgida de la psicología social (Ibáñez, 1993), la psicología política se ha focalizado en temas como la interacción de los procesos psicológicos y políticos, el carácter histórico de la conducta sociopolítica, la personalidad y el liderazgo político, la influencia social y la comunicación persuasiva, las ideologías políticas, etcétera (Montero y Dorna, 1993).

De este modo, la psicología política puede definirse como un campo dentro de la psicología que está abocado al estudio de “los patrones de pensamiento político, sentimientos e identidad, así como la interacción de estos patrones y su impacto en la elección política, y otras formas de comportamiento político” (Temkin y Flores, 2011, p. 69). Asimismo, la psicología política ha recibido la influencia inicial del psicoanálisis (Jiménez, 1993), para luego convertirse en una disciplina impregnada de postulados cognitivo-sociales (Dávila *et al.*, 1998). La psicología positiva, por su parte, no ha desarrollado líneas sistemáticas de trabajo en esta rama (Arias, 2016), pues se han privilegiado más la psicología clínica, la psicología educativa y la psicología organizacional (Park, Peterson y Sun, 2013).

En ese sentido, la presente investigación busca valorar el impacto de la esperanza y otras variables demográficas en las actitudes hacia la política de una muestra de habitantes de la ciudad de Arequipa, ubicada al sur del Perú. No existen estudios nacionales ni internacionales que aborden ambas variables desde el enfoque de la psicología positiva, por lo que este trabajo reviste relevancia teórica y metodológica, así como originalidad, al ubicarse dentro del campo de la psicología política positiva.

La esperanza, por un lado, podría definirse como una virtud trascendente (Peterson y Seligman, 2004), lo que ha sido tema de estudio de autores como Erich Fromm (2012) o Viktor Frankl (2002), pero solo con la psicología positiva ha sido objeto de teorizaciones que han permitido valorar sus aplicaciones en el campo de la salud y la psicología clínica (Snyder, Rand y Sigmon, 2002; Cheavens, Feldman, Woodward y Snyder, 2006; Cleary, Sayers y López, 2016), la psicología educativa (López, Sage, Robinson, Marques y Ribeiro, 2014) y la psicología organizacional (Malik, 2013).

Teóricamente, Snyder (2000) considera que la esperanza comprende metas, agencias y vías. Las metas son objetivos mentales que implican secuencias de acciones; las vías son las rutas de acción que las personas perciben como viables para conseguir lo que desean; mientras que las agencias hacen referencia a las capacidades que se posee para conseguir las metas deseadas (Snyder, Rand y Sigmon, 2002). Por otro lado, para Dufault y Martocchio (1985), la esperanza es una fuerza vital dinámica y multidimensional que se caracteriza por la confianza de alcanzar en el futuro las

metas planteadas. Dichos autores plantearon seis dimensiones de la esperanza, distribuidas en los ámbitos afectivo, cognitivo, conductual, afiliativo, temporal y contextual. Sobre la base de estas ideas, Herth (1991) desarrolló un modelo de tres dimensiones: cognitivo-temporal, como valoraciones realistas de los resultados deseados; afectivo-conductual, como sentimientos de confianza necesarios para emprender acciones, y afiliativo-contextual, como el vínculo que se establece entre una persona y las demás (Martínez, Cassaretto y Herth, 2012).

En Latinoamérica, son pocos los estudios sobre la esperanza, pero se puede destacar la investigación de Romagosa y Albizú-Miranda (1986), quienes tempranamente, a mediados de la década de 1980, encontraron que la fe, el amor y la esperanza se relacionan con la salud mental. En México, se reportó que los varones poseen mayores niveles de esperanza que las mujeres (Valdez *et al.*, 2014). Asimismo, en Brasil se han realizado adaptaciones psicométricas del *Índice de Esperanza de Herth* (Sartore, Alvez y Herth, 2010), al igual que en el Perú (Martínez, Cassaretto y Herth, 2012). También se puede destacar el estudio de Yager-Elorriaga, Berenson y McWhirter (2014), quienes encontraron en una muestra de latinos residentes en Estados Unidos que el orgullo étnico correlacionaba positiva y significativamente con la esperanza.

En el Perú, donde se ubica el presente trabajo, los primeros estudios sobre la esperanza corresponden a investigaciones de corte psicométrico realizadas por Arnau *et al.* (2010) y Martínez, Cassaretto y Herth (2012), quienes adaptaron la versión completa de la Escala de Esperanza de Herth en muestras de estudiantes universitarios. Asimismo, se han usado medidas de esperanza y bienestar psicológico para obtener evidencias de validez convergente de la Escala de Sentido del Humor de Martin *et al.* (Cassaretto y Martínez, 2009), y para analizar las propiedades psicométricas del inventario Razones para Vivir, en estudiantes universitarios (Cassaretto y Martínez, 2012).

Con respecto al Herth Hope Index, Castilla, Urrutia, Shimabukuro y Caycho (2014), luego de analizar sus propiedades psicométricas en 210 estudiantes universitarios de la ciudad de Lima, reportaron la existencia de dos factores, identificados como optimismo/soporte y agencia, con una elevada consistencia interna ($\alpha = 0,851$). Con este mismo instrumento, se ha reportado que, en una muestra de 420 personas entre los 16 y los 38 años de edad, las mujeres obtienen puntuaciones más altas en esperanza, así como quienes tienen más edad (Caycho, Castilla y Ventura-León, 2016).

Para el caso de la psicología política, los primeros estudios realizados en el Perú corresponden a Carlos Franco en la década de 1980 (Franco, 1980), y en la siguiente década surgieron estudios sobre identidad nacional (Salgado, 1996, 1997), orientación a la dominancia social (León y León, 2014), discriminación y conflictos sociales (Rottenbacher, 2015; Rottenbacher y De la Cruz, 2012), aspectos psicológicos durante los procesos electorales (Espinosa, 2008; Guevara y Espinosa, 2014), nacionalismo y

autoconcepto (Espinosa *et al.*, 2016), bienestar subjetivo, social y colectivo (Espinosa y Tapia, 2011; Espinosa, Beramendi y Zubieta, 2015; Espinosa, Freire y Ferrándiz, 2016).

Ahora bien, la psicología política en el Perú se ha desarrollado en los últimos años (Espinosa, Cueto y Schmitz, 2012), pero no lo suficiente como para ubicarse en el nivel de España, Colombia, México, Argentina o Brasil, países que mantienen el liderazgo de la investigación en psicología política en Iberoamérica (Polo, Godoy, Imhoff y Brussino, 2014). Sin embargo, ha seguido el mismo proceso de desarrollo, ya que surge como campo independiente en la década de 1980, al igual que en otros países de la región (Rodríguez, 2001). Además, pueden distinguirse las mismas etapas, características y modos de hacer psicología política (Montero, 1991).

Por otro lado, la psicología política latinoamericana aún enfrenta una diversidad de problemáticas epistemológicas y socioculturales determinantes en su desarrollo: el papel de la ideología en la construcción del conocimiento (Buss, 1979), la dimensión individualismo-colectivismo (Morales, Gaviria, Molero, Arias y Páez, 2000), la dicotomía entre lo individual y lo público (Quintana y Curbelo, 2015), la comunión entre lo ético y lo político (Silva, 2013) y la inserción de la psicología positiva en la psicología política (Mentinis, 2011), entre otras cuestiones.

Con respecto a las actitudes políticas, pueden definirse como las orientaciones adquiridas, que son relativamente estables e inciden directamente en el comportamiento político (Chacón y Alvarado, 2007). De acuerdo con un estudio previo, se ha podido determinar que las actitudes hacia la política tienen dos dimensiones: la participación política y la gobernabilidad (Arias *et al.*, 2017). Es decir que las actitudes hacia la política están determinadas por la eficacia en la capacidad de gobierno y la participación de sus ciudadanos.

En cuanto a la participación política, se trata de un fenómeno eminentemente social (Sorribas y Brussino, 2013) que se entiende como “aquellas intenciones legales o no, desarrolladas por individuos y grupos con el objetivo de apoyar o cuestionar a cualquiera de los distintos elementos que configuran el ámbito de lo político” (Sabucedo, 1996, citado por Sabucedo y Fernández, 2001, p. 70). Sin embargo, la participación política usualmente se reduce a la conducta de voto (Rodríguez, 2004), y está influida por diversos factores, como variables demográficas, los valores, las ideologías y la personalidad (Rodríguez *et al.*, 1996).

Por ejemplo, se ha reportado que las mujeres son menos liberales que los varones, y que los de mayor edad son más conservadores (González y Darías, 1998). Asimismo, a mayor formación política y nivel socioeconómico, mayor es la participación política (Sorribas y Brussino, 2013). En ese sentido, las personas de nivel socioeconómico bajo forjan una percepción social negativa (Sabucedo y Fernández, 2001), lo que se explica

porque se sienten impotentes frente al escenario político y sus implicancias, dada su escasa capacidad de decisión y sus sentimientos de indefensión (Rodríguez *et al.*, 1996). Esto podría tener cierta relación con la esperanza, ya que, mientras menor sea el nivel socioeconómico de las personas, menor sería su esperanza y su participación política.

La afiliación política (Gattino, Roccatto y Tamagnone, 2002) y los valores (Schwartz y Barnea, 1995) también tienen cierta injerencia en la participación política y la gobernabilidad. En ese sentido, la participación política se relaciona con la gobernabilidad, porque se refiere a los comportamientos que afectan las decisiones del gobierno (Delfino y Zubieta, 2014). Cuando se percibe favorablemente el gobierno, hay mayores niveles de satisfacción y la participación política aumenta (Peterson, 1991).

Valores y virtudes como la esperanza, la participación política y la gobernabilidad se relacionan con el civismo (Pasquino, 2001). Parece ser que la esperanza otorga sentido y satisfacción con la vida, lo que bien puede ser una condición esencial para el desarrollo de actitudes favorables hacia la política (Bronk, Hill, Lapsley, Talib y Finch, 2009). De este modo, las actitudes que definen la participación política son la implicación política, el deber cívico, la politización y la satisfacción política (Chacón y Alvarado, 2007), mientras que, por otro lado, la participación política se relaciona con el bienestar psicosocial (Eiroa, 2013).

En nuestro país, empero, existe una escasa participación política mediada por la insatisfacción de la población con el quehacer de la clase política, así como por las condiciones de corrupción, inseguridad y desigualdad socioeconómica. Por ello, pensamos que entre esperanza y actitudes hacia la política no existirán relaciones positivas, y que variables demográficas como la edad y el grado de instrucción tendrán efecto en la esperanza y la participación política de los habitantes de la ciudad de Arequipa.

MÉTODO

Participantes

La muestra está constituida por 875 personas con una edad media de 38,26 años y una desviación estándar de $\pm 16,35$. El 47,54 % son varones y el 52,46 % son mujeres. El 39,08 % son solteros, el 42,17 % son casados, el 8,8 % son convivientes, el 6,05 % son divorciados y el 3,88 % son viudos. El 4,45 % tiene estudios primarios, el 19,31 % estudios secundarios, el 15,77 % tiene formación técnica de nivel superior, el 56,45 % tiene estudios universitarios y el 3,88 % tiene estudios de posgrado. Los participantes provienen de once distritos de la ciudad de Arequipa, al sur del Perú. El método de selección de la muestra fue probabilístico, mediante la técnica de muestreo por racimos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Instrumentos

El *Cuestionario de actitudes hacia la política* fue diseñado por Arias *et al.* (2017) con la finalidad de valorar las actitudes hacia la política en la población de la ciudad de Arequipa. Consta de once ítems que tienen cinco alternativas de respuesta en una escala tipo Likert que comprende los siguientes niveles: Nada (1), Poco (2), Algo (3), Mucho (4) y Todo (5). Tiene dos factores: gobernabilidad y participación política, que explican el 41,7 % de la varianza total y cuentan índices de validez y confiabilidad adecuados ($\alpha = 0,745$ y $\alpha = 0.730$, respectivamente), obtenidos mediante análisis factorial exploratorio y el método de consistencia interna con la prueba Alfa de Cronbach.

Se utilizó, además, el *Índice de esperanza de Herth* (HHI, 1992), derivado de la versión original de treinta ítems (Herth, 1991). El HHI consta de doce ítems con cinco alternativas de respuesta en una escala tipo Likert (Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo), y está validado por Castilla *et al.* (2014) para población universitaria de la ciudad de Lima (Perú). Dicha versión cuenta con un índice de confiabilidad de 0,851 obtenido por medio del método de consistencia interna con la prueba alfa de Cronbach, correlaciones ítem-test positivas y altamente significativas, así como una estructura factorial de dos dimensiones, obtenidas mediante el método de componentes principales y rotación Varimax. Sin embargo, en un estudio previo, hemos determinado las propiedades psicométricas para dicho instrumento en la población arequipeña, con una estructura unidimensional y altos índices de confiabilidad obtenidos con el coeficiente Omega, que superan el 0,8 (Arias *et al.*, 2018).

Procedimiento

El recojo de los datos se hizo en horas del día, siguiendo los lineamientos del muestreo explicados anteriormente. Las personas evaluadas firmaron un consentimiento informado y recibieron orientación adecuada para el llenado de los instrumentos. Los datos fueron procesados con el programa SPSS versión 21 y el Amos 22, según el nivel de medición de las variables y los fines del estudio.

RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran los resultados descriptivos, donde se observa que en la variable esperanza ($M = 37,22$; $DE = \pm 4,10$), con un puntaje mínimo de 13 y máximo de 48, indicaría puntuaciones altas. En cuanto a las actitudes hacia la política, la dimensión gobernabilidad ($M = 16,23$; $DE = \pm 4,53$), con un puntaje mínimo de 7 y máximo de 48, indicaría puntuaciones promedio, mientras que la dimensión participación política ($M = 12,69$; $DE = \pm 3,06$), con un puntaje mínimo de 4 y máximo de 20, indicaría puntuaciones con tendencia alta. Asimismo, la puntuación total de actitud hacia la política ($M = 28,92$; $DE = \pm 6,29$) tiene puntajes altos.

Tabla 1
Análisis descriptivo de las variables

Estadísticos	Esperanza	Gobernabilidad	Participación política	Actitud hacia la política
Media	37,22	16,23	12,69	28,92
Mediana	37	16	13	29
Moda	34	16	13	30
Desviación estándar	4,10	4,53	3,06	6,29
Varianza	16,84	20,55	9,37	39,56
Asimetría	-.925	.129	-.141	-.048
Curtosis	3,551	-.452	-.077	-.033
Mínimo	13	7	4	11
Máximo	48	32	20	47
IC (95 %)	36,94 37,49	15,93 16,53	12,49 12,89	28,5 29,33

En la tabla 2 se muestran los resultados comparativos según el grado de instrucción, el estado civil y el sexo de las personas evaluadas. Se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en la variable esperanza con respecto al grado de instrucción ($F_{(875)} = 8,142$; $p = .000$), donde los participantes con el grado académico de maestría ($M = 40,23$) puntúan más alto que los participantes con grado de instrucción primaria, secundaria, técnica y universitaria ($M \geq 36,49 < 37,34$). Del mismo modo, con la variable gobernabilidad ($F_{(875)} = 7,173$; $p = .000$), los participantes con grado de instrucción técnica y universitaria ($M = 16,13$ y $17,96$, respectivamente) puntúan más alto que aquellos con grado de instrucción de Maestría, Primaria y Secundaria ($M \geq 15,06 < 15,58$). En la variable participación ($F_{(875)} = 6,342$; $p = .000$), los grupos con grado de instrucción técnica, universitaria y maestría ($M \geq 12,79 < 13,54$) puntúan más alto que los grupos con grado de instrucción primaria y secundaria ($M = 11,15$ y $12,08$, respectivamente). Asimismo, existen diferencias con la variable actitud hacia la política ($F_{(875)} = 8,045$; $p = .000$), de modo que el grupo con grado de instrucción técnica ($M = 31,25$) puntúa más alto que los demás grupos.

En resumen, los grupos con grado de instrucción técnica, universitaria y maestría presentan puntajes más altos en las variables esperanza y actitudes hacia la política. Con respecto al estado civil, no existen diferencias significativas con ninguna variable de las actitudes hacia la política, mas sí con la variable esperanza ($F_{(875)} = 2,897$; $p = .021$), donde los grupos con estado civil de casado, conviviente y viudo ($M \geq 37,01 < 37,74$) puntúan más alto que los de estado civil divorciado y soltero ($M = 36,08$ y $36,51$, respectivamente), datos que indicarían que la esperanza se presenta más en personas casadas y en

quienes cohabitan que en personas que viven solas. Con respecto al sexo, no se encontraron diferencias significativas en este estudio.

Tabla 2
Diferencias a través del ANOVA de un factor y la T de student para muestras independientes

	Grado de instrucción		Estado civil		Sexo	
	F	P	F	p	t	p
Esperanza	8,142	.000	2,897	.021	-1,818	.066
Gobernabilidad	7,173	.000	.223	.926	.469	.639
Participación	6,342	.000	595	.666	-.578	.563
Actitud hacia la política	8,045	.000	.059	.994	.057	.955

En la tabla 3 se observan las correlaciones de las variables cuantitativas de este estudio, tales como la edad, la esperanza, las actitudes hacia la política y sus dimensiones. Puede verse que existe una correlación negativa débil de la edad con la gobernabilidad y la actitud hacia la política, de modo que los participantes con mayor edad presentan actitud baja hacia la gobernabilidad y hacia la política. Asimismo, existe correlación positiva débil de la esperanza con la participación política; es decir, los sujetos que asumen una actitud de participación política presentan mayores niveles de esperanza. La variable actitudes hacia la política correlaciona de manera fuerte, positiva y significativa con la gobernabilidad y la participación política, mientras que las dimensiones participación política y gobernabilidad correlacionan de manera positiva y moderada entre sí.

Tabla 3
Correlaciones entre las variables y la edad

Correlaciones	Edad	Esperanza	Gobernabilidad	Participación política	Actitud hacia la política
Edad	1				
Esperanza	0,018	1			
Gobernabilidad	-0,194**	0,002	1		
Participación política	-0,039	0,119**	0,347**	1	
Actitud hacia la política	-0,159**	0,059	0,890**	0,737**	1

** p < .01

Por otro lado, se propuso un modelo teórico que explicaba las variables de estudio y comprendía la edad, el sexo, el grado de instrucción y el estado civil. El modelo teórico propuesto se aprecia en la figura 1.

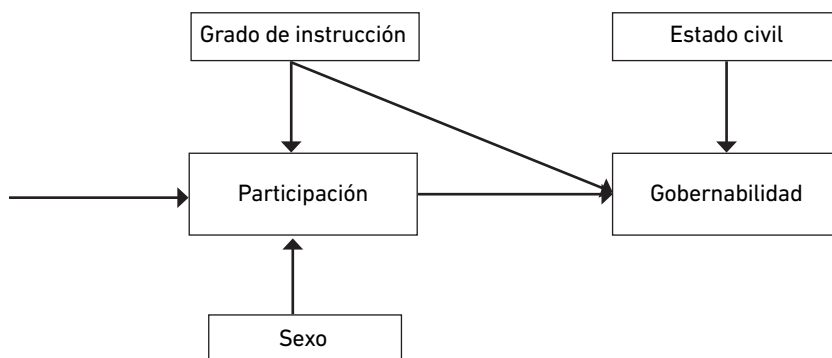


Figura 1. Modelo teórico inicial del impacto de la esperanza sobre las actitudes hacia la política teniendo en cuenta los datos demográficos.

Así, con el objetivo de contrastar el modelo teórico explicativo propuesto, se realizó un análisis *path*, para lo cual se valoró si posee la suficiente información en los datos muestrales para estimar los parámetros del modelo especificado. Se encontró que el modelo se encuentra sobreidentificado ($gl > 6$), lo que implica que existe más información que parámetros a estimar y, en consecuencia, el modelo puede ser estimado y contrastado (Arbuckle, 2003).

Los resultados del modelo indican que el efecto directo más relevante sobre la gobernabilidad fue la participación, con un coeficiente Path significativo (.52; $p < 0.000$). Asimismo, el grado de instrucción tiene efecto directo sobre la participación (.35; $p < 0.001$) y la esperanza tiene un efecto directo bajo sobre la participación política (.08; $p < .001$). El conjunto del modelo obtuvo un $R^2 = 0,027$ para participación y $R^2 = 0,123$ para gobernabilidad, es decir, el impacto de la esperanza y la participación política explican el 12 % de la variabilidad de la variable gobernabilidad, con índices de ajuste adecuados. El efecto total de la esperanza fue bajo ($0,08 + 0,52 \times 0,35 = 0,21$), sin embargo, supera el efecto directo de la esperanza sobre la participación política.

Examinando los *paths* (camino) con coeficientes beta elevados que expliquen las actitudes hacia la política, la secuencia sería la siguiente: las variables intercorrelacionadas esperanza y grado de instrucción ($0,52, p = .000$), a través del grado de participación política tienen poder explicativo sobre la gobernabilidad.

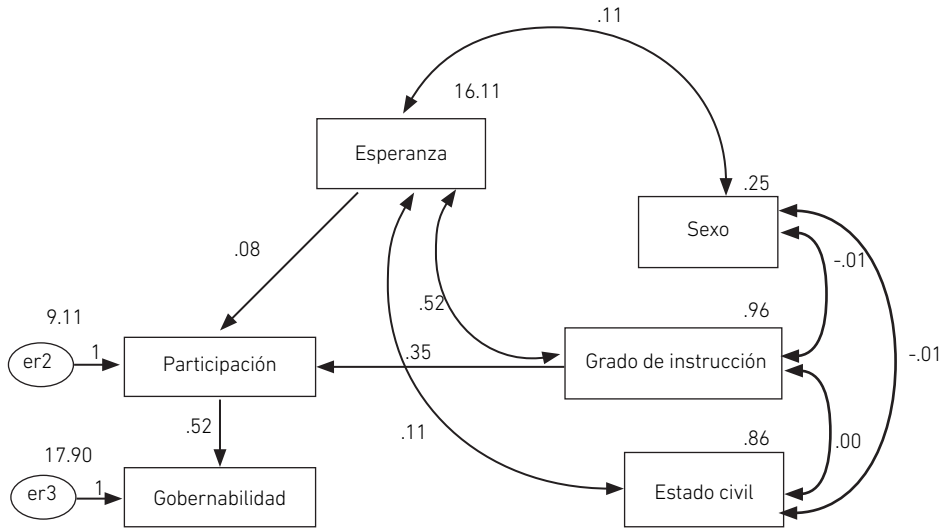


Figura 2. Path analysis estimado del impacto de la esperanza en las actitudes hacia la política en habitantes de la ciudad de Arequipa

Nota: $\chi^2 = 5,354$; $\chi^2/df = .892$; NFI = .961; GFI = .998; CFI = 1,000; RMSEA = .000

DISCUSIÓN

El escenario político en el Perú, como en el de muchos países de América Latina, es de una permanente insatisfacción política debido a los actos de corrupción en los que se ven envueltos los actores políticos y los servidores públicos (Goertzel, 2005; Riesco, Alpaca y Arias, 2015), las desigualdades económicas entre los diferentes sectores sociales de la población (Ganoza y Stiglich, 2015), la inseguridad que se vivencia de manera cada vez más angustiante (Dargent, 2015) y la falta de una clase política con convicciones claras (Arellano, 2015). Todo esto ha degenerado en “bandidocracias”, transfuguismo y oportunismo político, que han mellado la confianza del votante en los candidatos que se postulan a cargos políticos (Gordillo, Arana, Mestas y Salvador, 2012) y obligan a la población a elegir por el mal menor (Espinosa, 2008) y no por convicción basada en la congruencia de los ofrecimientos realistas y los ideales políticos que definen las propuestas de los candidatos (Lazo, 2015).

Este panorama no hace sino reflejar el desgaste moral de la sociedad y evidencia la debilidad de la cultura democrática en el país. De este modo, los pobladores del Perú han perdido la esperanza en la clase política, que ya no representan los intereses sociales. Aunque este panorama es similar en otros países de la región (Torres y Zubieta, 2015), en el Perú —y puntualmente en Arequipa— es importante valorar el impacto de la esperanza en la política, mediada por las actitudes de los habitantes. Con esa finalidad, la

presente investigación ha evaluado, en una muestra de la ciudad de Arequipa, la esperanza y las actitudes hacia la política a través de sus dimensiones de gobernabilidad y participación política, generando un modelo teórico en el que intervienen, además, variables sociodemográficas como el sexo, el grado de instrucción y el estado civil.

En primer término, la esperanza y la participación política han tenido valores altos entre la muestra evaluada. Sin embargo, la gobernabilidad ha tenido valores medios, lo que sugiere que las personas tienen una valoración poco favorable de la gobernabilidad en el país que recae sobre aspectos políticos y de gestión de las instituciones del Estado (Bobbio, 2010). En ese sentido, diversos estudios han puesto de manifiesto una serie de falencias en las instituciones públicas cuando se las compara con sus análogas del sector privado, tanto en la capital (Loli *et al.*, 2017) como en la región Arequipa (Arias y Jiménez, 2013; Arias y Masías, 2014).

Estas deficiencias en la gestión pública han sido explicadas de diversas formas, que comprenden la escasa capacidad técnica de quienes ocupan los cargos públicos, la corrupción en las instituciones nacionales, las limitadas condiciones laborales de los trabajadores del sector y la incomprensible noción de la burocracia en las organizaciones estatales, que terminan afectando la eficiencia y la eficacia de las instituciones del Estado (Ganoza y Stiglich, 2015).

En cuanto al sexo, no se registraron diferencias en función del sexo en ninguna de las variables de estudio, a pesar de que estudios realizados en Lima han reportado que las mujeres tienen mayor nivel de esperanza que los varones (Caycho *et al.*, 2016) y la literatura propia de la psicología política señala que son los varones quienes presentan mayor participación política y tienen actitudes más favorables hacia la política y los asuntos de gobierno (González y Darías, 1998; Espinosa, 2008; Guevara y Espinosa, 2014).

Por otro lado, los casados, convivientes y viudos obtuvieron puntuaciones más altas en esperanza que quienes son solteros y divorciados; vale decir que quienes han tenido o tienen la experiencia favorable de una vida en pareja son los que tienen mayor nivel de esperanza, dato cuyas implicancias en el estudio de las relaciones interpersonales son importantes y que se relaciona con estudios previos, donde se señala que los casados presentan mayor nivel de satisfacción con la vida que los solteros en la ciudad de Lima (Alarcón, 2001). En Arequipa, algunos estudios han relevado diversas cualidades de las personas casadas por sobre otras personas con diferentes estados civiles, tanto en los ámbitos económico y social (Riesco y Arela, 2015; Castro *et al.*, 2013) como en el psicológico (Murillo, 2015; Seperak, 2016).

Con respecto al grado de instrucción, tanto en la esperanza como en las actitudes hacia la política y sus dos dimensiones, la tendencia fue que las personas con mayor grado de instrucción tuvieron mayores puntuaciones en estas variables. Este hallazgo es consistente con el hecho de que personas con mayor nivel socioeconómico tienen una

actitud más favorable hacia la política (Sabucedo y Fernández, 2001), pues el grado de instrucción, el estatus social y los ingresos económicos han presentado una covariabilidad altamente significativa (Castro *et al.*, 2013). Una explicación a este hecho podría ser que el grado de instrucción implica una mayor formación política o, al menos, un mayor nivel de información o comprensión de los fenómenos políticos (Arellano, 2015; Lazo, 2015; Sorribas y Brussino, 2013), y por otro lado, un mejor posicionamiento económico y social que aportaría a un estado de satisfacción presente que mediaría en un mayor nivel de esperanza.

En ese sentido, Martínez (2006) encontró que en 482 sujetos de quince a ochenta años de la ciudad de Lima había niveles de insatisfacción con el país y el deseo por que haya más progreso, justicia y honestidad, destacando que cuanto mejor es la actitud hacia el presente y futuro, mayor es la satisfacción con el país. El nivel socioeconómico es una variable que presenta diferencias significativas en las actitudes hacia el presente y futuro, en favor de las personas de mayor nivel socioeconómico. En este estudio también se reportó que había una correlación negativa entre la actitud hacia el presente y los deseos vinculados con los gobernantes, lo que supone que tener altas expectativas en los gobernantes resulta frustrante. En nuestro estudio, la esperanza no se relacionó con las actitudes hacia la política, ni con la gobernabilidad o la participación política. Esto podría entenderse, como en el caso anterior, como una falta de esperanza en la clase política, que ubica la esperanza en factores internos más que en externos. En tal sentido, la esperanza podría reposar en la confianza en sí mismo o en la propia satisfacción personal, más que en otras variables sociales. Un estudio de Alarcón (2005) encontró, por ejemplo, que la satisfacción con uno mismo tiene efectos positivos en el nivel socioeconómico, lo que sugiere que mientras más satisfactoria es la valoración que hace la persona sobre su vida, tiene una mejor calidad de vida, expresada en el nivel socioeconómico en el que se desenvuelve.

Por otro lado, el análisis *path* realizado indica que la esperanza y el grado de instrucción tienen efecto positivo en la participación política, lo que explica el 12 % de la gobernabilidad. Esto quiere decir que la esperanza, sumada al grado de instrucción —con el que tiene interacciones significativas—, impactan de manera favorable en la gobernabilidad, lo que supone la conciencia de que el gobierno depende de la participación política de los ciudadanos. Aquellos que tienen mayor nivel de esperanza y mayor grado de instrucción podrían estar más interesados en participar en política de manera más activa, y no solo a través del voto, como suele entenderse la participación política (Rodríguez, 2004).

La esperanza sería, así, un importante motivador de la participación política, que podría explicarse a través de sus vinculaciones con la empatía (Sierra, 2007; Rosler, Cohen-Chen y Halperin, 2015), la resiliencia (Lemay y Ghazal, 2001), el bienestar social

(Pereyra, 2010), la felicidad (Lyubomirsky, 2010) y la satisfacción con la vida (Yang, Zhang y Kou, 2016), ya que todas estas variables tienen injerencia en las relaciones interpersonales, la conducta prosocial, el locus de control interno y los valores morales (Arias, 2015). De este modo, la esperanza puede considerarse un importante mediador de la participación política en la medida en que haya cierto nivel de preparación y de conciencia social, marcando distancia de la clase política del país en favor de las expectativas personales y la confianza en sí mismo. Esto implica —parafraseando a John F. Kennedy— que las personas que tienen mayor esperanza no se preocupan en lo que el país puede hacer por ellos, sino más bien en lo que ellos pueden hacer por el país.

Es decir que, aunque las condiciones desfavorables en una realidad sociopolítica concreta se asocian con un rechazo a la democracia y el interés por la política (Laca *et al.*, 2011), la esperanza y un mayor grado de instrucción pueden alentar una participación política más activa (Peterson, 1991). Sin embargo, la esperanza por sí sola no se relaciona con las actitudes hacia la política, sino que es necesaria cierta formación y nivel cultural para que la persona desarrolle metas y capacidades que confluyan en acciones orientadas a futuro, con una visión favorable, pero realista, amparada en la autoconfianza y la necesidad socioafectiva de cambio político y progreso social.

Ahora bien, nuestro estudio no está exento de limitaciones teóricas y metodológicas, pues hubiera sido más conveniente considerar más variables psicológicas, como el locus de control, el bienestar social y la satisfacción con la vida, así como otras de orden socioeconómico, como la estabilidad laboral, los ingresos económicos y la estructura familiar. Así, el análisis *path* realizado nos ofrecería mayor relevancia teórica y cobraría mayor rigor metodológico. Sin embargo, dado que en el país no son comunes los estudios sobre política y emociones positivas, este trabajo podría servir de precedente para futuras investigaciones, dentro del marco de la psicología política positiva.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2001). Relaciones entre felicidad, género, edad y estado conyugal. *Revista de Psicología* (Pontificia Universidad Católica del Perú), 19(1), 27-46.
- Alarcón, R. (2005). Efectos de los niveles socioeconómicos sobre la felicidad. *Teoría e Investigación Psicológica*, 14, 91-112.
- Arbuckle, J. L. (2003). *Amos user's guide*. Chicago: Small Waters.
- Arellano, R. (2015). *Vamos a comprar un político. Aplicando nuestra experiencia de compra a la más importante elección*. Lima: Planeta.
- Arias, W. L. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47.

- Arias, W. L. (2016). ¿Es la psicología positiva presentista?: breve revisión de las críticas a la psicología positiva a la luz de la historia de la psicología y la epistemología. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 2, 93-110.
- Arias, W. L. y Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de *burnout* en docentes de educación básica regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.
- Arias, W. L. y Masías, M. A. (2014). Ocio cibernético en trabajadores de instituciones públicas y privadas de Arequipa. *Ciencia & Trabajo*, 16(50), 88-92.
- Arias, W. L., Timaná, C., Román, A., Maquera, C., Zúñiga, C. y Díaz Cano, M. (2017). Un cuestionario de actitudes hacia la política validado en habitantes de la ciudad de Arequipa, Perú. *Psicología Política*, 17(39), 386-398.
- Arias, W. L., Ventura-León, J. L., Caycho-Rodríguez, T., Román, A., Ceballos, K. D., Zúñiga, C., Díaz Cano, M. y Lovón, E. (2018). Estructura interna y consistencia interna del Índice de Esperanza de Herth en habitantes de la ciudad de Arequipa. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 10(3), 1-11.
- Arnau, R. C., Martínez, P., Niño de Guzmán, I., Herth, K. y Konishi, C. Y. (2010). A Spanish-Language Version of the Herth Hope Scale: Development and Psychometric Evaluation in a Peruvian Sample. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 808-824. doi: 10.1177/0013164409355701
- Bobbio, N. (2010). *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de política*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bronk, K. C., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L. y Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 500-510. doi: 10.1080/17439760903271439
- Buss, A. R. (1979). The emerging field of the sociology of psychological knowledge. In A. Buss, *Psychology in Social Context* (pp. 1-24). New York: Irvington Publishers.
- Cassaretto, M. y Martínez, P. (2009). Validación de la escala del sentido del humor en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología* (Pontificia Universidad Católica del Perú), 27(2), 287-310.
- Cassaretto, M. y Martínez, P. (2012). Razones para vivir en jóvenes adultos: validación del RFL-YA. *Revista de Psicología* (Pontificia Universidad Católica del Perú), 30(1), 169-188.
- Castilla, H., Urrutia, C. M., Shimabukuro, M. y Caycho, T. (2014). Análisis psicométrico del Índice de Esperanza de Herth en una muestra no clínica peruana. *Psicología desde El Caribe*, 31(2), 187-206.
- Castro, R., Arias, W. L., Domínguez, S., Masías, M. A., Salas, X., Canales, F. y Flores, A. (2013). Integración familiar y variables socioeconómicas en Arequipa metropolitana. *Revista de Investigación*, 4, 35-65.

- Caycho, T., Castilla, H. y Ventura-León, J. L. (2016). Esperanza en adolescentes y jóvenes peruanos: diferencias según el sexo y la edad. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 10(2), 33-41.
- Chacón, E. y Alvarado, J. M. (2007). Evaluación de las actitudes que definen la participación política. *Psicología*, 26(1), 6-21.
- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Woodward, J. T. y Snyder, C. R. (2006). Hope in cognitive psychotherapies: On working with client strengths. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20(2), 135-145. doi: 10.1891/jcop.20.2.135
- Cleary, M., Sayers, J. M. y López, V. (2016). Hope and Mental Health Nursing. *Issues in Mental Health Nursing*, 37(9), 692-694. doi: 10.1080/01612840.2016.1221676.
- Dargent, E. (2015). Crimen y prensa en Lima: Análisis del papel de la prensa escrita durante una "ola" de secuestros (septiembre-octubre 2003). *Revista de Ciencia Política y Gobierno*, 2(3), 9-32.
- Dávila, J. M., Fouce, J. G., Gutiérrez, L., Lillo, A. y Martín, E. (1998). La psicología política contemporánea. *Psicología Política*, 17, 21-43.
- Delfino, G. y Zubieta, E. (2014). Participación política pacífica y agresiva. *Psicología Política*, 48, 25-46.
- Dufault, K. y Martocchio, B. (1985). Hope: Its spheres and dimensions. *Nursing Clinics of North America*, 20, 379-391.
- Eiroa, F. J. (2013). Cambio sociocultural y bienestar psicosocial. *Psicología Política*, 47, 39-53.
- Espinosa, A. (2008). Decidiéndose por el mal menor. *Psicología Política*, 37, 47-70.
- Espinosa, A., Acosta, Y., Valencia, J., Vera, A., Soares, A., Romero, J. C. y Beramendi, M. (2016). Calidez, competencia, moralidad y nacionalismo ideal como dimensiones autoestereotípicas del autoconcepto nacional en seis países de Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 395-413.
- Espinosa, A., Beramendi, M. y Zubieta, E. (2015). Identidad nacional y bienestar social: una síntesis meta analítica de estudios en Argentina, México y Perú. *Revista Interamericana de Psicología*, 49(1), 27-39.
- Espinosa, A., Cueto, R. M. y Schmitz, M. (2012). De una psicología social de fenómenos políticos al desarrollo de la psicología política en el Perú. *Psicología Política*, 12(25), 465-479.
- Espinosa, A., Freire, S. y Ferrándiz, J. (2016). Identificación colectiva y bienestar en una comunidad rural de la costa norte del Perú. *Revista de Psicología* (Pontificia Universidad Católica del Perú), 34(1), 201-209.

- Espinosa, A. y Tapia, G. (2011). Identidad nacional como fuente de bienestar subjetivo y social. *Boletín de Psicología* 102, 71-87.
- Franco, C. (1980). Imagen de la sociedad, valoración de la participación política y personalidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(2), 277-292.
- Frankl, V. (2002). *El hombre en busca de sentido*. 21.ª edición. Barcelona: Herder.
- Fromm, E. (2012). *La revolución de la esperanza*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ganoza, C. y Stiglich, A. (2005). *El Perú está calato. El falso milagro de la economía peruana y las trampas que amenazan nuestro progreso*. Lima: Planeta.
- Gattino, S., Roccato, M. y Tamagnone, L. (2002). Percepción de la realidad social y afiliación política. *Psicología Política*, 24, 7-29.
- Goertzel, T. (2005). Corruption, leadership and development in Latin America. *Psicología Política*, 31, 77-102.
- González, M. y Darías, M. (1998). Predicción de la conducta de voto. *Psicología Política*, 17, 45-78.
- Gordillo, F.; Arana, J. M.; Mestas, L. y Salvador, J. (2012). Compatibilidad y confianza entre votante y candidato. *Psicología Política*, 45, 27-41.
- Guevara, L. A. y Espinosa, A. (2014). Estereotipos y emociones intergrupales en Facebook durante las elecciones generales peruanas del 2011. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 13(33), 25-48.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Herth, K. (1991). Development and refinement of an instrument to measure hope. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*, 5(1), 39-51.
- Herth, K. (1992). Abbreviated instrument to measure hope: development and psychometric evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 17(10), 1251-1259. doi: 10.1111/j.1365-2648.1992.tb01843.x
- Ibáñez, T. (1993). La dimensión política de la psicología social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(1), 19-34.
- Jiménez, F. (1993). Freud y la política. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(1), 105-113.
- Laca, F. A., Santana, H., Ochoa, Y. y Mejía, J. C. (2011). Percepción del bienestar social, anomia, interés e impotencia política en relación con las actitudes hacia la democracia. *Liberabit*, 17(1), 7-18.
- Lazo, S. (2015). Comportamiento electoral en el Perú: un análisis del rol de las variables sociodemográficas y socioeconómicas en las elecciones presidenciales en primera vuelta de 2006 y 2011. *Revista de Ciencia Política y Gobierno*, 2(3), 51-80.

- Lemay, R. y Ghazal, H. (2001). Resilience and Positive Psychology: Finding Hope. *Child & Family, 5*(1), 10-21.
- León, F. y León, F. R. (2014). Un experimento para evaluar las reacciones emocionales según la orientación a la dominación social y el éxito diplomático en el Perú. *Revista de Psicología de Arequipa, 4*(1), 47-54.
- Loli, A., Navarro, V., Del Carpio, J., Vergara, A., Castillo, D., Espinoza, A. y Borja, O. (2017). El contrato psicológico, el desempeño y la satisfacción en empleados de organizaciones públicas y privadas de Lima. *Revista de Investigación en Psicología, 20*(1), 61-78. doi: 10/15381/rinvp.v20i1.13352
- López, S. J., Sage, R., Robinson, C., Marques, S. C. y Ribeiro, J. P. (2014). Measuring and promoting hope in schoolchildren. In M. Furlong, R. Gilman y E. S. Huebner (eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 37-50). London: Routledge.
- Lyubomirsky, S. (2010). *La ciencia de la felicidad*. Buenos Aires: Urano.
- Malik, A. (2013). Efficacy, hope, optimism and resilience at workplace - Positive Organizational Behavior. *International Journal of Scientific and Research Publications, 3*(10), 1-4.
- Martínez, P. (2006). Perspectiva futura del Perú y el nivel de satisfacción con él. *Liberabit, 12*, 113-121.
- Martínez, P., Cassaretto, M. y Herth, K. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de Esperanza de Herth en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 33*(1), 127-145.
- Mentinis, M. (2011). ¿De qué te ríes? Hacia una crítica psicosocial del humor y de la risa en la política radical. *Teoría y Crítica de la Psicología, 1*, 131-141.
- Montero, M. (1991). Una orientación para la psicología política en América Latina. *Psicología Política, 3*, 27-43.
- Montero, M. y Dorna, A. (1993). La psicología política: una disciplina en la encrucijada. *Revista Latinoamericana de Psicología, 25*(1), 7-14.
- Morales, J. F., Gaviria, E., Molero, F., Arias, A. y Páez, D. (2000). Individualism: One or many? *Psicothema, 12*(Supl.), 34-44.
- Murillo, M. G. (2015). Desarrollo del juicio moral en personas casadas y divorciadas en la ciudad de Arequipa. *Avances en Psicología, 23*(1), 73-85.
- Park, N., Peterson, C. y Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica, 31*(1), 11-19.
- Pasquino, G. (2001). Ciudadanía mundial. *Psicología Política, 23*, 59-75.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character, strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, D. C.: American Psychological Association.

- Peterson, S. A. (1991). "No te preocupes, sé feliz": satisfacción con la vida y política. *Psicología Política*, 3, 65-75.
- Pereyra, M. (2010). Esperanza, salud y bienestar. *Avances en Psicología*, 18(1), 9-31.
- Polo, L., Godoy, J. C., Imhoff, D. y Brussino, S. (2014). Following tracks of an emerging área: bibliometric analysis of Latin American Political Psychology in the 2000-2010 period. *Universitas Psychologica*, 13(4), 15-25.
- Quintana, D. y Curbelo, L. (2015). La psicología y las políticas: entre lo individual y lo público. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 9, 15-23.
- Riesco, R. y Arela, R. (2015). Impacto de la estructura familiar en la satisfacción con los ingresos en los hogares urbanos en Perú. *Economía*, 38(76), 51-76.
- Riesco, G., Alpaca, L. y Arias, W. L. (2015). Evolución del pago de coimas a la policía en el Perú entre los periodos 2005-2006 y 2012-2013 y su impacto en la economía familiar. *Revista de Investigación*, 6, 77-99.
- Rodríguez, A. (2001). La psicología social y la psicología política latinoamericana: ayer y hoy. *Psicología Política*, 22, 41-52.
- Rodríguez, D., Mirón, L., Godás, A. y Serrano, G. (1996). Valores y participación política en los adolescentes españoles. *Psicología Política*, 12, 7-33.
- Rodríguez, G. (2004). Significado de la participación política en habitantes del Valle de Méjico. *Psicología Política*, 29, 69-78.
- Romagosa, J. E. y Albizú-Miranda, C. (1986). La fe, la esperanza y el amor y su relación con la salud mental. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18(3), 451-456.
- Rosler, N., Cohen-Chen, S. y Halperin, E. (2015). The Distinctive Effects of Empathy and Hope in Intractable Conflicts. *Journal of Conflict Resolution*, 61(1), 114-139. doi: 10.1177/0022002715569772
- Rottenbacher, J. M. (2015). Trato discriminatorio hacia empleadas domésticas y segregación socioespacial en balnearios de Lima. *Revista de Psicología* (Pontificia Universidad Católica del Perú), 33(2), 241-275.
- Rottenbacher, J. M. y De la Cruz, M. (2012). Ideología política y actitudes hacia la minería en el Perú: Entre el crecimiento económico, el respeto por las formas de vida tradicionales y el ambientalismo. *Liberabit*, 18(1), 83-96.
- Sabucedo, J. M. y Fernández, C. (2001). Elementos psicosociales en la conducta de voto nacionalista. *Psicothema*, 13(2), 181-185.
- Salgado, C. (1996). Construcción de una escala para medir la actitud hacia la identidad nacional. *Veritas*, 2, 29-37.
- Salgado, C. (1997). La identidad nacional: una aproximación a través de las actitudes en estudiantes del último año de psicología de dos universidades particulares de Lima. *Veritas*, 3, 21-30.

- Sartore, A. C., Alvez, S. A. y Herth, K. (2010). Cultural adaptation and validation of the Herth Hope Index for Portuguese language: study in patients with chronic illness. *Texto & Contexto Enfermagem*, 19(4), 754-761. doi: 10.1590/S0104-07072010000400019
- Seperak, R. (2016). Motivos extrínsecos-intrínsecos y trascendentes en la decisión de contraer matrimonio en casados, separados y/o divorciados. *Revista de Psicología de Arequipa*, 6(1), 349-368.
- Sierra, G. (2007). ¿Se relacionan la esperanza y la empatía? *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 2-10.
- Silva, L. C. (2013). Ética das virtudes e liberalismo político: sobre a tolerância. *Synesis*, 5(2), 113-135.
- Snyder, C. R. (2000). Past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 11-28. doi: 10.1521/jscp.2000.19.1.11
- Snyder, C. R., Rand, K. L. y Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: a member of the positive psychology family. En C. R. Snyder y S. Lopez (eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 257-276). New York: Oxford University Press.
- Sorribas, P. M. y Brussino, S. (2013). Participación política orientada al sistema representativo. *Psicología Política*, 47, 91-112.
- Schwartz, S. H. y Barnea, M. (1995). Los valores en las orientaciones políticas. *Psicología Política*, 11, 15-40.
- Temkin, B. y Flores, G. (2011). Importancia del autoritarismo-dogmatismo en las actitudes sociopolíticas. *Psicología Política*, 43, 65-84.
- Torres, C. M. y Zubieta, E. M. (2015). Consenso y divergencias en las representaciones sociales de la dirigencia política. *Revista de Psicología* (Pontificia Universidad Católica del Perú), 33(1), 87-129.
- Valdez, J. L., Maya, M. U., Aguilar, Y. P., Bustillos, R., Antonio, P., Valdés, A. y González, N. I. (2014). Desesperanza en jóvenes: un análisis por sexo. *Avances en Psicología*, 22(2), 221-232.
- Yager-Elorriaga, D., Berenson, K. y McWhirter, P. (2014). Hope, ethnic pride, and academic achievement: Positive Psychology and Latino Youth. *Psychology*, 5, 1206-1214.
- Yang, Y., Zhang, M. y Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91-95. doi: 10.1016/j.paid.2016.03.086

ESQUEMAS MALADAPTATIVOS TEMPRANOS Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LIMA METROPOLITANA

LIZBETH PAMELA COLLADO OSORIO
<https://orcid.org/0000-0002-7696-0847>

MARÍA MATALINARES CALVET
<https://orcid.org/0000-0003-1052-6922>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Recibido: 10 de marzo del 2019 / Aceptado: 14 de julio del 2019

doi: 10.26439/persona2019.n022(2).4564

Resumen. La presente investigación tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre los esquemas maladaptativos tempranos y la agresividad. La muestra estuvo conformada por 641 estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de Lima Metropolitana, entre los 14 y 18 años de edad. El diseño del estudio fue descriptivo correlacional y comparativo, y los instrumentos empleados fueron el cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992) y el cuestionario de esquemas desadaptativos tempranos (YSQ-L2) de Young (1990). Los resultados demuestran que existe una relación significativa y positiva entre los esquemas maladaptativos tempranos y la agresividad. En el plano descriptivo, los esquemas que prevalecieron fueron privación emocional e insuficiente autocontrol / autodisciplina; en la escala de agresividad y en las subescalas predominó el nivel medio, con excepción del componente ira, que obtuvo una puntuación baja.

Palabras clave: esquemas / maladaptación / agresividad / estudiantes de secundaria

EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS AND AGGRESSIVENESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS FROM LIMA METROPOLITAN AREA

Abstract. This research aimed to establish the relationship between early maladaptive schemas and aggressiveness. The sample consisted of 641 fourth- and fifth-year high school students aged 14 to 18 from Lima Metropolitan Area. The study had a descriptive, correlational and comparative design. The Buss-Perry Aggression Questionnaire (1992) and the Young Schema Questionnaire Long Form - Second Edition (YSQ-L2) were used in the study. The results show a significant and positive relationship between early maladaptive schemas and aggressiveness. At the descriptive level, the most prevalent schemas were emotional deprivation and insufficient self-control/self-discipline. On the aggressiveness scale and subscales, the results showed average levels, with the exception of the anger component, which had a low score.

Keywords: schemas / maladaptation / aggressiveness / high school students

INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ser social que, desde el momento de su concepción, se encuentra en constante interacción con el medio que lo rodea. Este proceso abre la adquisición y desarrollo de creencias, costumbres, valores y conductas (Orcacita y Uribe, 2010).

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática, durante el trimestre enero-marzo del 2019 se identificó que el 52 % de hogares nacionales tiene miembros menores de dieciocho años; es decir, en las familias peruanas existe un elevado número de niños, niñas y adolescentes. A partir de ello se desprende la importancia de promover, desde temprana edad, un desarrollo biopsicosocial saludable.

Si durante los primeros años de vida no se llega a cubrir satisfactoriamente las necesidades emocionales del infante y, por el contrario, se vivencian experiencias tempranas disfuncionales, es altamente probable que la persona adquiera, desarrolle y elabore a lo largo de su vida esquemas maladaptativos tempranos (Rodríguez, 2009).

Los esquemas maladaptativos tempranos son pensamientos y emociones disfuncionales que poseen la característica de ser estables y duraderos. Se desarrollan a partir de experiencias no saludables con personas significativas durante los primeros años de vida (Young, 1999, citado por Castrillón *et al.*, 2005).

Es por ello fundamental ofrecer una niñez saludable, seguida de un acompañamiento socioemocional adecuado durante la adolescencia, ya que si el adolescente no posee factores protectores puede convertirse en una persona altamente vulnerable a los factores de riesgo.

La adolescencia es un periodo de desarrollo entre la niñez y la vida adulta. Es necesario vivir esta etapa, puesto que nos permitirá realizarnos como seres humanos maduros, responsables y creativos (Rice, 2000). Erickson (1968, citado por Rice, 2000) expuso que la adolescencia es una crisis normativa, una fase normal en la cual la percepción de los conflictos aumenta. El adolescente continúa la búsqueda de su identidad personal durante un periodo de cambio social y constante exposición a situaciones de peligro.

Los adolescentes emocionalmente inestables y con un débil soporte sociofamiliar tienden a expresar sus emociones a través de conductas disfuncionales tales como fugas del hogar, adicción y agresividad, entre otros. En un estudio realizado por Matalinares, Arenas, Díaz y Dioses (2014) con una muestra representativa de estudiantes adolescentes de las tres regiones del Perú (costa, sierra y selva), se identificó que existe una relación positiva y altamente significativa entre la adicción y la agresividad. Ante estos resultados, se resaltó la importancia de realizar actividades preventivas con los estudiantes y padres.

De lo planteado se desprende el objetivo de la presente investigación, que pretende identificar los pensamientos y emociones disfuncionales del adolescente, adquiridos a temprana edad y desarrollados durante su proceso de socialización, y correlacionarlos con conductas de riesgo vinculadas con el escaso control de las emociones y la búsqueda, impulsiva o premeditada, de causar daño a los demás. En otras palabras, este estudio busca determinar la relación entre los esquemas maladaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana.

La agresividad, según lo planteado por Buss (1961, citado por Serrano, 2003) es la respuesta caracterizada por ser un estímulo nocivo para los demás; a su vez, Coie y Dodge (1998, citados por Shaffer y Kipp, 2007) exponen que el acto agresivo es cualquier conducta que busca lastimar o perjudicar a otro que se siente motivado a evitarlo. Puede añadirse a ello lo expuesto por Bandura (1973, citado por Rice, 2000), quien señala que el aprendizaje social ejerce gran influencia en la conducta humana; por ejemplo, observar que otros son recompensados por la emisión de una conducta agresiva aumenta la posibilidad de que el observador también ejerza agresión; es decir, los factores sociales y ambientales guardan estrecha relación con la conducta aprendida y moldeada del adolescente.

La agresividad ha sido estudiada por diversos autores, dentro de los cuales se identifica a Inglés *et al.* (2014), quien, en una muestra de 314 estudiantes adolescentes en España, encontró que la agresividad se encuentra correlacionada negativamente con la inteligencia emocional. Por su parte, Andreu, Peña y Penado (2013) hallaron que los adolescentes agresivos presentan mayores niveles de impulsividad que los adolescentes no agresivos.

En el Perú, Quijano y Ríos (2015), al igual que Carbajal y Jaramillo (2015) y Luna (2017), encontraron niveles medios de agresividad en estudiantes de secundaria. Estos resultados —reforzados por Molina (2018) y Agip (2018), quienes también hallaron niveles altos de agresividad en muestras similares— exponen dificultades en el adolescente para ejercer control sobre sus pensamientos y emociones. Asimismo, diversos autores muestran la importante influencia que ejerce el ambiente sociofamiliar sobre la conducta del ser humano. Por ejemplo, Arias (2013) halló que cuando el vínculo entre el adolescente y las figuras significativas dentro del hogar tiende a debilitarse, las conductas agresivas suelen manifestarse; por su parte, Matalinares *et al.* (2010) y Arangoitia (2017) demostraron que existe una relación significativa e inversa entre clima familiar y agresividad; es decir, ante un ambiente disfuncional familiar los niveles de agresividad tienden a aumentar.

Ante lo mencionado, se resalta la importancia de adquirir y desarrollar pensamientos y emociones funcionales durante la formación del carácter. Chupillón (2019) identificó que los adolescentes que experimentan carencia de afecto, inestabilidad

emocional y falta de disciplina a temprana edad tienden a desarrollar conductas agresivas premeditadas e impulsivas, y Salvatierra (2017) halló una correlación directa y significativa entre las variables esquemas maladaptativos tempranos y agresividad. Asimismo, aquellos adolescentes con problemas de conducta suelen desarrollar esquemas maladaptativos tempranos tales como privación emocional, insuficiente autocontrol/autodisciplina, desconfianza/abuso (Flores y Vilca, 2017). Resultados similares se obtuvieron en una muestra representativa de madres adolescentes, en quienes predominaron los esquemas abandono, privación emocional, desconfianza/abuso; es decir, a temprana edad, estas jóvenes adquirieron la creencia de que las personas más significativas de su entorno, no podrían brindarles el apoyo y estabilidad necesario para conseguir cubrir sus necesidades afectivas (Pérez y Torres, 2016).

En el ámbito internacional, Sánchez, Andrade y Lucio (2019) identificaron que los esquemas maladaptativos tempranos se relacionan positiva y significativamente con la ansiedad. Por su parte, Gantiva, Bello, Vanegas y Sastoque (2009) expusieron la presencia de una correlación significativa entre la historia de maltrato físico desarrollada en la infancia y los esquemas de abandono y derecho perpetuados posteriormente.

Añadido a lo expuesto, se resalta que los resultados del presente trabajo permiten conocer más sobre el adolescente y contribuir, a partir de ello, a la formación de programas preventivos promocionales. De igual forma, la información adquirida permitirá al contexto sociofamiliar del menor tomar conciencia acerca de lo importante y significativo que es ejecutar un desarrollo socioemocional saludable en el niño, infante y adolescente.

En la actualidad, la presencia de esquemas maladaptativos tempranos y agresividad en adolescentes deben seguir explorándose, pues hay pocos estudios que investiguen dichas variables. Además, esta investigación muestra un aporte, tanto teórico como práctico, que puede contribuir al desarrollo de futuras investigaciones.

Hipótesis

Hipótesis general

H_1 : Existe relación estadísticamente significativa entre los esquemas maladaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana.

Hipótesis específicas

$H_{1,1}$: Existe relación estadísticamente significativa entre los esquemas maladaptativos tempranos y los factores de la agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana.

$H_{1,2}$: Existen diferencias estadísticamente significativas entre los esquemas maladaptativos tempranos y los factores de la agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, según sexo y tipo de institución.

MÉTODO

En el desarrollo del estudio, con relación a las hipótesis planteadas se utilizó en un primer momento el diseño descriptivo correlacional con el objetivo de relacionar las dos variables; posteriormente, se compararon los resultados obtenidos por los estudiantes según sexo y tipo de institución. Para ello, se empleó el diseño descriptivo comparativo (Sánchez y Reyes, 2009).

Participantes

La población de estudio estuvo formada por 29 120 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de Lima Metropolitana (Ministerio de Educación [Minedu], 2018). El tipo de muestreo fue intencional (Salgado, 2018), en tanto que los criterios de inclusión fueron: estudiantes de catorce a dieciocho años, tanto de sexo masculino como femenino, pertenecientes a instituciones particulares y estatales de Lima Metropolitana.

La muestra de estudio estuvo compuesta por 641 estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de cuatro distritos de Lima Metropolitana (Miraflores, Santiago de Surco, Puente Piedra y Comas), de los cuales el 51,3 % eran mujeres y el 48,7 % varones. En lo que respecta al grado académico, la mayor parte de la muestra cursaba el quinto año (66,4 %); a su vez, las instituciones educativas de gestión pública agruparon al 66,1 % de estudiantes.

Tabla 1
Características sociodemográficas en una muestra de estudiantes de nivel secundario (N = 641)

	N	%		N	%
Edad (años)			Grado		
14	17	2,7	Cuarto	215	33,5
15	187	29,2	Quinto	426	66,5
16	334	52,1			
17	88	13,7			
18	15	2,3			
Sexo			Gestión escolar		
Mujer	329	51,3	Público	424	66,1
Varón	312	48,7	Privada	217	33,9
Total	641	100,0	Total	641	100,0

Nota: N = número de casos. % = porcentaje

Instrumentos

Cuestionario de esquemas desadaptativos tempranos (YSQ-L2), cuyos autores son Jeffrey E. Young y Gary Brown (1990). Esta prueba fue validada por Castrillón *et al.* (2005) en una muestra de estudiantes universitarios en Medellín, Colombia, y fue estandarizado por León y Sucari (2013) para la realidad nacional. La prueba tiene como objetivo evaluar once esquemas disfuncionalmente adquiridos a temprana edad. Su administración puede ser individual o colectiva, en tanto que el tiempo de aplicación fluctúa entre los treinta y cuarenta minutos. Consta de 45 ítems que se puntúan según la escala tipo Likert de seis valores.

La confiabilidad fue establecida mediante el método de consistencia interna con el alfa de Cronbach ordinal (Gandermann, Guhn y Zumbo, 2012; Domínguez-Lara, 2018), que osciló entre .45 y .87. A su vez, cada estimación del alfa de Cronbach ordinal es acompañada por sus intervalos de confianza al 95 % siguiendo la propuesta de Fisher (Romano, Kromrey, Owens y Scott, 2011; Turner, 2015).

Tabla 2

Confiabilidad por consistencia interna de cuestionario de esquemas de Young para adolescentes

Variable y dimensiones	Número de ítems	Alfa de Cronbach ordinal ^(a)
Abandono	6	.87 [.850 – .888]
Insuficiente control/autodisciplina	6	.84 [.816 – .861]
Desconfianza/abuso	5	.74 [.703 – .773]
Privación emocional	5	.77 [.736 – .800]
Vulnerabilidad	4	.87 [.850 – .888]
Autosacrificio	4	.77 [.736 – .800]
Estándares inflexibles 1	4	.72 [.681 – .755]
Estándares inflexibles 2	3	.65 [.603 – .693]
Inhibición emocional	3	.61 [.559 – .656]
Derecho	3	.64 [.592 – .684]
Entrampamiento	2	.45 [.386 – .510]

Nota: ^(a) Este método fue seleccionado por las alternativas de respuesta tipo Likert.

El cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992), adaptado por Matalinares *et al.* (2012), evalúa cuatro dimensiones (agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira). La prueba consta de veintinueve ítems, cuya aplicación puede ser individual o colectiva. Su tiempo de administración es de aproximadamente veinte minutos.

La confiabilidad fue estimada con el alfa de Cronbach ordinal (Gandermann, Guhn y Zumbo, 2012; Domínguez-Lara, 2018) y fue de .92, nivel considerado elevado por Murphy y Davishofer (1998, citado en Hogan, 2015). Con respecto a las dimensiones, estas lograron un alfa de Cronbach ordinales moderado: .79 y .84 (Murphy y Davishofer, 1998, citado en Hogan, 2015). Asimismo, cada estimación del alfa de Cronbach ordinal es acompañada por sus intervalos de confianza al 95 por ciento, siguiendo la propuesta de Fisher (Romano, Kromrey, Owens y Scott, 2011; Turner, 2015).

Tabla 3
Confiabilidad por consistencia interna del cuestionario de agresión de Buss y Perry

Variable y dimensiones	Número de ítems	Alfa de Cronbach ordinal ^(a)
Agresividad	29	.92 [.907 – .931]
Agresividad física	9	.84 [.816 – .861]
Agresividad verbal	5	.79 [.759 – .817]
Hostilidad	8	.79 [.759 – .817]
Ira	7	.81 [.782 – .835]

Nota: ^(a) Este método fue seleccionado por las alternativas de respuesta tipo Likert.

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo de forma colectiva en cuatro colegios pertenecientes a diferentes distritos de Lima Metropolitana (Miraflores, Santiago de Surco, Puente Piedra y Comas). Para ello, inicialmente se realizaron las coordinaciones correspondientes con las autoridades de las instituciones; seguidamente, se informó a los estudiantes acerca de los objetivos de la investigación y se hizo entrega de los consentimientos informados (firmados por los padres de familia). Los instrumentos se aplicaron en el horario de tutoría; antes de ello, se remarcó a los estudiantes que los datos que brindaban se emplearían únicamente para fines académicos. Asimismo, se respetó el anonimato de los participantes y el derecho de no responder si así lo decidían.

Análisis de datos

La información recabada se trasladó a una plantilla del programa Excel versión 2013; posteriormente, se exportó al programa estadístico SPSS versión 25. En el programa SPSS fueron codificadas las variables de estudio para su correcta identificación y posterior análisis.

En cuanto al aspecto descriptivo, se analizaron las características sociodemográficas de la muestra y las variables objetivo de estudio (para lo cual se usaron los baremos locales de cada una). Los resultados se presentan en tablas de frecuencias y porcentajes. El análisis inferencial fue realizado mediante pruebas no paramétricas debido a la ausencia de un muestreo probabilístico que garantizara la representatividad de la muestra (Manterola y Otzen, 2015). La prueba estadística utilizada fue *rho* de Spearman.

RESULTADOS

Esta sección contiene el procesamiento de la información recopilada; para ello, se han seguido las hipótesis planteadas por el estudio. Previamente se presentan los descriptivos de las variables.

Análisis descriptivo

Los esquemas maladaptativos tempranos considerados con un nivel significativamente disfuncional fueron aquellos que lograron un puntaje ubicado por encima del percentil 85 ($\geq Pc 85$). Según la tabla 4, los esquemas maladaptativos con mayores porcentajes dentro del nivel disfuncional fueron: privación emocional (38,2 %) e insuficiente autocontrol/autodisciplina (16,2 %); en contraste, los esquemas maladaptativos tempranos con menores porcentajes dentro del nivel disfuncional fueron: inhibición emocional (6,2 %) y estándares inflexibles 2 (6,9 %).

Tabla 4
Niveles significativos de esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de nivel secundario (N = 641)

	Frecuencia	Porcentaje
Abandono ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	54	8,4
Insuficiente autocontrol/autodisciplina ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	104	16,2
Desconfianza/abuso ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	97	15,1
Privación emocional ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	245	38,2
Vulnerabilidad ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	66	10,3
Autosacrificio ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	63	9,8
Estándares inflexibles 1 ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	91	14,2
Estándares inflexibles 2 ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	44	6,9
Inhibición emocional ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	40	6,2
Derecho ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	76	11,9
Entrampamiento ^(a)		
Nivel significativo (\geq Pc 85)	47	7,3
Total	641	100,0

Nota: ^(a) Los niveles fueron establecidos según los baremos locales obtenidos por León y Sucari (2012).

Con relación a la variable agresividad, en la muestra de estudio se observó un predominio del nivel medio (33,9 %) y el 8,4 % de los estudiantes se ubicó en un nivel muy alto (ver tabla 5). Dicha situación también estuvo presente en las dimensiones de la variable, excepto en ira, ya que en esta predominó el nivel bajo (30,3 %). Cabe señalar que el nivel muy alto estuvo representado por el 9,2 % de agresividad física, 10,3 % de agresividad verbal, 7,3 % de hostilidad y 7,2 % de ira.

Tabla 5
Niveles de agresividad y sus dimensiones en estudiantes de nivel secundario (N = 641)

	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Agresividad ^(a)			Hostilidad ^(a)		
Muy alto	54	8,4	Muy alto	47	7,3
Alto	151	23,6	Alto	165	25,7
Medio	217	33,9	Medio	207	32,3
Bajo	157	24,5	Bajo	162	25,3
Muy bajo	62	9,6	Muy bajo	60	9,4
Agresividad física ^(a)			Ira ^(a)		
Muy alto	59	9,2	Muy alto	46	7,2
Alto	131	20,4	Alto	152	23,7
Medio	285	44,5	Medio	179	27,9
Bajo	128	20,0	Bajo	194	30,3
Muy bajo	38	5,9	Muy bajo	70	10,9
Agresividad verbal ^(a)					
Muy alto	66	10,3			
Alto	172	26,8			
Medio	186	29,1			
Bajo	172	26,8			
Muy bajo	45	7,0			
Total	641	100,0	Total	641	100,0

Nota: ^(a) Los niveles fueron establecidos según los baremos locales obtenidos por Matalinares, Yaringaño, Uceda, Fernández, Huari, Campos y Villavicencio (2012).

Análisis inferencial

Este análisis fue desarrollado con pruebas no paramétricas, tal cual se ha indicado en la sección de análisis de datos. Se llevaron a cabo correlaciones estadísticamente significativas (p -valor inferior al .05) entre los esquemas maladaptativos tempranos y agresividad. En la tabla 6 pueden verse correlaciones significativas entre los esquemas maladaptativos tempranos y las dimensiones de agresividad, con excepción de las siguientes correlaciones: autosacrificio y agresividad verbal, estándares inflexibles 2 y agresividad física, inhibición emocional y agresividad física, entrapamiento y agresividad física, entrapamiento y agresividad verbal.

Cabe mencionar que cada correlación estadística es acompañada de su tamaño del efecto (r^2), los valores $r^2 < .01$ son considerados insignificantes.

Tabla 6

Correlación entre los esquemas maladaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de nivel secundario (N = 641).

Esquemas maladaptativos		A	AF	AV	I	H
Abandono	Rho Spearman	.335	.125	.174	.424	.346
	(p-valor)	(.000)	(.002)	(.000)	(.000)	(.000)
	r ²	.126	.016	.031	.180	.120
Insuficiente control/ autodisciplina	Rho Spearman	.441	.286	.318	.418	.414
	(p-valor)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)
	r ²	.194	.082	.101	.175	.171
Desconfianza/abuso	Rho Spearman	.370	.213	.205	.455	.277
	(p-valor)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)
	r ²	.137	.053	.042	.207	.077
Privación emocional	Rho Spearman	.326	.182	.158	.411	.228
	(p-valor)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)
	r ²	.106	.033	.025	.194	.066
Vulnerabilidad	Rho Spearman	.285	.174	.178	.326	.209
	(p-valor)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)
	r ²	.081	.030	.032	.106	.044
Autosacrificio	Rho Spearman	.120	-.012	.037	.184	.158
	(p-valor)	(.002)	(.753)	(.353)	(.000)	(.000)
	r ²	.081	.000	.001	.034	.025
Estándares inflexibles 1	Rho Spearman	.298	.150	.175	.376	.235
	(p-valor)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)
	r ²	.021	.023	.031	.141	.055
Estándares inflexibles 2	Rho Spearman	.146	.023	.089	.179	.168
	(p-valor)	(.000)	(.559)	(.024)	(.000)	(.000)
	r ²	.021	.001	.008	.032	.028
Inhibición emocional	Rho Spearman	.210	.050	.095	.311	.195
	(p-valor)	(.000)	(.208)	(.016)	(.000)	(.000)
	r ²	.044	.003	.009	.097	.038
Derecho	Rho Spearman	.332	.224	.270	.298	.276
	(p-valor)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)
	r ²	.110	.050	.073	.089	.076
Entrampamiento	Rho Spearman	.102	.005	.064	.135	.113
	(p-valor)	(.010)	(.891)	(.104)	(.001)	(.004)
	r ²	.010	.000	.004	.018	.013

Nota: A = agresividad; AF = agresividad física; AV = agresividad verbal; I = ira; H = hostilidad; r² = coeficiente de determinación, estimador del tamaño del efecto (Castillo, 2014).

En la tabla 7 se han comparado las variables de estudio según el sexo. Las diferencias estadísticamente significativas (p -valor $< .05$) se identificaron en el esquema vulnerabilidad, la variable agresividad y en el componente agresividad física, que fueron más predominantes en los varones, en tanto que en las mujeres se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los esquemas de abandono, autosacrificio y entrapamiento.

Adicionalmente, se estimó el tamaño del efecto (r de Rosenthal) cuyos valores absolutos inferiores al .10 son considerados insignificantes. Cabe precisar que los estimadores de significancia estadística (p -valor) y significancia práctica coinciden, excepto en la variable agresividad.

Tabla 7

Comparación de las variables esquemas maladaptativos y agresividad, según sexo, en estudiantes de nivel secundario (N=641)

Variables y dimensiones	Rango promedio		U de Mann-Whitney (p-valor)	r
	Varones (n = 329)	Mujeres (n = 312)		
Esquemas maladaptativos				
Abandono	302,39	338,64	45 519 (.013)	- 0,10
Insuficiente/autocontrol/ autodisciplina	320,62	321,36	51 205,5 (.960)	0,00
Desconfianza/abuso	330,08	312,39	48 492 (.226)	- 0,05
Privación emocional	323,05	319,05	50 683,5 (.784)	- 0,01
Vulnerabilidad	340,11	302,88	45 361 (.011)	- 0,10
Autosacrificio	282,66	357,36	39 361 (.000)	- 0,20
Estándares inflexibles 1	322,73	319,36	50 785 (.818)	- 0,01
Estándares inflexibles 2	329,44	313,00	48 692 (.259)	- 0,04
Inhibición emocional	317,99	323,86	50 384 (.687)	- 0,02
Derecho	338,63	304,28	45 824,5 (.018)	- 0,09
Entrampamiento	298,70	342,15	44 366,5 (.003)	- 0,12
Agresividad	338,45	304,45	45 879,5 (.020)	- 0,09
Agresividad física	372,97	271,72	35 110,5 (.000)	- 0,27
Agresividad verbal	329,66	312,79	48 623 (.248)	- 0,05
Ira	320,42	321,55	51 143,5 (.939)	0,00
Hostilidad	306,67	334,59	46 853 (.056)	- 0,08

Nota: $r = r$ de Rosenthal, estimador del tamaño del efecto (Field, 2013).

Asimismo, se compararon las variables y sus dimensiones según la gestión escolar de la institución educativa. Las diferencias estadísticamente significativas (p -valor $< .05$),

en favor de la gestión escolar pública, estuvieron presentes en los esquemas desconfianza, privación emocional, inhibición emocional y en el componente ira (ver tabla 8); en contraste, las diferencias estadísticamente significativas (p -valor $< .05$), en favor de la gestión escolar privada, se hicieron presentes en los esquemas insuficiente autocontrol/ autodisciplina, derecho y en el componente agresividad verbal. También fue estimado el tamaño del efecto (r de Rosenthal), cuyos valores absolutos inferiores al $.10$ son considerados insignificantes.

Cabe mencionar que los estimadores de significancia estadística (p -valor) y significancia práctica (r de Rosenthal) coinciden, excepto en el esquema desconfianza y el componente agresividad verbal.

Tabla 8

Comparación de las variables esquemas maladaptativos y agresividad, según gestión escolar, en estudiantes de nivel secundario (N = 641)

Variables y dimensiones	Rango promedio		U de Mann-Whitney (p-valor)	r
	Público (n = 424)	Privado (n = 217)		
Esquemas maladaptativos				
Abandono	318,70	325,50	45 027 (.659)	- 0,02
Insuficiente control/ autodisciplina	306,96	348,44	40 050,5 (.007)	- 0,11
Desconfianza/abuso	332,13	299,25	41 284,5 (.033)	- 0,08
Privación emocional	343,19	277,64	36 595 (.000)	- 0,17
Vulnerabilidad	312,56	337,49	42 425 (.106)	- 0,06
Autosacrificio	312,54	337,52	42 419 (.105)	- 0,06
Estándares inflexibles 1	327,22	308,85	43 367 (.233)	- 0,05
Estándares inflexibles 2	326,81	309,66	43 542,5 (.265)	- 0,04
Inhibición emocional	342,02	279,93	37 092,5 (.000)	- 0,16
Derecho	308,00	346,40	40 493 (.013)	- 0,10
Entrampamiento	315,59	331,57	43 710,5 (.297)	- 0,04
Agresividad	323,85	315,44	44 796,5 (.586)	- 0,02
Agresividad física	324,32	314,51	44 596 (.525)	- 0,03
Agresividad verbal	310,08	342,35	41 372 (.036)	- 0,08
Ira	337,05	289,65	39 200,5 (.002)	- 0,12
Hostilidad	318,52	325,85	44 950,5 (.634)	- 0,02

Nota: $r = r$ de Rosenthal, estimador del tamaño del efecto (Field, 2013)

DISCUSIÓN

La presente investigación se llevó a cabo con estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria, pertenecientes a instituciones tanto estatales como particulares de Lima Metropolitana, cuyas edades fluctuaron entre los catorce y dieciocho años. De ello se desprendió que el 51,3 % pertenecían al sexo femenino, en tanto que el 48,7 % al sexo masculino; a su vez, se obtuvo que el 33,5 % correspondían por ciento correspondía al cuarto año y el 66,5 % al quinto año de secundaria.

Antes de la evaluación de los datos en función de las hipótesis, se abordó la confiabilidad, de lo cual se obtuvo que más de la mitad de los esquemas maladaptativos tempranos presentaban una confiabilidad ubicada en el nivel moderado; a su vez, la variable agresividad obtuvo un alfa de Cronbach ordinal elevado.

Con relación a la hipótesis general, esta fue aceptada, ya que se hallaron diferencias estadísticamente significativas al correlacionar los esquemas maladaptativos tempranos y la agresividad; es decir, ante un mayor desarrollo de patrones disfuncionales de pensamientos y emociones, el adolescente tendrá una mayor posibilidad de presentar un comportamiento agresivo. Este hallazgo es coherente con resultados previos como el de Chupillón (2019). En este estudio se encontró una correlación positiva y altamente significativa entre los esquemas de abandono, insuficiente autocontrol/ autodisciplina, inhibición emocional y la agresividad controlada e impulsiva; es decir, la adquisición de creencias disfuncionales durante los primeros años de vida permitirá el desarrollo de comportamientos descontrolados o premeditados que tengan como objetivo dañar la figura percibida como amenazadora. Asimismo, en el estudio realizado por Salvatierra (2017), se identificó que los pensamientos disfuncionales tales como privación emocional, abandono, desconfianza/abuso, vulnerabilidad, insuficiente autocontrol/ autodisciplina y derecho guardan relación significativa con la agresividad; en otras palabras, aquellos adolescentes que durante sus primeros años de vida desarrollen la creencia de que las personas más significativas de su entorno no satisfarán sus necesidades emocionales, los lastimarán, engañarán o se desvincularán de su rol protector, desarrollarán dificultades en el control de sus emociones e impulsos.

De la relación encontrada entre ambas variables también se desprende que, a mayor desarrollo de un estilo de crianza saludable durante los primeros años de vida, menor será la posibilidad de presentar comportamientos agresivos durante la adolescencia. Esto podría entenderse a partir de la importancia que representa el desarrollo de una base socioemocional saludable durante la etapa de la niñez e infancia, factor que permitirá la adquisición y desarrollo de conductas autocontroladas y empáticas. Ello es reforzado con investigaciones realizadas por De la Torre-Cruz, García-Linares y Casanova-Arias (2014), así como Arangoitia (2017) y Candela (2017), quienes identificaron que los adolescentes que percibían en sus padres la puesta en práctica de estilos de

crianza democráticos presentaban menores puntuaciones de agresividad que aquellos estudiantes que describían a sus padres como autoritarios, es decir, a mejor clima socio-familiar, menor será la posibilidad de adquirir y desarrollar comportamientos agresivos.

Esta relación negativa y significativa también se ha podido observar en un estudio realizado por Arias (2013), quien identificó que los factores familiares tales como los estilos de crianza, modelo de los padres e interacciones sociales tienden a influir en la expresión de conductas agresivas; a su vez, se encontró que el desarrollo de vínculos débiles guarda relación con la adquisición de escasas habilidades empáticas, baja tolerancia a la frustración y egocentrismo.

En lo que respecta a las características de los adolescentes según las variables estudiadas, se percibe un predominio del nivel medio de agresividad. Este resultado coincide con lo identificado por Quijano y Ríos (2015), quienes hallaron niveles medio de agresividad en adolescentes de un colegio nacional en Chiclayo. Asimismo, en los componentes agresividad física, agresividad verbal y hostilidad sobresalió el nivel medio; en tanto que el componente ira obtuvo un predominio del nivel bajo. Resultados similares halló Lozano (2018). De lo expuesto se desprende la importancia de abordar los factores protectores del adolescente con el objetivo de prevenir situaciones de riesgo. El apoyo social generará recursos de afrontamiento, lo que permitirá el desarrollo de un proyecto de vida saludable en los planos tanto psicológico como social (Orcasita y Uribe, 2010).

Con relación a los esquemas maladaptativos tempranos, se percibió predominio de las creencias de privación emocional (38,2 %) e insuficiente autocontrol/autodisciplina (16,2 %). Este resultado es respaldado por Flores y Vilca (2017), quienes identificaron que en más de la mitad de su grupo de estudio (adolescentes) predominó el esquema privación emocional. A partir de lo hallado, se expone la importancia de que los cuidadores principales de los niños cubran sus necesidades socioemocionales básicas, ya que la ausencia de figuras permanentes y estables podría generar sentimientos de no pertenencia, inseguridad y desprotección (Seperak, Díaz, Canazas y Shelach, 2018). Puede añadirse a lo ya expuesto que la adquisición de creencias disfuncionales a temprana edad generará entre otras consecuencias, dificultades en el control de las emociones, impulsos y escasa disciplina (Castrillón *et al.*, 2005).

En lo que respecta a la correlación entre los componentes de ambas variables, se observó la existencia de una relación significativa entre todos los esquemas maladaptativos tempranos y la agresividad verbal, con excepción de los esquemas autosacrificio y entrapamiento; es decir, el contexto social durante los primeros años de vida, ya sea a través de la familia, colegio u otros, ejerce gran influencia en el desarrollo de la agresividad (Londoño, 2010). Asimismo, con relación al componente agresividad física, los resultados arrojaron una correlación significativa en todos los esquemas, con excepción de los estándares inflexibles 2, inhibición emocional y entrapamiento. Puede añadirse

a lo ya mencionado que todos los esquemas maladaptativos tempranos se correlacionan significativamente con los componentes hostilidad e ira; en otras palabras, la exposición a factores de riesgo durante los primeros años de vida, tales como padres disfuncionales, relación deteriorada entre progenitores o violencia intrafamiliar reforzará la adquisición de conductas que tengan como objetivo causar daño a los demás. Cabe señalar que la presencia de conductas altamente agresivas durante la niñez pronosticará el desarrollo de la agresividad en la adolescencia (Serrano, 2003); adjunto a ello, posiblemente se observe la adquisición y desarrollo de adicciones (Matalinares *et al.*, 2013), escasas habilidades de integración social (Montoya, 2014), baja autoestima (León, 2017) y aumento de creencias irracionales (Requejo, 2018).

En lo que respecta al análisis diferencial de ambas variables, esquemas maladaptativos tempranos y agresividad, según el sexo, se obtuvieron diferencias significativas. En la variable agresividad se percibe que los varones tienden a ser más agresivos que las mujeres. Estos resultados se refuerzan con los obtenidos por Carbajal y Jaramillo (2015), quienes identificaron que los adolescentes varones presentan mayores niveles de agresividad que las mujeres. Ello coincide con lo señalado por Castrillón y Vieco (2002), quienes también plantean que la agresividad es mayor en los varones, ya que a las mujeres se les ha permitido socialmente emplear estrategias emocionales como forma de expresión de sus necesidades, frustración, discrepancias y expectativas, en tanto que a los varones se les ha inhibido emocionalmente, llevándolos a seguir estereotipos de género en los que el poder y vitalidad guardan estrecha relación con la agresividad. Asimismo, los varones han presentado mayores niveles de agresividad física que las mujeres, lo que coincide con lo planteado por Matalinares *et al.* (2013), quienes refieren que en diversos estudios se ha encontrado que la expresión de agresividad de los varones guarda relación con aspectos biológicos de género y del genotipo. Por su parte, Castrillón y Vieco (2002) expresan que la agresión física tiende a ser mayor en los varones, ya que, debido a estrategias genéticas, desde épocas remotas se ha exigido al varón ejercer un rol de protección y superioridad física.

Por otro lado, en lo que respecta a la variable esquemas maladaptativos tempranos, las mujeres tienden a presentar mayor prevalencia de los esquemas abandono, auto-sacrificio y entrapamiento, en tanto que en los varones prevalece los esquemas de vulnerabilidad y derecho. Estos resultados guardan relación con lo hallado por Salvatierra (2017), quien identificó que las adolescentes pertenecientes al género femenino tienden a priorizar las necesidades de los demás antes que las suyas; a su vez, tanto Chupillón (2019) como Gantiva *et al.* (2009) hallaron el predominio de los esquemas maladaptativos tempranos en mujeres. Torres y Pérez (2016) determinaron que en las adolescentes embarazadas suele perpetuarse el esquema de abandono; no obstante, Agudelo, Casadiegos y Sánchez (2007) identificaron, en estudiantes universitarios, que en los varones tendía a prevalecer el desarrollo de esquemas tales como autosacrificio, inhibición emocional

y derecho, este último esquema similar a lo identificado en la presente investigación. Esto significaría que, tanto para el varón como para la mujer, resulta fundamental vivir un desarrollo saludable durante los primeros años de vida, ya que ambos géneros son vulnerables a perpetuar pensamientos o emociones disfuncionales.

Con relación a la gestión escolar, se aprecia que en los colegios públicos tiende a prevalecer la ira, en tanto que en los privados predomina la agresividad verbal; es decir, en aquellas instituciones en las que se percibe un nivel socioeconómico con mayores recursos, los adolescentes tienden a imponer o expresar de manera impulsiva sus ideas y pensamientos, en tanto que los estudiantes de colegios nacionales suelen experimentar sentimientos de haber sido dañados o vulnerados. Estos resultados son reforzados con los hallados por Díaz (2017), quien encontró mayores niveles de agresividad física en zonas rurales en comparación a las urbanas. A su vez, Matalinares *et al.* (2012) expusieron que los adolescentes pertenecientes a la costa serían más vulnerables a desarrollar conductas de riesgo.

Con relación a los esquemas maladaptativos tempranos, en los colegios públicos prevalecieron los esquemas de desconfianza, privación e inhibición emocional, mientras que en los privados sobresalieron las creencias, insuficiente autocontrol/autodisciplina y derecho; en otras palabras, los estudiantes de colegios privados han desarrollado la creencia de que son superiores a los demás, razón por la cual gozan de derechos y privilegios carentes de límites y normas (Castrillón *et al.*, 2005), en tanto que los estudiantes de colegios públicos tienden a inhibir la expresión de sus emociones por temor a ser heridos por los demás. La carencia de un apoyo socioemocional adecuado a temprana edad ha generado en ellos inseguridad, necesidad de pertenencia, aprobación y protección. Resultados similares fueron hallados por Salvatierra (2017), quien identificó, en estudiantes de instituciones nacionales, el desarrollo de pensamientos relacionados con el aprovechamiento de los demás hacia ellos, razón por la cual optan por suprimir la expresión de sus necesidades o sentimientos.

En síntesis, la presente investigación resalta la relación positiva y significativa entre los esquemas maladaptativos tempranos y la agresividad en adolescentes. De ello se desprende la importancia de promover una niñez, infancia y adolescencia saludable, ya que ello permitirá reducir los factores de riesgo a través de la adquisición y desarrollo de factores protectores tanto en el ámbito personal como en el social.

Asimismo, diversos estudios han mostrado que la agresividad no solo se relaciona con los esquemas maladaptativos tempranos sino también con otras variables que vulneran el desarrollo del estudiante, por ello resulta importante crear programas preventivos promocionales con padres e hijos con el objetivo de conducir adecuadamente los pensamientos y emociones del adolescente.

CONCLUSIONES

Existe una relación positiva y significativa entre los esquemas maladaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana.

Existe una relación directa y significativa entre los esquemas maladaptativos tempranos y las subescalas de la agresividad, con excepción de las correlaciones agresividad verbal con los esquemas autosacrificio y entrapamiento, así como la agresividad física con los esquemas estándares inflexibles 2, inhibición emocional y entrapamiento en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana.

En un nivel descriptivo, los esquemas maladaptativos tempranos que prevalecieron fueron privación emocional e insuficiente autocontrol/autodisciplina. En la escala agresividad y sus subescalas, predominó la categoría medio, con excepción de la ira, en la cual resaltó el nivel bajo.

Con relación al sexo, se obtuvieron diferencias significativas en ambas variables: los varones tienden a ser más agresivos que las mujeres, en tanto que en las mujeres prevaleció el desarrollo de esquemas tales como abandono, autosacrificio y entrapamiento.

En lo que respecta a la gestión escolar, en las instituciones públicas predominó la ira, desconfianza, privación emocional e inhibición emocional, en tanto que en los colegios privados prevaleció la agresión verbal y los esquemas insuficiente autocontrol/autodisciplina y derecho.

REFERENCIAS

- Agip, J. (2018). *Agresividad en estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Puente Piedra* (tesis de pregrado). Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Agudelo, D., Casadiegos, C. y Sánchez, D. (2007). Relación entre esquemas maladaptativos tempranos y características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 8(1), 87-103.
- Arangoitia, A. (2017). *Clima social familiar y agresividad en adolescentes de 3ro, 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Columbano* (tesis de pregrado). Lima: Universidad César Vallejo.
- Arias, W. (2013). Agresividad y violencia en la adolescencia: la importancia de la familia. *Avances en psicología*, 21(1), 23-34.
- Buss A. y Perry, M. (1992). The aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 63, N° 3, 452-459.
- Candela, V. (2017). *Patrones de comportamiento parental y agresividad en adolescentes del distrito de San Vicente, Cañete* (tesis de maestría). Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal.

- Carbajal, M. y Jaramillo, J. (2015). *Conductas agresivas de los alumnos del primer año nivel secundaria Institución Educativa Técnico Industrial Pedro E. Paulet* (tesis de pregrado). Huacho: Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.
- Castrillón, D. y Vieco, F. (2002). Actitudes justificativas del comportamiento agresivo y violento en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín, Colombia. *Rev. Fac. Salud Pública*, 20(2), 51-66.
- Castrillón, D., Chaves, L., Ferrer, A., Londoño, N., Maestre, K., Marín, C., y Schnitter, M. (2005). Validación del Young Schema Questionnaire Long Form- Second Edition (YSQ - L2) en población colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 541-560.
- Chupillón, M. (2019). *Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad premeditada-impulsiva en estudiantes de una institución educativa de Chiclayo* (tesis de pregrado). Lima: Universidad Señor de Sipán.
- De la Torre-Cruz, M., García-Linares, M. y Casanova-Arias, P. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Psychology*, 12(1), 147-170.
- Díaz, F. (2017). *Niveles de agresividad en adolescentes entre 14 y 16 años, en zona rural y urbana del distrito de Jaén-Cajamarca* (tesis de pregrado). Cajamarca: Universidad Privada del Norte.
- Domínguez-Lara, S. (2018). Fiabilidad y alfa ordinal. *Actas Urológicas Españolas*, 42(2), 140-141. doi: dx.doi.org/10.1016/j.acuro.2017.07.002
- Field, A. (2013) *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics: and sex and drugs and rock 'n' roll* (4th ed.). London: Sage.
- Flores, M. y Vilca, M. (2017). *Esquemas desadaptativos tempranos en adolescentes con problemas de conducta* (tesis de pregrado). Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa.
- Gadermann, A. M., Guhn, M. y Zumbo, Br. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=3>
- Gantiva, C., Bello, A., Vanegas, E. y Sastoque, Y. (2009). Historia de maltrato físico en la infancia y esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana Psicológica*, 12(2), 127-134. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552009000200012
- Gantiva, C., Bello, J., Vanegas, E. y Sastoque, Y. (2010). Relación entre el consumo excesivo de alcohol y esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(2), 362-374. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502010000200010&lng=en&tlng=es

- Hogan, Th. (2015). *Pruebas psicológicas*. México, D. F.: Manual Moderno.
- Inglés, C., Torregrosa, M., García- Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41. Recuperado de file:///C:/Users/ACO/Downloads/97-1-122-1-10-20151029.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). *Estado de la niñez y adolescencia*. [Encuesta Nacional de Hogares]. Recuperado de https://www1.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_ninez.pdf
- León, M. (2017). *Niveles de autoestima y niveles de agresividad en niños y adolescentes evaluados por violencia familiar en la división de Psicología Forense - DEREJCRI PNP* (tesis de maestría). Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- León, K. y Sucari, Cl. (2012). *Adaptación del cuestionario de esquemas de Young en adolescentes en adolescentes de dos distritos de Lima Sur* (tesis de pregrado). Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Londoño (2010). Agresividad en niños y niñas, una mirada desde la Psicología Dinámica. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 274-293. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/45>
- Lozano, Y. (2018). *Conductas agresivas en alumnos de cuarto y quinto de educación secundaria de una institución educativa pública del distrito de Villa María del Triunfo* (tesis de pregrado). Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Luna, B. (2017). Agresividad en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública 3048 del distrito de Independencia (tesis de pregrado). Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Manterola C. y Otzen, T. (2017). Los sesgos en investigación clínica. *International Journal of Morphology*, 33(3), 1156-1164. doi: [dx.doi.org/10.4067/S0717-95022015000300056](https://doi.org/10.4067/S0717-95022015000300056)
- Matalinares, M., Arenas, C., Sotelo, L., Díaz, G., Dioses, A., Yaringaño, J., Muratta, R., Pareja, C. y Tipacti, R. (2010). Clima familiar y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 109-128.
- Matalinares, M., Yaringaño, J., Uceda, J., Fernández, E., Huari, Y., Campos, A. y Villavicencio, N. (2012). Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de agresión de Buss y Perry. *Revista de Investigación en Psicología*, 21(1), 147-161.
- Matalinares, M., Arenas, C., Díaz, G. y Dioses, A. (2014). Adicción a la internet y agresividad en estudiantes de secundaria del Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 75-93.
- Minedu (2018). *Censo escolar 2018*. Lima: Estadísticas de la Calidad Educativa.

- Molina, A. (2018). *Agresividad en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Estatal del distrito de San Miguel* (tesis de pregrado). Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Montoya, R. (2014). Agresividad premeditada - impulsividad y acoso escolar en adolescentes de secundaria. *Revista de Investigación Altoandina*, 16(1), 139-148.
- Orcacita, L. y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psicología: Avances de la Disciplina*, 4(2), 69-82.
- Pérez, L. y Torres, A. (2016). *Esquemas maladaptativos en madres adolescentes residentes en un centro de atención en Lima* (tesis de pregrado). Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Quijano, S. y Ríos, M. (2015). *Agresividad en adolescentes de educación secundaria de una Institución Educativa Nacional La Victoria, Chiclayo* (tesis de pregrado). Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Requejo, A. (2018). *Creencias irracionales y agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes de una Institución Educativa Pública del distrito de San Martín de Porres* (tesis de pregrado). Lima: Universidad César Vallejo.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rodríguez, E. (2009). La terapia centrada en esquemas de Jeffrey Young. *Avances en psicología*, 17(1), 59-74.
- Romano, J. L., Kromrey, J. D., Owens, C.M. y Scott, H.M. (2011). Confidence interval methods for coefficient alpha on the basis of discrete, ordinal response items: Which one, if any, is the best? *Journal of Experimental Education*, 79, 382-403. doi: 10.1080/00220973.2010.510859
- Salvatierra, N. (2017). *Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Carabayllo* (tesis de pregrado). Lima: Universidad César Vallejo.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Sánchez, A., Andrade, P. y Lucio, M. (2019). Esquemas desadaptativos tempranos y ansiedad en escolares de México. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(2), 15-21.
- Salgado (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.
- Seperak, R., Díaz, L., Canazas, M. y Shelach, S. (2018). Esquemas mentales desadaptativos según la composición familiar en adolescentes arequipeños de escuelas públicas. *Revista de Investigación en Psicología*, 21(2), 236-254.

Shaffer, D. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México, D. F.: Thomson.

Serrano, E. (2003). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.

Turner, H.J. (2015). A performance evaluation of confidence intervals for ordinal coefficient alpha. *Doctor of Philosophy*. Texas: University of North Texas.

Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: a schema-focused approach*. Sarasota: Professional Resource Exchange, Inc.

DISPOSICIÓN HACIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL DE LIMA METROPOLITANA

ANA ESTHER DELGADO VÁSQUEZ
<https://orcid.org/0000-0002-5649-1262>

LUIS MIGUEL ESCURRA MAYAUTE
<https://orcid.org/0000-0002-3015-9659>

MARÍA CLOTILDE ATALAYA PISCO
<https://orcid.org/0000-0003-3266-9692>

JUAN PEQUEÑA CONSTANTINO
<https://orcid.org/0000-0002-6085-1099>

ROLANDO SANTIAGO SOLÍS NARRO
<https://orcid.org/0000-0002-5072-5558>

DAVID MARCIAL ÁLVAREZ FLORES
<https://orcid.org/0000-0002-2245-106X>

WILLIAM JESÚS TORRES ACUÑA
<https://orcid.org/0000-0002-8050-9709>

ABEL CUZCANO ZAPATA

ESTHER ALICIA CASTRO CELIS

ROSA EMILIA RODRÍGUEZ TARAZONA

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Recibido: 15 de julio del 2019 / Aceptado: 10 de setiembre del 2019

doi: 10.26439/persona2019.n022(2).4565

Resumen. Se investigó la disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes de diversas áreas profesionales, hombres y mujeres, de una universidad estatal de Lima Metropolitana. Participaron 1376 universitarios, obtenidos a través de un procedimiento de muestreo no probabilístico por cuotas. Se realizaron las comparaciones considerando las diversas carreras profesionales y el sexo de los participantes. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas solo en el área Curiosidad de la Disposición hacia el Pensamiento Crítico según las áreas profesionales de la universidad.

Palabras clave: disposición hacia el pensamiento crítico / estudiantes / universidad pública

CRITICAL THINKING DISPOSITION AMONG STUDENTS OF A PUBLIC UNIVERSITY IN LIMA METROPOLITAN AREA

Abstract. Critical thinking disposition was researched in male and female students from different professional areas of a public university in Lima Metropolitan Area. One thousand three hundred seventy-six (1,376) university students were recruited using a non-probability quota sampling. Comparisons were made considering the participants' different professional areas and sex. The results show that there are only significant statistical differences in the Curiosity dimension of the test according to the professional areas of the university.

Keywords: critical thinking disposition / students / public university

INTRODUCCIÓN¹

Dewey (1933) planteaba que el pensamiento crítico constituía en el siglo pasado una de las más importantes metas educativas; sin embargo, no hubo un especial interés en que se desarrolle. Siegel (1990) señala que el interés por el pensamiento crítico surgió por varios motivos, entre ellos el hecho de observar que los estudiantes poseían muy pocas habilidades de pensamiento de orden superior, cuando es necesario que puedan pensar críticamente y sean capaces de participar de manera plena en la vida pública. Ennis (1986) señala que el pensamiento crítico se caracteriza por manejar y dominar las ideas y que su principal función es revisar las ideas, evaluarlas, repasar qué es lo que se entiende, procesar y comunicar mediante los otros tipos de pensamiento (lógico, matemático, verbal, etcétera).

Autores como Ennis (1986, 2011); Facione (1990); Facione y Facione (1992); Facione, Giancarlo, Facione y Gainen (1995); Facione, Facione y Giancarlo (1997) y Facione, Facione, Giancarlo y Gainen (2000) han demostrado que el pensamiento crítico está formado por habilidades (componente cognoscitivo) y por disposiciones (componente motivacional). El componente cognoscitivo ha sido definido por Ennis (1986, 2011) como el pensamiento racional, reflexivo, que se interesa en qué hacer o qué creer. Constituye un complejo proceso de pensamiento que considera que la razón predomina sobre otras dimensiones del pensamiento (López, 2012). Çubukcu (2006) afirma que el pensamiento crítico es un proceso cognoscitivo eficaz, organizado y funcional que va a permitir a una persona comprender sus pensamientos, entender las opiniones de los demás y mejorar su disposición para expresarse.

El pensamiento crítico también incluye las disposiciones acerca de cómo decidir, qué hacer o creer lógicamente. Según Facione, Facione, Giancarlo y Gainen (2000), la disposición hacia el pensamiento crítico (componente motivacional) es el conjunto de atributos caracterológicos de una persona para valorar y emplear el pensamiento crítico, pues se refiere a la motivación interna para utilizar las habilidades del pensamiento crítico.

Boisvert (2004) señala que el pensamiento crítico es muy importante en la vida adulta, debido a que va a facilitar las elecciones personales porque las hace más claras, como por ejemplo en la orientación profesional, al adoptar un estilo de vida o al adquirir bienes materiales. Plantea que las razones por las cuales se debe enseñar el pensamiento crítico son que la sociedad lo exige, que es necesario asegurar el desarrollo socioeconómico global, que se necesita tener una producción más racional y que se debe contrarrestar la manipulación.

1 Ana Esther Delgado Vásquez: adelgadov1@unmsm.edu.pe. El estudio fue patrocinado por el Vicerrectorado de Investigación y el Consejo Superior de Investigaciones (CSI) de la UNMSM, código N.º A17180871 el año 2017.

Se considera que la disposición al pensamiento crítico es una motivación interna consistente para enfrentar los problemas y tomar decisiones, haciendo uso del pensamiento (Escrura y Delgado, 2008b).

Según Facione, Facione, Giancarlo y Gainen (2000), Escurra y Delgado (2008a, b) y Velásquez y Figueroa (2010), las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico son las siguientes: búsqueda de la verdad, amplitud mental, capacidad de análisis, sistemático, confianza en el razonamiento, curiosidad y madurez para formular juicios.

León (2014) señala que los resultados de diversas investigaciones evidencian que existen ciertas disposiciones del pensamiento crítico que son rasgos medibles que van a influir en el desempeño de una persona como pensador crítico. García, Graterol y Triviño (2014) consideran que estas son esenciales para poner en práctica el buen pensamiento. Señalan que muchas veces se enseña a pensar, pero poniendo énfasis en el desarrollo de aptitudes y habilidades de pensamiento específicas, y que los estudiantes suelen no poner en práctica el conocimiento y las habilidades que han aprendido. Los autores consideran que lo mejor es combinar ambos enfoques, es decir, el desarrollo de las aptitudes con el cultivo de las disposiciones del pensamiento. De lo planteado surge la siguiente interrogante: ¿difiere la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de diversas áreas profesionales hombres y mujeres de una universidad estatal de Lima Metropolitana?

Los objetivos de este estudio han sido los siguientes:

Objetivos generales

1. Comparar la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de diversas áreas profesionales de una universidad estatal de Lima Metropolitana.
2. Comparar la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes hombres y mujeres de una universidad estatal de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos

1. Identificar la disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes de diversas áreas profesionales de una universidad estatal de Lima Metropolitana.
2. Identificar la disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes hombres y mujeres de una universidad estatal de Lima Metropolitana.
3. Comparar las distintas áreas de la disposición hacia el pensamiento crítico referidas a la búsqueda de la verdad, amplitud mental, capacidad de análisis, sistemático, confianza en el razonamiento, curiosidad y madurez para formular juicios entre los estudiantes de diversas áreas profesionales de una universidad estatal de Lima Metropolitana.

4. Comparar las distintas áreas de la disposición hacia el pensamiento crítico referidas a la búsqueda de la verdad, amplitud mental, capacidad de análisis, sistemático, confianza en el razonamiento, curiosidad y madurez para formular juicios entre los estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana según el sexo.

En cuanto a las investigaciones internacionales sobre la disposición hacia el pensamiento crítico, se reportan algunas, tal como la de Velásquez y Figueroa (2010) quienes investigaron sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de las carreras universitarias de mayor demanda de El Salvador. Participaron 380 estudiantes de cuatro universidades de la zona metropolitana de San Salvador y una de Santa Tecla. Utilizaron CCTST 2000 de Facione, Facione y Winterhalter. Concluyeron que era necesario decidirse a formar personas con pensamiento crítico. Esta urgencia era particularmente importante y necesaria para los sistemas educativos de la región latinoamericana y, dentro de esta, para aquellos países con altos índices de dependencia económica, tecnológica, científica y cultural que requerían la innovación para la transformación.

Asimismo, Torres (2011) llevó a cabo un estudio acerca de la relación de la disposición en el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de las Ciencias Naturales, en el que participaron treinta estudiantes de educación media de un colegio de la Ciudad de Tunja, Boyacá, con edades entre quince y dieciséis años. Se empleó una Escala de Conciencia y una entrevista que permitió a los estudiantes manifestar espontáneamente el concepto de disposición, su importancia en el proceso de formación y su relación con el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Concluyó señalando que las disposiciones contribuían al desarrollo general del pensamiento; estas eran demostradas por los estudiantes tanto en el desarrollo de sus prácticas de aula como en sus prácticas contextuales, por lo tanto, era necesario que los profesores proporcionasen actividades y espacios que permitieran a los estudiantes el desarrollo de disposiciones positivas en su proceso de aprendizaje. La mayor parte de los participantes consideraba importantes las disposiciones positivas, pero señalaban que no desarrollaban actividades que pusieran en evidencia su utilidad. Los profesores debían ayudar a sus alumnos a desarrollar disposiciones de pensamiento estables y sólidas.

Del mismo modo, Bejarano, Galván y López (2014) investigaron sobre la motivación hacia el pensamiento crítico y el pensamiento crítico en 65 estudiantes de psicología de una institución de educación superior de Barrancabermeja. Se aplicó el PENCRISAL y la Escala de Motivación hacia el Pensamiento Crítico (EMPC). Se encontró que tanto los estudiantes varones como las mujeres presentaban debilidades importantes en su capacidad para pensar críticamente. Con relación a la motivación, los participantes reconocieron que el pensamiento crítico era importante y útil, pero era menor su disposición para utilizar este tipo de pensamiento y responsabilizarse de las exigencias que ello involucraba.

En el Perú, Ecurra y Delgado (2008a) llevaron a cabo la construcción de la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico en universitarios de la ciudad de Lima empleando el modelo de Samejima. Los participantes fueron 830 estudiantes de universidades estatales y particulares. Se concluyó que cada una de las áreas que constituyen la disposición hacia el pensamiento crítico se adecua al modelo de respuesta graduada de Samejima. Asimismo, el instrumento presentó evidencias de validez basadas en la estructura interna y confiabilidad por el método de consistencia interna.

Ecurra y Delgado (2008b) investigaron acerca de la relación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y los estilos de pensamiento en universitarios de Lima y Callao. Participaron 830 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Estilos de Pensamiento de Sternberg y la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico de Ecurra y Delgado. Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre las áreas del pensamiento crítico y los estilos de pensamiento. Asimismo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas cuando se consideró el tipo de gestión de la universidad, el sexo de los participantes y el área profesional de los estudiantes, tanto en lo referente a los estilos de pensamiento como en lo que concernía a la disposición hacia el pensamiento crítico.

Perea (2017) estudió acerca de cómo se relacionaba la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento en el curso de Metodología de la Investigación en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Participaron 263 universitarios de diversas facultades. Utilizó como instrumentos la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico de Ecurra y Delgado y el promedio final del curso de Metodología de la Investigación. No encontró relación significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en el curso de Metodología de la Investigación. Encontró una relación baja, negativa pero estadísticamente significativa, entre el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en el curso.

MÉTODO

Participantes

La población estuvo constituida por estudiantes varones y mujeres de diversas áreas profesionales de una universidad estatal de Lima Metropolitana. El tamaño de la muestra fue determinado considerando las características de la población. Para obtener la muestra se empleó un procedimiento de muestreo no probabilístico por cuotas, y una vez seleccionada la institución a ser incluida en el estudio, se estableció la proporción de estudiantes por área profesional y sexo, conservando la proporción de la población. Posteriormente se eligió a los participantes que fueron evaluados.

Instrumento

El instrumento que se utilizó fue la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico de Escurra y Delgado (2008a), conformada por setenta ítems, los cuales se responden con un formato tipo likert de 7 puntos de calificación que van desde 1 punto (Nada) hasta 7 (Totalmente), conformada por las siete áreas que se presenta a continuación:

- a) **Búsqueda de la verdad:** se refiere a la disposición para buscar la verdad, formulando interrogantes, siendo objetivo y honesto con las respuestas que se obtenga, por mucha contradicción que estas presenten.
- b) **Amplitud mental:** alude a la disposición para poseer una mente abierta que tolere otros puntos de vista u otras opiniones divergentes.
- c) **Capacidad de análisis:** hace referencia a la disposición a estar atento frente a situaciones que pudieran ser problemáticas, aguardando los posibles resultados o consecuencias, y valorando el empleo de la razón y el uso de pruebas, incluso frente a un problema difícil o complejo.
- d) **Sistemático (pensar sistemáticamente):** es la disposición para la organización, la concentración, para ser capaz de enfocarse ordenadamente en una pregunta, de tal manera que no se da preferencia a ninguna forma específica de organización.
- e) **Confianza en el razonamiento:** se refiere a la disposición para sentirse seguro de sí mismo, para fiarse de sus propias habilidades para razonar y expresar sus puntos de vista como un buen pensador.
- f) **Curiosidad:** hace referencia a la disposición a ser indagador o estar ávido para adquirir conocimientos y aprender nuevas explicaciones.
- g) **Madurez para formular juicios:** alude a la disposición a llevar a cabo juicios de manera reflexiva, prefiriendo aquellos que van a permitir responder los problemas, plantear interrogantes y tomar decisiones.

Procedimiento

La recolección de los datos se realizó después de solicitar los permisos y coordinaciones pertinentes, a los participantes se les informó sobre la finalidad del estudio, con el fin de que dieran su consentimiento informado y recibieron orientación adecuada para el llenado de los instrumentos. Los datos fueron procesados con el programa SPSS en concordancia con el nivel de medición de las variables y el cumplimiento de los requisitos de los estadísticos a ser utilizados para los fines de la investigación.

RESULTADOS

Para poder determinar el estadístico a utilizar en el contraste de hipótesis, se aplicó la Prueba de Bondad de Ajuste de Kolmogorov-Smirnov a los puntajes de la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico (Escarra y Delgado, 2008a), tanto al puntaje total como a los correspondientes a sus distintas áreas (Cohen, 1988; Delgado, Escarra y Torres, 2006; Siegel y Castellan, 2012). Los resultados de la tabla 1 muestran valores Z de Kolmogorov-Smirnov estadísticamente significativos tanto en los puntajes de las áreas como en el puntaje total del instrumento (búsqueda de la verdad = .053, $p < .001$; amplitud mental = .042, $p < .001$; capacidad de análisis = .038, $p < .001$; sistemático = .058, $p < .001$; confianza en el razonamiento = .049, $p < .001$; curiosidad = .065, $p < .001$; madurez para formular juicios = .060, $p < .001$ y total de disposición hacia el pensamiento crítico = .031, $p < .001$), lo que indica que no se distribuyen acorde a la curva normal. Por lo tanto, se pueden utilizar estadísticos no paramétricos para el contraste de hipótesis, en este caso la Prueba de Kruskal-Wallis y la *U de Mann Whitney*.

Tabla 1

Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov para los puntajes de las áreas y del puntaje total de la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico

Áreas	M	D.E.	K-S Z
Búsqueda de la verdad	51,59	5,86	.053***
Amplitud mental	51,47	6,56	.042***
Capacidad de análisis	51,64	6,83	.038***
Sistemático	53,32	6,96	.058***
Confianza en el razonamiento	53,27	6,67	.049***
Curiosidad	48,28	5,64	.065***
Madurez para formular juicios	52,22	5,96	.060***
Total	361,80	36,82	.031***

*** $p < .001$

En la tabla 2 se presentan los resultados sobre la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana, considerando las diversas áreas profesionales. Se observa que no se presentan diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 5.65$ $p > .05$).

Tabla 2

Comparación de los puntajes de la disposición hacia el pensamiento crítico entre áreas profesionales a través de la prueba de Kruskal Wallis

Criterio	Áreas profesionales	n	Rp	χ^2
Pensamiento crítico	Ciencias de la Salud	227	655,63	5,65
	Ciencias Básicas	145	685,72	
	Ingeniería	386	686,32	
	Ciencias Económicas y de la Gestión	314	674,01	
	Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales	304	732,11	
Total		1376		

*p < .05

En cuanto a la comparación del área búsqueda de la verdad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana considerando las diversas áreas profesionales, los resultados (tabla 3) indican que no se encuentran diferencias estadísticas significativas ($\chi^2 = 8.08$ p > .05).

Tabla 3

Comparación de los puntajes del área búsqueda de la verdad de la disposición hacia el pensamiento crítico según áreas profesionales utilizando la prueba de Kruskal Wallis

Pensamiento crítico	Áreas profesionales	n	Rp	χ^2
Búsqueda de la verdad	Ciencias de la Salud	227	663,13	8,08
	Ciencias Básicas	145	686,22	
	Ingeniería	386	690,19	
	Ciencias Económicas y de la Gestión	314	656,24	
	Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales	304	739,71	
Total		1376		

*p < .05

En lo que se refiere a la comparación en el área amplitud mental de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes considerando las diversas áreas profesionales, los resultados en la tabla 4 muestran que no existen diferencia significativa ($\chi^2 = 2,998$ p > .05).

Tabla 4

Comparación de los puntajes del área amplitud mental de la disposición hacia el pensamiento crítico según áreas profesionales utilizando la prueba de Kruskal Wallis

Pensamiento crítico	Áreas profesionales	n	Rp	χ^2
Amplitud mental	Ciencias de la Salud	227	678,74	2,998
	Ciencias Básicas	145	671,72	
	Ingeniería	386	668,48	
	Ciencias Económicas y de la Gestión	314	711,91	
	Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales	304	705,04	
	Total	1376		

*p < .05

Con respecto al contraste análisis del área capacidad de análisis de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana considerando las diversas áreas profesionales, los resultados (tabla 5) indican que no se encuentran diferencias estadísticas significativas ($\chi^2 = 5.68$ p > .05).

Tabla 5

Comparación de los puntajes del área capacidad de análisis de la disposición hacia el pensamiento crítico según áreas profesionales utilizando la prueba de Kruskal Wallis

Pensamiento crítico	Áreas profesionales	n	Rp	χ^2
Capacidad de análisis	Ciencias de la Salud	227	656,40	5,683
	Ciencias Básicas	145	734,13	
	Ingeniería	386	673,21	
	Ciencias Económicas y de la Gestión	314	681,45	
	Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales	304	717,40	
	Total	1376		

*p < .05

En la tabla 6 se presentan los resultados de la comparación en el área sistemática de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes, considerando las diversas áreas profesionales. Puede verse que tampoco se encuentran diferencias estadísticas significativas (χ^2 de = 6,63 p > .05).

Tabla 6

Comparación de los puntajes del área sistemático de la disposición hacia el pensamiento crítico según áreas profesionales utilizando la prueba de Kruskal Wallis

Pensamiento crítico	Áreas profesionales	n	Rp	χ^2
Sistemático	Ciencias de la Salud	227	651,99	6.63
	Ciencias Básicas	145	693,37	
	Ingeniería	386	687,47	
	Ciencias Económicas y de la Gestión	314	669,86	
	Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales	304	734,00	
	Total	1376		

*p < .05

En cuanto a la comparación del área confianza en el razonamiento de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana considerando las diversas áreas profesionales, los resultados (tabla 7) indican que no existen diferencias estadísticas significativas ($\chi^2 = 5.85$ p > .05).

Tabla 7

Comparación de los puntajes del área confianza en el razonamiento de la disposición hacia el pensamiento crítico según áreas profesionales utilizando la prueba de Kruskal Wallis

Pensamiento crítico	Áreas profesionales	n	Rp	χ^2
Confianza en el razonamiento	Ciencias de la Salud	227	674,52	5,85
	Ciencias Básicas	145	654,09	
	Ingeniería	386	685,69	
	Ciencias Económicas y de la Gestión	314	673,76	
	Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales	304	734,15	
	Total	1376		

*p < .05

En lo que se refiere a la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes considerando las diversas áreas profesionales, los resultados en la tabla 8 muestran que sí existe una diferencia estadísticamente significativa, pues se obtiene un χ^2 de 10,12.

Tabla 8

Comparación de los puntajes del área de curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico según áreas profesionales utilizando la prueba de Kruskal Wallis

Pensamiento crítico	Áreas profesionales	n	Rp	χ^2
Curiosidad	Ciencias de la Salud	227	647,63	10,122*
	Ciencias Básicas	145	658,10	
	Ingeniería	386	680,84	
	Ciencias Económicas y de la Gestión	314	684,53	
	Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales	304	747,34	
	Total	1376		

*p < .05

Al haberse encontrado diferencias estadísticamente significativas en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes considerando las diversas áreas profesionales, de manera complementaria se estudia entre qué áreas se dan estas diferencias. En la tabla 9 se presentan los resultados de la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Básicas. Se observa que no hay una diferencia estadísticamente significativa ($U = 16210,50$, $Z = -0,25$, $r = .01$) entre los estudiantes de estas dos áreas.

Del mismo modo, en la tabla 9 se presentan los resultados de la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes de Ciencias de la Salud y los de Ingeniería, donde se obtiene un coeficiente *U de Mann Whitney* de 41 646,50, un valor Z de -1,02 y $r = .04$, que no es estadísticamente significativo, por lo tanto no se observa diferencia en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes de ambas áreas.

En cuanto a la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Económicas y de la Gestión, los resultados (tabla 9) muestran que se obtiene un coeficiente $U = 33783,00$, un $Z = -1,04$ y $r = .04$, que no es estadísticamente significativo, lo que indica que ambos grupos no difieren de manera significativa.

Sin embargo, los resultados de la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes de Ciencias de la Salud y los de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales muestran un coeficiente *U de Mann Whitney* de 29493,50, un valor Z de -2,87 y $r = .12$, que es estadísticamente significativo y un tamaño del efecto mediano, por lo tanto se observa una diferencia estadísticamente

significativa en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes del área Ciencias de la Salud y los del área de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales, y que son los estudiantes del segundo grupo quienes alcanzan una media de rangos más elevada.

En lo que se refiere a la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de Ciencias Básicas y los de Ingeniería, los resultados en la tabla 9 muestran que no existen diferencias significativas entre ambos grupos ($U = 27026,00$, $Z = -0,61$, $r = .03$).

En cuanto a la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes de Ciencias Básicas y los de Ciencias Económicas y de la Gestión, los resultados (tabla 9) indican que se alcanzan un coeficiente *U de Mann Whitney* de 21909,50, Z de $-0,65$ y $r = .03$, que no es estadísticamente significativo, por lo tanto, no hay diferencias significativas entre los estudiantes de ambas áreas profesionales.

En la tabla 9 se presentan también los resultados de la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de Ciencias Básicas y los de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales, con lo que se obtiene un coeficiente *U de Mann Whitney* de 19199,00, un valor Z de $-2,21$ y $r = .10$, estadísticamente significativo y con un tamaño del efecto mediano. Esto significa que hay una diferencia estadísticamente significativa en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de Ciencias Básicas y los de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales, y que son estos últimos los que alcanzan puntuaciones más elevadas.

Del mismo modo, en la tabla 9 se presentan los resultados de la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes de Ingeniería y los de Ciencias Económicas y de la Gestión, donde se observa una $U = 60191,50$, $Z = -0,16$ y $r = .01$, lo que no es estadísticamente significativo, por lo tanto, no hay diferencias significativas entre los estudiantes de ambas áreas.

En lo referente a los resultados de la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de Ingeniería y los de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales, se observa un coeficiente *U de Mann Whitney* de 53003,50 un Z de $-2,18$ y $r = .08$, que es estadísticamente significativo, y un tamaño del efecto pequeño (tabla 9), valores que indican una diferencia estadísticamente significativa en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de Ingeniería y los de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales. Son los estudiantes de la segunda área los que alcanzan una media de rango mayor.

Finalmente, los resultados de la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes de Ciencias Económicas y de

Gestión y los de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales, en la tabla 3, muestran un coeficiente *U de Mann Whitney* de 43360.00, un valor *Z* de $-1,97$ y $r = .08$, estadísticamente significativo y con un tamaño del efecto pequeño, lo que permite señalar una diferencia estadísticamente significativa en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes de Ciencias Económicas y de Gestión y los de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales. Los participantes de la segunda área son quienes obtienen puntajes más altos.

Tabla 9
Prueba U de Mann Whitney de los puntajes del área curiosidad de la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico de los estudiantes de diversas áreas profesionales de una universidad estatal de Lima Metropolitana

Áreas profesionales	Media de rangos	Suma de rangos	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>Z</i>	<i>r</i>
CC. de la Salud	185,41	42088,50			
CC. Básicas	188,20	27289,50	16210,50	- 0,25	.01
CC. de la Salud	297,46	67524,50			
Ingeniería	312,61	120666,50	41646,50	- 1,02	.04
CC. de la Salud	262,82	59661,00			
CC. Econom./Gest.	276,91	86950,00	33783,00	- 1,04	.04
CC. de la Salud	243,93	55371,50			
Human./Jurid./Soc.	282,48	85874,50	29493,50	- 2,87**	.12
CC. Básicas	259,39	37611,00			
Ingeniería	268,48	103635,00	27026,00	- 0,61	.03
CC. Básicas	224,10	32494,50			
CC. Econom./Gest.	232,72	73075,50	21909,50	- 0,65	.03
CC. Básicas	205,41	29784,00			
Human./Jurid./Soc.	234,35	71241,00	19199,00	- 2,21*	.10
Ingeniería	349,44	134882,50			
CC. Econom./Gest.	351,81	110467,50	60191,50	- 0,16	.01
Ingeniería	330,81	127694,50			
Human./Jurid./Soc.	364,15	110700,50	53003,50	- 2,18*	.08
CC. Econom./Gest.	295,59	92815,00			
Human./Jurid./Soc.	323,87	98456,00	43360,00	- 1,97*	.08

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

En cuanto a la comparación del área madurez para formular juicios de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes considerando las diversas áreas profesionales, los resultados (tabla 10) indican que no se encuentran diferencias estadísticas significativas ($\chi^2 = 4,70$ $p > .05$).

Tabla 10

Comparación de los puntajes del área formular juicios de la disposición hacia el pensamiento crítico según áreas profesionales utilizando la prueba de Kruskal Wallis

Pensamiento crítico	Áreas profesionales	n	Rp	χ^2
Madurez para formular juicios	Ciencias de la Salud	227	669,10	4,70
	Ciencias Básicas	145	692,92	
	Ingeniería	386	714,68	
	Ciencias Económicas y de la Gestión	314	655,75	
	Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales	304	701,46	
Total		1376		

* $p < .05$

En la tabla 11 se presentan los resultados de la comparación de la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana, considerando el sexo de los participantes. Se observa que no hay una diferencia estadísticamente significativa ($U = 219169,50$, $Z = -1,84$ $p > .05$).

Tabla 11

Comparación de los puntajes correspondientes a la disposición hacia el pensamiento crítico por sexo de una universidad estatal de Lima Metropolitana utilizando la prueba U de Mann Whitney

Sexo	Media de rangos	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	r
Hombres	704,12	535130,50	219169,50	-1,84	0,05
Mujeres	664,62	406747,50			

* $p < .05$

En cuanto a la comparación del área búsqueda de la verdad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes hombres y mujeres de una universidad estatal de Lima Metropolitana, los resultados (tabla 12) indican que no se encuentran resultados estadísticamente significativos (U de Mann Whitney = 230078,50 $Z = -0.34$, $p > .05$).

Tabla 12

Prueba U de Mann Whitney de los puntajes del área búsqueda de la verdad de la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico por sexo de una universidad estatal de Lima Metropolitana

Sexo	Media de rangos	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	r
Hombres	689,77	524221,50	230078,50	- 0,34	.01
Mujeres	682,45	417656,50			

*p < .05

En lo que se refiere a la comparación en el área amplitud mental de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes hombres y mujeres, los resultados en la tabla 13 muestran que no existen diferencias significativas entre ambos grupos (U = 225224,50, Z = - 1,01 p > .05 r = .03).

Tabla 13

Prueba U de Mann Whitney de los puntajes del área amplitud mental de la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico por sexo de una universidad estatal de Lima Metropolitana

Sexo	Media de rangos	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	r
Hombres	676,85	514404,50	225224,50	- 1,01	.03
Mujeres	698,49	427473,50			

*p < .05

En la tabla 14 se presentan los resultados de la comparación en el área capacidad de análisis de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes hombres y mujeres, donde se obtuvo un coeficiente *U de Mann Whitney* de 212713,00, un valor Z de -2,72, que es estadísticamente significativo, con un tamaño del efecto pequeño (r = .07). Por lo tanto, se puede concluir que en el área capacidad de análisis de la disposición hacia el pensamiento crítico se diferencian los valores promedios de los estudiantes hombres y mujeres de una universidad estatal de Lima Metropolitana y que son los hombres quienes alcanzan una media de rangos más elevada.

Tabla 14

Prueba U de Mann Whitney de los puntajes del área capacidad de análisis de la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico por sexo de una universidad estatal de Lima Metropolitana

Sexo	Media de rangos	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	r
Hombres	712,61	541587,00	212713,00	- 2,72**	.07
Mujeres	654,07	400291,00			

*p < .05

En lo referente a los resultados de la comparación en el área sistemática de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes hombres y mujeres, se observa un coeficiente *U de Mann Whitney* de 231069,50 y un valor Z de - 0,21, que no es estadísticamente significativo (tabla 15).

Tabla 15

Prueba U de Mann Whitney de los puntajes del área sistemático de la Escala de Disposición hacia el Pensamiento por sexo de una universidad estatal de Lima Metropolitana

Sexo	Media de rangos	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	r
Hombres	688,46	523230,50	231069,50	- 0,21	.01
Mujeres	684,06	418647,50			

*p < .05

En cuanto a la comparación de la existencia de diferencias estadísticas significativas en el área confianza en el razonamiento de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes hombres y mujeres de una universidad estatal de Lima Metropolitana, los resultados (tabla 16) indican que los valores que se obtienen $U = 214462,00$, $Z = - 2,48$ y $r = .07$ son estadísticamente significativos y el tamaño del efecto es pequeño. Asimismo, se observa que la media de rangos más elevada es obtenida por los participantes hombres ($R_p = 710,31$).

Tabla 16

Prueba U de Mann Whitney de los puntajes del área confianza en el razonamiento de la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico por sexo de una universidad estatal de Lima Metropolitana

Sexo	Media de rangos	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	r
Hombres	710,31	539838,00	214462,00	-2,48*	.07
Mujeres	656,93	402040,00			

*p < .05

En lo que se refiere a la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes hombres y mujeres, los resultados en la tabla 17 muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (U = 196998,00, Z = -4,88, por lo que el tamaño del efecto es mediano). Los estudiantes hombres son los que obtienen una media de rangos más alta (733,29).

Tabla 17

Prueba U de Mann Whitney de los puntajes del área curiosidad de la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico por sexo de una universidad estatal de Lima Metropolitana

Sexo	Media de rangos	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	r
Hombres	733,29	557302,00	196998,00	-4,88***	.13
Mujeres	628,39	384576,00			

***p < .001

Con relación a la comparación en el área madurez para formular juicios de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes hombres y mujeres de una universidad estatal de Lima Metropolitana, los resultados (tabla 18) indican que se obtiene una U = 221023,50, Z = -1,58 y r .04, lo que permite establecer que no son estadísticamente significativos.

Tabla 18

Prueba U de Mann Whitney de los puntajes del área madurez para formular juicios de la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico por sexo de una universidad estatal de Lima Metropolitana

Sexo	Media de rangos	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	r
Hombres	701,68	533276,50	221023,50	-1,58	.04
Mujeres	667,65	408601,50			

*p < .05

DISCUSIÓN

Al analizar jerárquicamente los resultados obtenidos en las diferentes áreas de la disposición hacia el pensamiento crítico, se observa que las que alcanzan puntuaciones más altas son el área sistemática ($M = 53,32$) y el área confianza en el razonamiento ($M = 53,27$), mientras que las que obtienen puntuaciones más bajas son el área curiosidad ($M = 48,28$), el área amplitud mental ($M = 51,47$) y el área búsqueda de la verdad ($M = 51,59$) (tabla 1). Estos resultados coinciden con lo reportado por Escurra y Delgado (2008b) en universitarios de Lima y Callao, quienes encuentran que las áreas con mayores puntajes son sistemática y confianza en el razonamiento, aunque discrepan porque señalan como área con puntuaciones más altas también el área de amplitud mental. Concuerdan con los resultados de este estudio en que señalan como las áreas menos valoradas curiosidad y búsqueda de la verdad. Asimismo, los resultados obtenidos coinciden con lo señalado por Çubukcu (2006) en candidatos a maestros en Turquía, quien indica que el área con puntuaciones más bajas es curiosidad, pero discrepa en el resultado del área más valorada, porque señala que es amplitud mental. También discrepa de lo reportado por Perea (2017), quien señala que, en estudiantes del curso de Metodología de la Investigación de una universidad privada de Lima Metropolitana, las áreas de la disposición hacia el pensamiento crítico con resultados más altos fueron amplitud mental y curiosidad.

El resultado de comparar la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana considerando las diversas áreas profesionales mostró que no había diferencia significativa entre los grupos estudiados (tabla 2). Este resultado concuerda con lo planteado teóricamente por Facione *et al.* (2000) y Escurra y Delgado (2008b), quienes consideran que la disposición hacia el pensamiento crítico se refiere a la motivación interna para utilizar las habilidades del pensamiento crítico con el fin de enfrentar los problemas y tomar decisiones, por lo tanto, es de esperar que esté presente en todo estudiante universitario. Asimismo, concuerda con lo señalado por Boisvert (2004), quien plantea que el pensamiento crítico es muy importante en la vida adulta porque ayuda en las elecciones personales, tales como en la orientación profesional, la elección de un estilo de vida o la decisión sobre la adquisición de bienes materiales.

Sin embargo, el resultado obtenido en este estudio discrepa de lo reportado por Escurra y Delgado (2008b) en estudiantes universitarios de Lima y Callao, pues se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la disposición hacia el pensamiento crítico por tipo de universidad, sexo y área profesional, y se señala que los puntajes alcanzados por los estudiantes de las áreas profesionales de Ciencias de la Salud, Ciencias Básicas (Biología, Física, Matemáticas) y Humanidades eran superiores a los de los estudiantes de las áreas de Ingenierías y Ciencias Empresariales. Consideraron los autores que las diferencias encontradas se debían a que, en las Ciencias de la Salud,

Ciencias Básicas y Humanidades, se incentivaba y promovía más la investigación, mientras que en las áreas de Ingenierías y Ciencias Empresariales se daba prioridad a los conocimientos aplicados de tipo técnico.

En cuanto a la comparación en el área búsqueda de la verdad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana considerando las diversas áreas profesionales (tabla 3), se encontró que no había diferencia estadísticamente significativa, lo cual coincide con lo señalado por Facione *et al.* (2000) acerca de que la disposición hacia el pensamiento crítico también se refiere a cómo decidir, qué hacer o creer lógicamente. El área de búsqueda de la verdad, según Ecurra y Delgado (2008a), se refiere a la motivación de la persona para buscar la verdad y para hacer preguntas, siendo honesto y objetivo con las respuestas que se obtienen aun cuando estas puedan ser contradictorias, lo cual es de esperar en todo estudiante universitario.

Sin embargo, el no haber encontrado diferencias en las diversas áreas profesionales discrepa de lo encontrado por Ecurra y Delgado (2008b) en estudiantes universitarios de Lima y Callao, pues ellos señalan que hallaron diferencias significativas entre las diversas áreas profesionales. Fueron los estudiantes de Ciencias de la Salud quienes alcanzaron puntuaciones más elevadas que sus pares de Ciencias Básicas (Biología, Física, Matemáticas), Ingenierías, Ciencias Empresariales y Humanidades, y los que obtuvieron las puntuaciones más bajas en el área de búsqueda de la verdad fueron los participantes del área de Ingenierías.

Asimismo, al comparar el área amplitud mental de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes considerando las diversas áreas profesionales, se observa que no hay diferencia estadísticamente significativa (tabla 4), lo cual concuerda con lo planteado por Çubukcu (2006), quien considera que el pensamiento crítico es un proceso cognoscitivo eficaz, organizado y funcional que va a permitir entender las opiniones de los demás. Por su parte, Ecurra y Delgado (2008a) señalan que el área de amplitud mental hace referencia a la disposición para tener una mente abierta y tolerante a puntos de vista u opiniones divergentes.

Sin embargo, lo encontrado en la presente investigación difiere de lo reportado por Ecurra y Delgado (2008b) en universitarios de Lima y Callao, pues ellos hallaron diferencias significativas entre las diversas áreas profesionales. Fueron los estudiantes de Ciencias de la Salud quienes alcanzaron puntuaciones más altas que sus pares; además, hallaron que las puntuaciones más bajas en el área de amplitud mental corresponden a los participantes de Ciencias Empresariales.

En lo que se refiere a la comparación en el área capacidad de análisis de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana considerando las diversas áreas profesionales, los resultados en la tabla

5 muestran que no hay diferencia estadísticamente significativa, lo cual concuerda con Ennis (1986, 2011) y López (2012), quienes afirman que el pensamiento crítico está interesado en qué hacer o qué creer, reconociendo que la razón predomina. El área capacidad de análisis tiene que ver con la disposición a estar alerta ante situaciones potencialmente problemáticas, esperando resultados posibles o consecuencias, valorando el empleo de la razón y utilizando pruebas, incluso frente a un problema complejo o difícil (Escurra y Delgado, 2008a).

Cabe señalar que lo encontrado en la presente investigación difiere de lo hallado por Escurra y Delgado (2008b) en su investigación con universitarios de Lima y Callao: ellos encontraron diferencias significativas entre las diversas áreas profesionales. Fueron los participantes de Ciencias de la Salud los que obtuvieron puntuaciones más elevadas, y los estudiantes de Ciencias Empresariales alcanzaron las puntuaciones más bajas en lo referido a la capacidad de análisis.

Del mismo modo, con respecto al área sistemática de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana considerando las diversas áreas profesionales, se halló que no existe diferencia significativa (tabla 6). Este resultado concuerda con lo planteado por León (2014), quien confirma la existencia de ciertas disposiciones del pensamiento crítico como rasgos que caracterizan al pensador crítico, lo que es una condición propia del estudiante universitario. Del mismo modo, García *et al.* (2014) señalan que la práctica del buen pensamiento es esencial como expresión del área sistemática, condición presente e importante en un futuro profesional, por lo cual estaría justificada la inexistencia de diferencias según las áreas profesionales. Esto se debe a que el área sistemática, según Escurra y Delgado (2008a), constituye una característica tendiente a la disposición para la organización, al igual que para la concentración y el puntualizar ordenadamente una interrogante, sin escoger una forma determinada de organización.

Si se considera el área confianza en el razonamiento de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes de diversas áreas profesionales, tal como se presenta en la tabla 7, no se encontró diferencia significativa, lo que corrobora el planteamiento de Escurra y Delgado (2008b) referido a la disposición al pensamiento crítico como una motivación para afrontar situaciones problemáticas utilizando el pensamiento en la toma de decisiones. Esto es de esperar en el estudiante universitario y, por tanto, justificaría la inexistencia de diferencias significativas. Este aspecto es aún más inquietante y complejo cuando se plantea lo señalado por Boisvert (2004), que hace referencia a tres condiciones del pensamiento crítico: la exigencia de la sociedad, el aseguramiento del desarrollo socioeconómico y una producción racional sin manipulación, que se presenta de manera inherente en el universitario. Esta complejidad justificaría la inexistencia de diferencias significativas entre las áreas profesionales. Esta área de confianza

en el razonamiento implica la seguridad del que razona para plantear sus puntos de vista de manera apropiada (Escurrea y Delgado, 2008a).

Es interesante destacar que lo hallado en la presente investigación no coincide con lo que Escurrea y Delgado (2008b) reportan como existencia de diferencias significativas entre los universitarios de Lima y Callao en el área confianza en el razonamiento, donde el mayor puntaje es el correspondiente a los estudiantes de Ciencias de la Salud y el menor puntaje es el obtenido por los estudiantes de Ciencias Empresariales.

En cuanto a la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes, los resultados muestran que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las distintas áreas profesionales (tabla 8), por lo que fue necesario analizar de manera complementaria entre qué áreas se presentaban dichas divergencias (tabla 9). Los resultados indican que existe diferencia estadísticamente significativa en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes de Ciencias de la Salud y los de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales: los estudiantes de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales son quienes obtienen una media de rangos más elevada. Asimismo, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes de Ciencias Básicas y los de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales: nuevamente quienes alcanzan una media de rangos mayor son los estudiantes de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales. También se encontró una diferencia estadísticamente significativa en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes de Ingeniería y los de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales: en esta oportunidad también son los participantes de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales quienes obtienen una media de rangos más alta. Finalmente, se encontró una diferencia significativa entre los estudiantes de Ciencias Económicas y de la Gestión y los de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales; fue este último grupo de estudiantes el que de nuevo alcanzó la media de rangos más elevada, lo que indicaría que presenta una mayor disposición para la adquisición de conocimientos y para aprender nuevas explicaciones (Escurrea y Delgado, 2008a).

Escurrea y Delgado (2008b) también reportaron en el estudio realizado en universitarios de Lima y Callao que existían diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de las diferentes áreas profesionales; en este caso, fueron los participantes de Ciencias de la Salud quienes obtuvieron puntuaciones más elevadas, y los estudiantes de Ciencias Empresariales alcanzaron las puntuaciones más bajas en lo referido al área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico.

En lo que se refiere a la comparación en el área madurez para formular juicios de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes de diversas áreas profesionales, en la tabla 10 se observa que no existe diferencia estadísticamente

significativa. Tomando en cuenta lo señalado por Escurra y Delgado (2008a) —que el área de madurez para formular juicios hace referencia a la disposición para hacer juicios reflexivos para responder a los problemas, para hacer cuestionamientos y tomar decisiones es una característica esperable en todo futuro profesional—, se justificaría el hecho de no haber encontrado diferencias entre los participantes de las diferentes áreas profesionales. Sin embargo, este resultado discrepa de lo encontrado por Escurra y Delgado (2008b), quienes reportan diferencias estadísticamente significativas, con los estudiantes de Ciencias de la Salud como quienes alcanzan mayor puntaje y los de Ciencias Empresariales como quienes obtienen el menor puntaje en el área de madurez para formular juicios de la disposición hacia el pensamiento crítico.

Por otro lado, se comparó la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana considerando el sexo de los participantes. Los resultados muestran que no hay diferencia entre hombres y mujeres (tabla 11), lo que se justificaría si se considera lo planteado por Facione *et al.* (2000) y Escurra y Delgado (2008a), quienes señalan que la disposición hacia el pensamiento crítico se refiere a las características de una persona para afrontar los problemas y tomar decisiones utilizando el pensamiento. Sin embargo, este resultado discrepa de lo hallado por Escurra y Delgado (2008b), quienes reportan diferencias estadísticamente significativas en la disposición hacia el pensamiento crítico según el sexo de los participantes.

En lo que se refiere a la comparación en el área búsqueda de la verdad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes hombres y mujeres de una universidad estatal de Lima Metropolitana, los resultados en la tabla 12 muestran que no hay diferencia estadísticamente significativa, lo que concuerda con lo señalado por Escurra y Delgado (2008a) en la medida en que esta área de la disposición hacia el pensamiento crítico tiene que ver con la motivación de la persona para buscar la verdad y para cuestionar, siendo honesto y objetivo con las respuestas que se obtienen aun cuando estas puedan ser contradictorias, lo que es de esperar en todo estudiante universitario con independencia del sexo. Asimismo, coincide con lo reportado por Escurra y Delgado (2008b) en estudiantes universitarios de Lima y Callao, quienes señalan que no hallaron diferencias significativas en el área búsqueda de la verdad de la disposición hacia el pensamiento crítico.

Del mismo modo, con respecto al área amplitud mental de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes hombres y mujeres, se halló que no existe diferencia significativa (tabla 13). Este resultado concuerda con lo planteado por Çubukcu (2006) y Escurra y Delgado (2008a), quienes consideran que el pensamiento crítico permite entender las opiniones que expresan los demás, y que el área amplitud mental tiene que ver con la disposición para tener una mente abierta y tolerante a otros puntos de vista u opiniones contrarias. El resultado de la presente investigación también concuerda

con lo hallado por Ecurra y Delgado (2008b) en universitarios de Lima y Callao, quienes afirman que no encontraron diferencias significativas en el área amplitud mental.

En cuanto a la comparación en el área capacidad de análisis de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes hombres y mujeres de una universidad estatal de Lima Metropolitana, los resultados en la tabla 14 muestran que hay una diferencia estadísticamente significativa: los hombres alcanzan una media de rangos mayor, lo que indicaría, según Ecurra y Delgado (2008a), que ellos presentarían una mayor disposición a estar alertas ante situaciones problemáticas, esperando resultados posibles o consecuencias, y que valoran el uso de la razón y el empleo de pruebas, incluso frente a problemas complejos. Este resultado discrepa de lo reportado en capacidad de análisis.

Respecto de la comparación en el área sistemática de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los participantes hombres y mujeres, los resultados muestran que no hay diferencia entre hombres y mujeres (tabla 15), lo que se justificaría si se considera lo planteado por García *et al.* (2014), quienes señalan que la práctica del buen pensamiento es esencial como expresión del área sistemática. Esta área, según Ecurra y Delgado (2008a), tiene que ver con la disposición para la organización, para la concentración y para puntualizar de forma ordenada una interrogante, sin escoger una forma determinada de organización. Lo encontrado en esta investigación concuerda con lo hallado por Ecurra y Delgado (2008b) en universitarios de Lima y Callao.

En cuanto a la comparación en el área confianza en el razonamiento de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes hombres y mujeres, existe una diferencia estadísticamente significativa (tabla 16): los resultados muestran que son los hombres quienes obtienen una media de rangos más elevada, lo que estaría indicando que estos estudiantes presentarían mayor disposición a tener seguridad en sí mismos, que confían en sus habilidades para razonar y expresan sus puntos de vista como buenos pensadores. Este resultado concuerda con lo reportado por Ecurra y Delgado (2008b) en estudiantes universitarios de Lima y Callao, dado que también encontraron diferencias significativas en favor de los participantes hombres.

En lo que se refiere a la comparación en el área curiosidad de la disposición hacia el pensamiento crítico entre los estudiantes hombres y mujeres de una universidad estatal de Lima Metropolitana, los resultados muestran la existencia de una diferencia estadísticamente significativa (tabla 17): nuevamente son los varones quienes alcanzan una media de rangos más alta, lo que significaría que tienen mayor disposición a ser curiosos e impacientes para obtener conocimientos y explicaciones nuevas que sus pares mujeres (Ecurra y Delgado, 2008a). Sin embargo, este resultado difiere de lo encontrado por Ecurra y Delgado (2008b) en estudiantes universitarios de Lima y Callao, pues no hallaron diferencias significativas entre hombre y mujeres en el área curiosidad.

Finalmente, al comparar a los participantes hombres y mujeres en el área madurez para formular juicios de la disposición hacia el pensamiento crítico, los resultados en la tabla 18 muestran que no hay una diferencia significativa, lo que se corresponde con lo planteado por Ecurra y Delgado (2008a), quienes indican que el área madurez para formular juicios se refiere a la disposición para hacer juicios reflexivos al responder a los problemas, a la capacidad para hacer cuestionamientos y tomar decisiones, lo que es una característica esperable en todo universitario. Sin embargo, este resultado discrepa de lo encontrado por Ecurra y Delgado (2008b), quienes reportan diferencias estadísticamente significativas según las cuales son los hombres quienes alcanzan puntuaciones más altas en el área de madurez para formular juicios.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Bejarano, M. Galván, F. y López, B. (2014). Pensamiento crítico y motivación hacia el pensamiento crítico en estudiantes de Psicología. *Aletheia*, 6(2), 202-223. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/218>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates.
- Çubukcu, Z. (2006). Critical thinking dispositions of the Turkish teacher candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 22-36. Recuperado de www.tojet.net/volumes/v5i4.pdf
- Delgado, A. E., Ecurra, L. M. y Torres, W. (2006). *La medición en Psicología y Educación: teoría y aplicaciones*. Lima: HOZLO S.R.L.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath. Recuperado de <https://ia801406.us.archive.org/17/items/howwethink000838mbp/howwethink000838mbp.pdf>
- Ennis, R. H. (1986). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron y R. J. Sternberg (eds.), *Teaching thinking skills*. New York: Freeman.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Recuperado de http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Ecurra, L. y Delgado, A. (2008a). Construcción de la escala de disposición hacia el pensamiento crítico utilizando el modelo de Samejima en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Teoría e Investigación en Psicología*, 18(1), 41-72.

- Escurra, M. y Delgado, A. (2008b). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana. *Persona. Revista de la Facultad de Psicología. Universidad de Lima* (11), 143-175.
- Facione, P. (1990). *The Delphi Report, Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae: The California Academic Press.
- Facione, P. A., Giancarlo, C. A., Facione, N. C. y Gainen, J. (1995). The disposition toward Critical Thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25. Recuperado de https://www.insightassessment.com/content/.../file/Disposition_to_CT_1995_JGE.pdf
- Facione, P. y Facione, N. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI); and the CCTDI Test manual*. Millbrae: California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione N. C. y Giancarlo C. A. (1997). *Professional judgement and the disposition toward critical thinking*. Millbrae: California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione, N. C., Giancarlo, C. A. y Gainen, J. (2000). The disposition toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. ojs.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal_logic/article/download/2254/1698
- García, I., Graterol, V. y Triviño, A. (2014). *Potencialización del pensamiento: ser estratégico por medio del juego*. Trabajo de grado para optar el título de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Chía: Universidad de la Sabana. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/11199>
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 161-214. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación* (22), 41-60.
- Perea, L. (2017). *Disposición hacia el pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del curso de Metodología de la Investigación de una Universidad Privada de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/945/Disposicion_Perea%20Romero%2C%20Lizette.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth S.R.L.
- Siegel, H. (1990). *Critical Thinking as an Educational Ideal*. New York: Routledge.
- Sierra, J., Carpintero, E. y Pérez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *FAISCA*, 15(17), 98-110. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/8505>

Torres, N. (2011). Influencia de las disposiciones en el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil [online]*, 41, 247-259. Recuperado de www.scielo.br/pdf/er/n41/16.pdf

Velásquez, M. y Figueroa, H. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de las carreras universitarias de mayor demanda de El Salvador. *Panorama*, 6(10), 7-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780115.pdf>

SENTIDO DE VIDA EN PACIENTES DIAGNOSTICADOS CON CÁNCER

JULIO CÉSAR HUAMANI

MILAGROS AROHUANCA

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

Universidad Ciencias de la Salud, Arequipa, Perú

Recibido: 10 de abril del 2019 / Aceptado: 14 de julio del 2019

doi: 10.26439/persona2019.n022(2).4566

Resumen: El objetivo del estudio fue analizar la percepción sobre el sentido de vida en pacientes, según tipo de cáncer, estadio de la enfermedad, tiempo de diagnóstico, grado de instrucción, sexo y edad. La muestra estuvo conformada por cien pacientes cuyo promedio etario fue de 48 años (3,7), de los cuales el 72 % fueron mujeres y el 28 % varones. El tipo de cáncer predominante fue mama (26 %), cuello uterino (23 %), y estómago (8 %). El cáncer en segundo grado se presentó en la mitad de los pacientes. Se utilizó el Test de Sentido de Vida o Prueba de los Propósitos Vitales (PIL), adaptación argentina realizada por Gottfried (2016). Se concluye que en los pacientes investigados predomina el logro de sentido medio y bueno, y la neurosis o depresión noógena solo se presenta en el 15 % de ellos; asimismo, en el factor Actitud ante la Muerte los pacientes con cáncer de osteosarcoma de pulmón presentan rangos promedios bajos.

Palabras clave: sentido de vida / tipo de cáncer / estadio de cáncer/ edad / sexo

MEANING OF LIFE AMONG PATIENTS DIAGNOSED WITH CANCER

Abstract. This study aimed to analyze the meaning of life among cancer patients, according to the type of cancer, stage of the disease, time of diagnosis, education level, sex and age. The sample consisted of 100 patients whose average age was 48.4 years, out of which 72% were females and 28% were males. The predominant types of cancer were breast cancer (26%), cervical cancer (23%) and stomach cancer (8%). Fifty percent (50%) of the patients were diagnosed with stage 2 cancer. The research used the Purpose in Life (PIL) test, the Argentine adaptation of which was performed by Gottfried (2016). It is concluded that medium and good levels of meaning of life prevailed among research subjects, and noogenic neurosis or depression only occurred in 15% of such population. However, patients with osteosarcoma and lung cancer, those diagnosed with stage 3.

Keywords: meaning of life / cancer type / cancer stage / age / sex

INTRODUCCIÓN

Casciato y Lowitz (1990) mencionan que el 85 % de todas las neoplasias están relacionadas con: el hábito de fumar (35 %), factores dietéticos (50 %), exposición a agentes carcinógenos (5 %) y causas desconocidas (10 %), que pueden deberse a virus, factores genéticos o mutaciones espontáneas.

En nuestro país, tal como menciona el diario *Gestión* (2016), según la Liga de Lucha contra el Cáncer esta enfermedad es la segunda causa de muerte: cada año se presentan cerca de 47 000 nuevos casos de cáncer y más de 25 000 peruanos fallecen a causa de la enfermedad debido a la falta de cultura preventiva. Asimismo, detalló que en el Perú los tipos de cáncer más frecuentes en mujeres son el de cuello uterino, seguido por el de mama, mientras que en los varones los más comunes son el de próstata, seguido por el de estómago.

Según Harrison (1991), el cáncer se define como aquellas malformaciones que se dan en las células; es decir, como todo ente "maligno". Se caracteriza por clonación, automatismo, anaplasia y metástasis, y genera en el paciente múltiples pérdidas y reacciones o trastornos emocionales con diversa sintomatología (Casciato y Lowitz, 1990), así como también presencia de mutismo, entendida como la negación o evasión sobre la enfermedad, acompañada de desesperanza que no solo se manifiesta durante la enfermedad, sino que ha sido una constante en la vida del afectado desde antes de enfermar (Glöecker, 2000). Así, de todas las catástrofes naturales que pueden llegar a sucedernos, la más desastrosa de todas es nuestro propio comportamiento. Solo será posible vencer el cáncer cuando aprendamos a controlarnos a nosotros mismos (Casciato y Lowitz, 1990), como ya en algún momento lo había referido Frankl (2003), aduciendo que el hombre tiene la capacidad de poder transformar la tragedia en una fuente de sentido.

El sentido de vida se ha considerado como un factor importante para las personas y para el afrontamiento de situaciones estresantes, la enfermedad, el sufrimiento y la muerte desde perspectivas teóricas de tipo existencial y cognitivo, tal como señalan Davis, Nolen-Hoeksema y Larson (1998). Frankl (1988, 1990), Janoff-Bulman (1992), Moos y Schaefer (1986) o Taylor (1983). Por otro lado, varios autores mencionan en que el hallar un sentido a la vida en una situación adversa influye en la forma de afrontar dicha situación (Steeves, 1992; Barkwell, 1991, Lipowski, 1970; Fife, 1994), ya que el sentido propio que cada persona encuentra a su enfermedad influirá en su bienestar psicológico (Lewis, 1989), por lo que este sentido llevará a la persona con cáncer a desarrollar un sentido de coherencia en relación con las experiencias que vive (O'Connor, Whicker y Germino, 1990). Esto quiere decir que el sentido de vida de una persona en fase terminal, o con algún tipo de neoplasia, solo se reestructura en la medida en que la persona pueda encontrar un sentido de vida en el sufrimiento. Las personas en esta situación atraviesan

por situaciones donde se confrontan con experiencias límites, lo que les permite de forma directa "interiorizar" la enfermedad y todo lo que con ella llega (Jaspers, 1983).

En este sentido, los estudios realizados por Acklin, Brown y Mauger (1983) en 43 enfermos oncológicos encontraron que un "sentido trascendente de la vida", como la religiosidad y la práctica religiosa, se asociaba con un mejor afrontamiento y bienestar psicológico. De la misma manera, Lewis (1989) encontró que altas puntuaciones en el test PIL correlacionaban con baja ansiedad y buena autoestima. En la medida en que la persona atribuía sentido a su enfermedad, había menor ansiedad y mejor autoestima. Por otro lado, Meraviglia (2004), en un estudio con sesenta enfermos de cáncer de pulmón, encontró que había relación entre mayor sentido de la vida y mayor bienestar psíquico.

Con relación a todo esto, Lazarus y Folkman (1986) aducen que el afrontamiento para una enfermedad terminal requiere esfuerzos cognitivos y conductuales que son constantemente cambiantes debido a las sensaciones contradictorias que sufre el paciente y que resultan estresantes. Esto dependerá del nivel y tipo de enfermedad diagnosticado al paciente, así como de la amenaza que supone sobre sus objetivos de vida (en relación con el sentido de su vida), sus actitudes culturales y religiosas, el apoyo afectivo del que dispone, sus potencialidades para la rehabilitación psíquica y psicológica, su personalidad previa y sus estilos de afrontamiento (Holland, 1991). En tal sentido, Siegel (1995) hace hincapié en el hecho de que la persona diagnosticada de cáncer puede redefinir su actitud en tanto que esta representa un reto muy grande, pero no invencible. En la misma línea, Barthe (1997) menciona que esto debería representar un reto en la vida más que una derrota. No obstante, el paciente suele recibir el diagnóstico con una actitud mejor de la que esperan sus familiares y los médicos, pues muchas veces le permite encontrar un mayor sentido a lo que le sucede (Poveda, 1990).

Según los estudios comparativos realizados por McCorkle y Quint-Benoliel (1983) en 56 pacientes con cáncer de pulmón y 65 pacientes que habían padecido un infarto agudo, los pacientes con cáncer al pulmón mostraban más síntomas de estrés que los que habían sufrido un infarto. Quizás esta actitud se vea influida por la fase terminal de la persona con algún tipo de neoplasia debido a los síntomas ansiosos, depresivos o a la frustración de su proyecto de vida, lo que hace difícil sobrellevar la situación de la enfermedad (Matías *et al.*, 1995). Aun así, ante las expectativas adversas que pueda tener la muerte, muchas personas cambian los criterios con los cuales estaban tomando su vida, viéndola de una manera muchos más productiva y positiva (Salmón, Manzi y Valori, 1996), a raíz de la toma de conciencia real de la muerte y por sus actitudes ante ella (Massie y Holland, 1990). En este sentido, tal como afirma Taylor (1995), buscar sentido a la vida tendría que ver con el esfuerzo por comprender la situación por la que uno atraviesa para poder integrar estas experiencias a la nueva realidad que aparece; en este caso, el padecer de cáncer.

Para Frankl (1988, 1990), el sentido tiene que ver con el propósito a realizar, que a su vez proporciona un sustento existencial a través del objetivo planteado de manera responsable, donde esta búsqueda de sentido está presente —ya sea en mayor o menor grado— en todos los seres humanos, y donde unas difieren de otras, ya que descubrir cuál es el sentido en función de las diferentes situaciones de su vida mediante la comprensión de uno mismo permite saber cuál puede ser su actitud ante la vida o ante una situación determinada (Frankl, 1988, 1990; Längle, 2005). Dado que el sentido es creado por el individuo, tendría que ver con la necesidad de búsqueda de coherencia y propósito en la existencia (Yalom, 1984). Tal como afirma Frankl (1990, p. 84), “el sentido de la vida no se puede inventar, sino que tiene que ser descubierto”. Así, diferentes autores han relacionado la búsqueda de un sentido de la vida con el sufrimiento, o incluso con situaciones de enfermedad o de muerte (Frankl, 1990, 1994, 1999; Lukas, 2002; Davis, Nolen-Hoeksema y Larson, 1998). Sin embargo, esta búsqueda de sentido también se ha relacionado con la libertad, pues sin libertad no es posible encontrar un sentido y actuar como consecuencia con responsabilidad ante aquel (Frankl, 1990, 1994, 1999).

Por último, Frankl (1990) menciona que “no es la duración de una vida humana en el tiempo lo que determina la plenitud de su sentido” (p. 119); “lo que carece de sentido de por sí, no lo adquiere por el hecho de que se eternice” (p. 121). No obstante, la muerte nos puede poner frente a nosotros mismos y hacernos reflexionar sobre si nuestra vida ha tenido sentido o no. Tal y como señala Polaino-Lorente (1995), “la muerte es una situación en que se intensifica y agiganta —aunque solo sea por un proceso acumulativo— el sinsentido o sentido de toda nuestra pasada trayectoria biográfica personal” (p. 1209), y además, “el sentido de la muerte se explica por el sentido de la vida, al mismo tiempo que contribuye al esclarecimiento de esta última” (p. 1210). Por todo lo expuesto anteriormente, el paciente neoplásico debe objetivar su realidad concreta de ese momento, ya que ayudar a los pacientes con cáncer a encontrar sentido en su experiencia parece ser un punto importante de atención para la recuperación de este (Ersek y Ferrell, 1994). Incluso hay autores que afirman que una meta del tratamiento debería ser promover la búsqueda de experiencia de sentido en los pacientes y en sus cuidadores (Ferrell *et al.*, 2003).

El objetivo de la investigación es analizar la percepción sobre el sentido de vida en pacientes diagnosticados con cáncer según tipo de cáncer, estadio, tiempo de diagnóstico, grado de instrucción, sexo y edad. Los resultados de la investigación podrían darnos una mayor perspectiva sobre el manejo del sentido de vida del paciente frente a su enfermedad, y por ende, permitir la elaboración de abordajes terapéuticos para buscar el mejoramiento del bienestar de los diagnosticados con cáncer.

MÉTODO

Participantes

La muestra no probabilística estuvo conformada por cien pacientes que reciben tratamiento en el Instituto Regional de Enfermedades Neoplásica del Sur (IREN-SUR). La edad ($M = 48.4$; $DE = 13.7$), en el rango de 17 a 81 años. El 72 % fueron mujeres y el 28 % varones, con grado de instrucción primaria (37 %), secundaria (48 %) y superior (15 %). El tipo de cáncer predominante fue de mama (26 %), cuello uterino (23 %), estómago (8 %), ganglios (7 %), hígado (6 %), osteosarcoma (6 %), próstata (5 %), leucemia (5 %), liposarcoma (4 %), tiroides (4 %), pulmón (3 %) y otros (2 %). El estadio de cáncer fue del 30 % para el grado 1, 50 % para el grado 2 y 20 % para el grado 3. Asimismo, el 14 % fue diagnosticado hace un mes, el 20 % hace once meses, el 41 % hace uno a dos años y el 25 % hace más de dos años.

Instrumentos

Se utilizó el Test de Sentido de Vida o Prueba de los Propósitos Vitales (PIL), nombre original, *Purpose in life test* (Crumbaugh y Maholick, 1969), adaptación argentina por Noblejas (2000). En la investigación se utilizó la adaptación argentina del PIL Test (Test de Sentido en la Vida) de Crumbaugh y Maholick, realizada por Gottfried (2016), que fue aplicada a una muestra de 1441 sujetos entre 15 a 79 años de ambos sexos. El instrumento evalúa una escala de tres factores: el primero, percepción de sentido, conformada por once ítems, que se refiere a la captación de sentido y percepción de progreso en su vida por medio de la libertad y la responsabilidad; el segundo, vivencia de sentido, conformada por cinco ítems, referida a la vivencia emocional (entusiasmo, placer, satisfacción y novedad en contraposición a aburrimiento, pesar, rutina y apatía), que el sujeto experimenta en su vida diaria y el tercero, actitud ante la muerte, conformada por cuatro ítems, considera la posición de la persona frente a la muerte como destino inevitable. Los rangos de puntuación (Noblejas, 2000) son: logro interior de sentido muy malo (*neurosis o depresión noógena*), puntuación de 0-84; logro interior de sentido malo (*frustración existencial*), puntuación entre 85 y 93; logro interior de sentido *cercano a la frustración existencial*, puntuación entre 94 y 96; logro interior de sentido medio, puntuación entre 97 y 115, y logro interior de sentido bueno: puntuación entre 115 y 140. El cálculo del coeficiente alfa de Cronbach como estimador de la confiabilidad para el presente estudio fue $\alpha = 0,874$ (IC95 %, 0,835 - 0,907).

Procedimiento

El instrumento para la recopilación de la información fue aplicado a pacientes diagnosticados con cáncer que acudían al servicio oncológico IREN-Sur, quienes fueron informados del objetivo del estudio y firmaron el consentimiento informado.

Análisis de datos

Se exploraron los datos para analizar su distribución, la asimetría, curtosis y pruebas de normalidad evidenciaron que no existe normalidad ($p < .05$). Se realizó el análisis descriptivo y el comparativo del sentido de vida y sus dimensiones según sexo, grado de instrucción, tipo de cáncer, estadio de cáncer, tiempo de diagnóstico y edad. Para comparar dos muestras independientes, se utilizó la U de Mann-Whitney con su respectivo tamaño del efecto TE, calculó de la probabilidad de superioridad (PS_{est}) las normas interpretativas son: No efecto ($PS_{est} \leq 0.0$); pequeño ($PS_{est} \geq 0,56$); mediano ($PS_{est} \geq 0,64$) y grande ($PS_{est} \geq 0,71$) (Grissom, 1994). La comparación de más de dos muestras independientes se realizó con la H de Kruskal-Wallis, su tamaño del efecto utilizado fue el coeficiente épsilon al cuadrado (ER^2), (Tomczak y Tomczak, 2014), las normas interpretativas son: pequeño ($ER^2 \geq 0,01$); mediano ($ER^2 \geq 0,06$) y grande ($ER^2 \geq 0,14$) (Faul, Erdfelder, Lang y Buchner, 2007), y para establecer las correlaciones, se empleó la Rho de Spearman.

RESULTADOS

En la figura 1 se observan las categorías del sentido de vida en pacientes diagnosticados con cáncer, en las cuales el 74 % presenta sentido de vida medio y bueno; asimismo, solo el 15 % muestra neurosis o depresión noógena, y un 6 % frustración existencial. Es decir que los pacientes, a pesar de tener cáncer en algún grado, no presentan un vacío existencial.

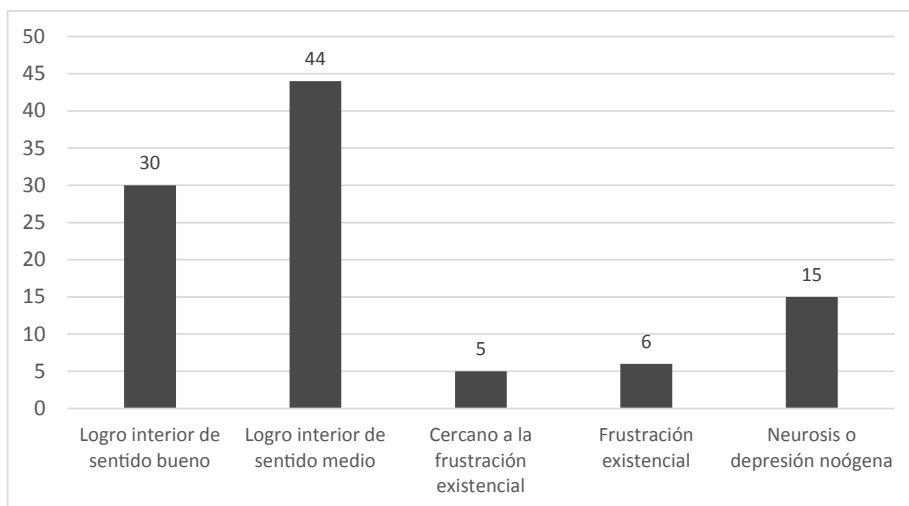


Figura 1. Sentido de vida en pacientes diagnosticados con cáncer (porcentajes)

La tabla 1 muestra los valores descriptivos de los factores del sentido de vida en pacientes diagnosticados con cáncer. En el factor percepción de sentido, se observa que el 50 % de los pacientes presenta puntajes mayores que 62 de un máximo de 76, lo que indicaría buen sentido de vida. En el factor vivencia de sentido, el puntaje de 25 indicaría que el 50 % de pacientes presenta buen sentido de vida. Asimismo, en el factor actitud ante la muerte, se observa que el 50 % de los pacientes presenta puntajes mayores que 20 de un máximo de 28, lo que lo ubicaría en un logro interior de sentido medio y cercano a la frustración existencial.

Tabla 1
Valores descriptivos de las dimensiones del sentido de vida

	M	DE	Md	Min.	Max.
Percepción de sentido	60,7	9,1	62	38	76
Vivencia de sentido	24,1	5,9	25	9	35
Actitud ante la muerte	19,7	4,3	20	7	28

Al analizar el sentido de vida y sus factores según el tipo de cáncer (tabla 2), no existen diferencias estadísticamente significativas; sin embargo, al aplicar el tamaño del efecto, se observa que en el factor percepción de sentido ($E_R^2 = .04$) indica un efecto pequeño (no existen diferencias en los distintos tipos de cáncer), y en el factor vivencia de sentido ($E_R^2 = .11$) existe un TE mediano, lo que indicaría diferencias de la vivencia de sentido según tipo de cáncer, donde los pacientes que presentan rangos promedios bajos son los que tienen cáncer de mama, de hígado, leucemia y de pulmón. El factor actitud ante la muerte ($E_R^2 = .14$) muestra TE mediano, lo que indicaría diferencias de la actitud hacia la muerte según tipo de cáncer, donde los pacientes que presentan rangos promedios bajos son los que tienen cáncer de osteosarcoma y cáncer de pulmón. Con respecto a la variable sentido de vida ($E_R^2 = .06$), indican TE mediano, donde el tipo de cáncer que presenta rango promedio bajo es el de pulmón.

Al analizar el sentido de vida y sus factores según estadio de cáncer (tabla 3), no existen diferencias estadísticamente significativas; asimismo, al aplicar el tamaño del efecto, se observa que en todos los factores ($E_R^2 < 0,06$) indica un TE pequeño, es decir, no existen diferencias del sentido de vida y sus factores según estadio de cáncer.

Tabla 2
Descriptivos y análisis inferencial de los factores y la variable sentido de vida según tipo de cáncer

Factores	1 (n = 4)	2 (n = 23)	3 (n = 8)	4 (n = 6)	5 (n = 26)	6 (n = 7)	7 (n = 5)	8 (n = 5)	9 (n = 38)	10 (n = 7)	11 (n = 4)	12 (n = 2)	H(11)	p	E_R^2
Percepción de sentido	44,4	48,2	50,3	48,7	50,4	55,1	54,7	50,5	62,6	59,1	28,7	43,8	4,014	0,97	0,04
Vivencia de sentido	53,3	54,8	52,6	68,6	44,6	61,8	48,3	36,8	47,4	61,4	21,5	42,3	10,019	0,529	0,11
Actitud ante la muerte	44,3	48,2	59,2	33,3	45,3	63,6	48,5	50,2	77,1	52,9	28,5	69,0	14,039	0,231	0,14
Sentido de vida	47,6	50,1	54,2	51,8	46,6	61,6	51,3	45,8	62,1	59,9	22,8	46,8	6,116	0,865	0,06

Nota: n = tamaño muestral; H = H de Kruskal Wallis; p = p valor; E_R^2 = coeficiente épsilon al cuadrado (tamaño del efecto); 1 = Liposarcoma; 2 = Cuello uterino; 3 = Estómago; 4 = Osteosarcoma; 5 = mama; 6 = ganglios; 7 = Próstata; 8 = Leucemia; 9 = Hígado; 10 = Tiroides; 11 = Pulmón; 12 = otros

Tabla 3

Descriptivos y análisis inferencial de los factores y la variable sentido de vida según estadio de cáncer

Factores	Grado 1	Grado 2	Grado 3	H(2)	p	E _R ²
	(n = 30)	(n = 50)	(n = 20)			
	Mdn(Ric')	Mdn(Ric')	Mdn(Ric')			
Percepción de sentido	65,5 (10,5)	62,0 (13,0)	62,5 (15,3)	0,146	0,930	0,001
Vivencia de sentido	24,5 (5,3)	25,0 (8,3)	26,0 (13,0)	0,672	0,715	0,01
Actitud ante la muerte	21,0 (7,0)	20,0 (5,3)	19,0 (7,3)	0,898	0,638	0,01
Sentido de vida	106,5 (22,0)	105,5 (20,5)	105,5 (25,5)	0,039	0,981	0,001

Nota: n = tamaño muestral; H = H de Kruskal Wallis; p = p valor; E_R² = coeficiente épsilon al cuadrado (tamaño del efecto).

Al analizar el sentido de vida y sus factores según tiempo de diagnóstico de cáncer (tabla 4), no existen diferencias estadísticamente significativas; asimismo, al aplicar el tamaño del efecto, en todos los factores (E_R² < 0,06) se indica un TE pequeño, es decir, no existen diferencias del sentido de vida y sus factores según el tiempo en que se haya dado el diagnóstico.

Tabla 4

Descriptivos y análisis inferencial de los factores y la variable sentido de vida según tiempo de diagnóstico

Factores	Menos de un mes	De 2 a 11 meses	De 1 a 2 años	Más de 2 años	H(3)	p	E _R ²
	(n = 14)	(n = 20)	(n = 41)	(n = 25)			
	Mdn(Ric')	Mdn(Ric')	Mdn(Ric')	Mdn(Ric')			
Percepción de sentido	64,0 (11,5)	60,0 (14,8)	63,0 (15,5)	61,0 (9,0)	2,222	0,528	0,02
Vivencia de sentido	26,0 (5,3)	24,5 (9,0)	24,0 (8,0)	27,0 (11,5)	1,07	0,784	0,01
Actitud ante la muerte	22,5 (5,5)	20,0 (6,0)	19,0 (5,0)	20,0 (7,5)	4,068	0,254	0,04
Sentido de vida	113,0 (22,0)	107,5 (30,3)	105,0 (23,0)	107,0 (15,0)	1,384	0,709	0,01

Nota: n = tamaño muestral; H = H de Kruskal Wallis; p = p valor; E_R² = coeficiente épsilon al cuadrado (tamaño del efecto)

Al analizar el sentido de vida y sus factores según grado de instrucción de los pacientes (tabla 5), se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas;

asimismo, al aplicar el tamaño del efecto, en todos los factores ($E_R^2 < 0,06$) se indica un TE pequeño; es decir, el grado de instrucción no es una variable que explique diferencias del sentido de vida y sus factores en pacientes diagnosticados con cáncer.

Tabla 5
Descriptivos y análisis inferencial de los factores y la variable sentido de vida según grado de instrucción

Factores	Primaria	Secundaria	Superior	H(2)	p	d
	(n = 37)	(n = 48)	(n = 15)			
	Mdn(Ric')	Mdn(Ric')	Mdn(Ric')			
Percepción de sentido	62,0 (11,5)	61,0 (12,5)	64,0 (12,0)	1,19	0,552	0,01
Vivencia de sentido	26,0 (12,0)	24,0 (6,8)	27,0 (7,0)	3,276	0,194	0,03
Actitud ante la muerte	19,0 (5,0)	20,0 (7,8)	21,0 (6,0)	0,15	0,928	0,001
Sentido de vida	108,0 (24,0)	105,0 (20,8)	112,0 (22,0)	1,332	0,514	0,01

Nota: n = tamaño muestral; H = H de Kruskal Wallis; p = p valor; E_R^2 = coeficiente épsilon al cuadrado (tamaño del efecto)

Al analizar el sentido de vida y sus factores según sexo (tabla 6), se observa que no hay diferencias estadísticamente significativas; asimismo, al aplicar el tamaño del efecto, en todos los factores ($E_R^2 < 0,56$) se indica que no existe TE, es decir, no existen diferencias del sentido de vida y sus factores en pacientes diagnosticados con cáncer según el sexo.

Tabla 6
Descriptivos y análisis inferencial de los factores y la variable sentido de vida según grado de instrucción

Factores	Femenino	Masculino	U	p	PSest
	(n = 72)	(n = 28)			
	Mdn(Ric')	Mdn(Ric')			
Percepción de sentido	61,0 (12,5)	63,5 (9,8)	935,5	0,577	0,46
Vivencia de sentido	25,0 (8,8)	26,0 (8,8)	959,5	0,709	0,47
Actitud ante la muerte	19,0 (6,0)	21,0 (5,8)	794	0,099	0,39
Sentido de vida	105,0 (22,3)	112,0 (21,8)	889	0,361	0,44

Nota: n = tamaño muestral; U = U de Mann–Whitney; p = p valor; PS_{est} = Probabilidad de Superioridad (tamaño del efecto)

En un nivel correlacional, se observa que existe relación entre la edad y el factor actitud ante la muerte. La correlación es positiva baja, lo que indicaría que a mayor edad un sentido de vida bueno o medio y a menor edad una neurosis noógena o vacío existencial. Asimismo, los factores se relacionan positivamente de forma alta.

Tabla 7
Correlaciones del sentido de vida y sus factores con la edad

	Edad	Percepción de sentido	Vivencia de sentido	Actitud ante la muerte	Sentido de vida
Edad	1				
Percepción de sentido	0,001	1			
Vivencia de sentido	-0,080	,660**	1		
Actitud ante la muerte	,199*	,560**	,362**	1	
Sentido de vida	0,029	,934**	,814**	,698**	1

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

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

DISCUSIÓN

Para el presente estudio se utilizó la adaptación argentina del PIL Test (Test de Sentido en la Vida) de Crumbaugh y Maholick, realizada por Gottfried (2016). Los evaluados de la presente investigación padecen de algún tipo de cáncer, lo que ha generado en ellos un cambio en su modo de existencia, es decir, sus percepciones ante la vida han dado un giro. Así, ciertos aspectos de la vida que en su momento fueron insignificantes, ahora tienen otra tonalidad debido a su acercamiento a una enfermedad como el cáncer (Bares, Blasco y Fernández, 2003).

Este cambio en la percepción de la persona con respecto a la vida tiene su confín en el sentido de vida, en encontrar un sentido dentro de toda la adversidad para poder vivir de manera coherente entre lo real y el nuevo sentido que se descubre (Bayes, 2005). Aquella persona que encuentra este sentido vive con esa vitalidad de no morir y sin la desesperanza de no poder curarse nunca, sino más bien entiende a la vida como un proceso en el que se tiene que vivir acorde a las circunstancias por el mismo hecho de que todo tiene un sentido en la medida en uno le dé ese sentido (Bayes, Arranz, Barbero y Barreto, 1996).

En ese sentido, lo hallado en la presente investigación muestra que un 74 % de los evaluados presenta un sentido de vida medio y bueno; también se observa que un 15 %

presenta neurosis noógena, y un 6 % frustración existencial; es decir, a pesar de tener cáncer en algún grado, los pacientes no presentan un vacío existencial. Pinquart, Frölich y Silbereisen (2007) obtuvieron puntuaciones altas en el PIL; no obstante, esta población se encontraba mayoritariamente en jóvenes. Así también, Rodríguez (2006) encontró en su muestra que, a pesar de padecer cáncer, los pacientes encuentran un sentido a su vida. Estos hallazgos se atribuirían a que la mayoría de los pacientes encuentra apoyo en el entorno donde se desenvuelven, así como apoyo familiar, factor que resulta muy importante a la hora de afrontar el cáncer (Andreu *et al.*, 2012). Tal como se nota en los resultados hallados, a pesar de que las personas presentan algún tipo de cáncer, ellas mantienen un sentido en sus vidas, lo que coincide con lo planteado por Frankl (1988, 1990a, 1990b). Lukas (2002) manifiesta que, a pesar de las situaciones adversas, la persona siempre puede encontrar sentido a su vida. Por su parte, Yalom (1985) manifiesta que las personas que encuentran un sentido de vida en esas circunstancias afrontan con mejor actitud hacia la muerte, a diferencia de aquellas personas que no tienen un sentido de vida (Davis, Nolen-Hoeksema y Larson, 1998; Frankl, 1988, 1990b, 1999a, 1999b). Por otro lado, el hecho de que los resultados muestren a la mayoría de los pacientes con un sentido de vida bueno —a pesar de padecer su enfermedad— puede deberse al apoyo familiar y a la esperanza depositada muchas veces en sus creencias religiosas, que aumenta la capacidad de la persona en poder sobrellevar su padecimiento de manera optimista (Dull y Skokan, 1995; Davis, Nolen-Hoeksema y Larson, 1998; McIntosh, Silver y Wortman, 1993; Strawbridge *et al.*, 1998). Sin embargo, no existen evidencias en la investigación que puedan acreditar estos resultados.

Así también, los resultados evidencian que no hay diferencias significativas con relación al tipo de cáncer, al estadio del cáncer o al tiempo de diagnóstico del cáncer; sin embargo, al aplicar el tamaño del efecto, se observa que los pacientes que presentan rangos promedios bajos son los que tienen cáncer de mama, de hígado, leucemia y de pulmón. También se hallaron diferencias en la actitud hacia la muerte según tipo de cáncer, pues los pacientes que presentan rangos promedios bajos son los que tienen cáncer de osteosarcoma y cáncer de pulmón. Estos datos pueden deberse a que, por lo general, todo cáncer representa ante la persona un hecho doloroso y frustrante. Cicirelli (1998) menciona que depende mucho del significado que da la persona a este padecimiento y la manera como valora las cosas. Marcu (2007) refiere que el sentir cercano a la muerte permite a las personas resignificar su vida; es decir, entender que, para todos, de alguna manera la vida se acaba, por lo que es vital dar importancia a la vida que nos queda (King *et al.*, 2009).

Con relación al cáncer de mama, Anagnostopoulos y Spanea (2005) notaron que estas mujeres presentan laceraciones en su autoimagen y su sentirse atractivas, lo que influye de alguna manera en su sentido de vida. Esto mismo se corrobora con lo encontrado por Meretoja, Leidenius, Tasmuth, Sipilä y Kalso (2014), quienes indican que estas

mujeres padecen un dolor mayor que el resto de tipos de cáncer. Así también, Bredal, Smeby, Ottesen, Warncke y Schlichting (2014) mencionan que las mujeres que padecen cáncer de mama tienen mayores inconvenientes físicos a la hora de la recuperación quimioterapéutica.

Asimismo, el sentido de vida de pacientes con cáncer no difiere según el grado de instrucción y sexo; sin embargo, algunos autores (Carver *et al.*, 1989; Crespo y Cruzado, 1997) notaron que, por lo general, las mujeres, al ser más emocionales, tienden a desahogarse frente a sus familiares o buscar algún tipo de apoyo, mientras que los varones tienden más al aislamiento y la búsqueda de otras formas de desahogo, como las drogas o el alcohol.

Finalmente, la edad correlaciona de forma positiva y baja con el factor actitud ante la muerte, lo que indicaría que a mayor edad el sentido de vida es bueno o medio y a menor edad hay neurosis noógena o vacío existencial. Esto contrasta con lo hallado por Sarna *et al.* (2005), quienes encontraron que son los jóvenes quienes padecen de sentido de vida ante una enfermedad como el cáncer (Taylor, 1993; Vickberg *et al.*, 2001). No obstante, Pinquart, Frölich y Silbereisen (2007) notaron que eran los jóvenes quienes presentaban mayor sentido de vida. Estas contradicciones encontradas, así como el estudio de esta variable en este grupo poblacional, deben ser asociadas con otras variables, como religión, desesperanza, etc. Asimismo, es necesario hacer estudios longitudinales para evidenciar si la variable sentido de vida cambia o se mantiene estable desde su diagnóstico.

REFERENCIAS

- Acklin, M., Brown, E. y Mauger, P. (1983). The Role of Religious Values in Coping with Cancer. *Journal of Religion and Health*, 22(4), 322-332.
- Anagnostopoulos, F. y Spanea, E. (2005). Assessing illness representations of breast cancer: A comparison of patients with healthy and benign controls. *Journal of Psychosomatic Research*, 58(4), 327-334.
- Andreu, Y., Galdón, M. J., Durá, E., Martínez, P., Pérez, S. y Murgui, S. (2012). A longitudinal study of psychosocial distress in breast cancer: Prevalence and risk factors. *Psychology & Health*, 27(1), 72-87.
- Bares, M., Blasco, T. y Fernández, C. (2003). La inducción de sensación de control como elemento fundamental de la eficacia de las terapias psicológicas en pacientes de cáncer. *Anales de Psicología*, 19(2), 235-246.
- Barkwell, D. (1991). Ascribed meaning: A critical factor in coping and pain attenuation in patients with cancer relating pain. *Journal of Palliative Care*, 7(3), 5-14.
- Barthe, E. (1997). *Cáncer: enfrentarse al reto*. Barcelona: Robin Book.

- Bayes, R. (2005). Psicología y cuidados paliativos. *Medicina paliativa*, 12(3), 137-138.
- Bayes, R., Arranz, P., Barbero, J. y Barreto, P. (1996). Propuesta de un modelo integral para una intervención terapéutica paliativa. *Medicina paliativa*, 3(3), 114-121.
- Bredal, I. S., Smeby, N. A., Ottesen, S., Warncke, T. y Schlichting, E. (2014). Chronic pain in breast cancer survivors: comparison of psychosocial, surgical, and medical characteristics between survivors with and without pain. *Journal of Pain and Symptom Management*, 48(5), 852- 862.
- Cáncer en Perú: el 85% de casos se detectan en estadios avanzados (5 de febrero del 2013). *Gestión*. Recuperado de <https://gestion.pe/tendencias/cancer-peru-85-casos-detectan-estadios-avanzados-144978>
- Carver, C., Scheier, M. y Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Casciato, D. y Lowitz, B. (1990). *Manual de oncología clínica*. Barcelona: Salvat.
- Cicirelli, V. G. (1998). Personal meanings of death in relation to fear of death. *Death Studies*, 22(8), 713-733.
- Crespo, M. y Cruzado, J. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23(92), 798-830.
- Crumbaugh, J. y Macholick, L. (1969). *Manual of instruction for the purpose in life Test*. Saratoga: Viktor Frankl Institute.
- Davis, C., Nolen-Hoeksema, S. y Larson, J. (1998). Making sense of loss and benefiting from the experience: two construals of meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 561-574.
- Dull, V. y Skokan, L. (1995). cognitive model of religion's influence on health. *Journal of Social Issues*, 51(2), 49-64.
- Ersek M. y Ferrell B. (1994). Providing relief from cancer pain by assisting in the search for meaning. *Journal of Palliative Care*, 10(4), 15-22.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.G. y Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Ferrell, B., Smith, S., Juarez, G. y Melancon, C. (2003). Meaning of illness and spirituality in ovarian cancer survivors. *Oncology Nursing Forum*, 30(2), 249- 258.
- Fife, B. (1994). The conceptualization of meaning in illness. *Social Science & Medicine*, 38(2), 309-316.
- Frankl, V. (2003). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.

- Frankl, V. (1988). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1990a). *Psicoanálisis y existencialismo: de la psicoterapia a la logoterapia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. (1990b). *El hombre doliente*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1994). *La voluntad de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1999a). *El hombre en busca de sentido último*. Barcelona: Paidós.
- Frankl, V. (1999b). *La idea psicológica del hombre*. 6ª edición. Madrid: Rialp, Biblioteca del Cincuentenario.
- Glöeckler, M. (2000). *El cáncer, su tratamiento con la medicina antroposófica*. Buenos Aires: Antroposófica.
- Gottfried, A. E. (2016). Adaptación argentina del PIL Test (Test de Sentido en la Vida) de Crumbaugh y Maholick. *Revista de Psicología*, 12(23), 49-65. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/adaptacion-argentina-pil-test.pdf>
- Grissom, R.J. (1994). Probability of the superior outcome of one treatment over another. *Journal of Applied Psychology*, 79, 314-316.
- King, L., Hicks, J. y Abdelkhalik, J. (2009). Death, life, scarcity, and value: an alternative perspective on the meaning of death. *Psychological Science*, 20(12), 1459-1462.
- Harrison (1991). *Principios de medicina interna*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Holland, J. (1991). Progress and challenges in psychosocial and behavioural research in cancer in the twentieth century. *Cancer*, 67(3), 767-773.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press.
- Jaspers, K. (1983). *Filosofía de la existencia*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Längle, A. (2005). The search for meaning in life and the existential fundamental motivations. *Existential Analysis*, 16(1), 2-14.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lewis, F. (1989). Attributions of control, experienced meaning and psychosocial wellbeing in patients with advanced cancer. *Journal of Psychosocial Oncology*, 7(1-2), 105-119.
- Lipowski, Z. (1970). Physical illness, the individual and the coping processes. *Psychiatry in Medicine*, 1(3), 91-102.
- Lukas, E. (2002). *También tu sufrimiento tiene sentido. Alivio en las crisis a través de la logoterapia*. México, D. F.: LAG, Colección Sentido.
- Marcu, O. (2007). Meaning making and coping: making sense of death. *Cognition, Brain & Behavior*, 11(2), 397-416.

- Massie, M. y Holland, J. (1990). Depression and the cancer patient. *Journal of Clinical Psychiatry*, 51, 12-17.
- Matías, J., Manzano, J., Montejo, A., Llorca, G. y Carrasco, J. (1995). Psicooncología: Ansiedad. *Actas Luso-Españolas Neurología Psiquiatría*, 23(6), 305-309.
- Mccorkle, R. y Quint-Benoliel J. (1983). Symptom distress, current concerns and mood disturbance after diagnosis of life-threatening disease. *Social Science & Medicine*, 17(7), 431-8.
- Mcintosh, D., Silver, R. y Wortman, C. (1993). Religion's role in adjustment to a negative life event: Coping with the loss of a child. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 812-821.
- Meraviglia, M. (2004). The Effects of Spirituality in Well-Being of People with Lung Cancer. *Oncology Nursing Forum*, 31(1), 89-94.
- Meretoja, T. J., Leidenius, M. H. K., Tasmuth, T., Sipilä, R. y Kalso, E. (2014). Pain at 12 months after surgery for breast cancer. *JAMA*, 311(1), 90-92.
- Moos, R. y Schaefer, J. (1986). Life transitions and crisis: A conceptual overview. *Coping with life crises: An integrated approach*. New York: Plenum Press.
- Noblejas, M. A. (2000). Fiabilidad de los tests PIL y Logotest. *Nous. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 4, 81-90.
- O'Connor, A., Whicker, C. y Germino, B. (1990). Understanding the cancer patient's search for meaning. *Cancer Nursing*, 13, 167-175.
- Pinquart, M., Frölich, C. y Silbereisen, R. (2007). Change in psychological resources of younger and older patients during chemotherapy. *Psycho-Oncology*, 16 (7), 626-633.
- Polaino-Lorente, A. (1995). *La familia y la sociedad frente al enfermo terminal. El duelo en el ámbito oncológico. El sentido del sufrimiento y de la muerte*. Madrid: Panamericana.
- Poveda, J. (1990). *Valor terapéutico de la información al paciente oncológico terminal como terapia de apoyo y su cuantificación*. Tesis doctoral. Facultad de Medicina. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/394/21771_poveda_de_agustin_jesus.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salmon, P., Manzi, F. y Valori, R. (1996). Measuring the Meaning of Life for Patients with Incurable Cancer: The Life Evaluation Questionnaire (LEQ). *European Journal of Cancer*, 32(5), 755-760.
- Sarna, L., Brown, J., Cooley, M., Williams, R., Chernecky, C., Padilla, G. y Danao, LL. (2005). Quality of life and meaning of illness of women with lung cancer. *Oncology Nursing Forum*, 32(1), 9-19.
- Siegel, B. (1995). *Amor medicina milagrosa*. Madrid: Espasa Calpe.

- Steeves, R. (1992). Patients who have undergone bone marrow transplantation: their quest for meaning. *Oncology Nursing Forum*, 19(6), 899-905.
- Strawbridge, W., Shema, S., Cohen, R., Roberts, R. y Kaplan, G. (1998). Religiosity buffers effects of some stressors on depression but exacerbates others. *The Journal of Gerontology: Social Sciences*, 53B(3), S118- S116.
- Taylor, S. (1983). Adjustment to threatening events. A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*, 38(11), 1161-1173.
- Taylor, E. (1993). Factors associated with meaning in life among people with recurrent cancer. *Oncology Nursing Forum*, 20(9), 1399-1405.
- Taylor, E. (1995). Whys and Wherefores: Adult Patient Perspectives of the meaning of cancer. *Seminars in Oncology Nursing*, 11(1), 32-40.
- Tomczak, M. y Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends Sport Sciences*, 1(21), 19-25.
- Vickberg, S., Duhamel, K., Smith, M., Manne, S., Winkel, G., Papadopoulos, E. y Redd, W. (2001). Global meaning and psychological adjustment among survivors of bone narrow transplant. *Psycho-Oncology*, 10(1), 29-39.
- Yalom, I. (1984). *Psicoterapia Existencial*. Barcelona: Herder.
- Yalom, I. (1985). *Psicoterapia existencial*. Bogotá: Emece.

PENSAMIENTO MÁGICO EN LA PSICOLOGÍA: REPRESENTACIONES EN DOCENTES

FABRIZIO LÓPEZ DE POMAR
Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina

Recibido: 12 de julio del 2019 / Aceptado: 10 de setiembre del 2019
doi: 10.26439/persona2019.n022(2).4567

Resumen. Las universidades son centros educativos que promueven la formación científica, Diversas investigaciones han cuestionado la presencia del pensamiento mágico en carreras de ciencias, como en el caso de la psicología. Se buscó contribuir en esa línea de trabajo mediante una estrategia distinta de la cuantitativa en estudiantes universitarios de psicología. Bajo un enfoque cualitativo, se analizaron las representaciones de docentes de psicología sobre el pensamiento mágico en la formación y profesión psicológica, Se realizaron entrevistas semiestructuradas y se organizó la información en temas, categorías y subcategorías. La discusión aborda los consensos y disensos hallados en torno al entendimiento que tiene cada docente sobre la ciencia, la psicología, sus alcances y límites.

Palabras clave: pensamiento mágico / representaciones docentes
/ educación científica / psicología

MAGICAL THINKING IN PSYCHOLOGY: PROFESSORS' REPRESENTATIONS

Abstract. Universities are education centers that promote scientific training. Several studies have questioned the presence of magical thinking in students attending undergraduate programs in science such as psychology students. Using a strategy different from the quantitative approach in university students of the psychology undergraduate program, this research aimed to contribute to this line of work. Psychology professors' representations of magical thinking in psychology training and career were analyzed using a qualitative approach. Semi-structured interviews were performed, and the collected information was organized in topics, categories and subcategories. The discussion addresses the agreements and disagreements found on professors' understanding of science, psychology, their scope and limits.

Keywords: magical thinking / teaching representations / scientific education
/ psychology

INTRODUCCIÓN

Se considera que la educación debe brindar conocimientos científicos del mundo a las personas, de modo que puedan participar en la toma de decisiones políticas para la conservación del equilibrio social y medioambiental, así como fomentar la generación del conocimiento al servicio de la humanidad (Declaración de Budapest, 1999; Unesco, 2016).

Las universidades pertenecen al conjunto de entidades responsables de la formación científica; una prueba de ello se encuentra al revisar sus compromisos institucionales. Otra prueba puede hallarse en la literatura respectiva, al evidenciar el interés a lo largo de las décadas por monitorear el desarrollo del pensamiento científico en universidades, evaluando la presencia de un pensamiento antagónico: el pensamiento mágico, pues se espera que los profesionales de ciencia respondan a incógnitas del mundo aludiendo a explicaciones naturales y no sobrenaturales (Caldera, Reynoso, Zamora y Pérez, 2017; Dudycha, 1933; Jahoda, 1968; Otis y Kuo, 1984; Petra y Estrada, 2014; Sagone y De Caroli, 2015; Salter y Routledge, 1971; Silva Santisteban, 1975; Regal, 1993; Wagner, 1928). El mismo interés se observa en el ámbito de la psicología (Caldera, Amador, Reynoso y Zamora, 2015; Cárdenas, Gallardo, Adaos y Bahamondes, 2013; McCaffree y Saide, 2014; Messer y Griggs, 1989; Tupper y Williams, 1986; Valentine, 1936).

Las conceptualizaciones clásicas del pensamiento mágico lo describen como un razonamiento precientífico que busca explicar y controlar los fenómenos de la naturaleza (internos y externos), asociando inadecuadamente los eventos, animando lo inanimado y antropomorfizando objetos o procesos para dar sentido a lo desconocido (Frazer, 2011; Freud, 1913; Lévi-Strauss, 1997; Malinowski, 1948; Piaget, 1929; Tylor, 1920).

La APA define el pensamiento mágico como la creencia en poder influir sobre la conducta de los demás o en eventos a distancia a través del pensamiento, los deseos o rituales (VandeBos, 2006). Los trabajos de las últimas décadas, que incluyen definiciones ofrecidas por las escalas más usadas de pensamiento mágico, permiten entenderlo como un conocimiento de la realidad que desafía los principios y causalidades básicas establecidos por la ciencia estándar, sosteniendo sus explicaciones en agentes o mecanismos sobrenaturales (Eckblad y Chapman, 1983; Kingdon, Egan y Rees, 2012; Moral, 2009; Tobacyk, 1984).

Se encuentra documentada la preocupación por formar futuros profesionales de psicología que interpreten la realidad conforme a una lógica científica (Caldera et al., 2015; Cárdenas et al., 2013). Dicha preocupación se sostiene en resultados y conclusiones que señalan al pensamiento mágico como participante en el desempeño académico de los estudiantes (Farkas, 2003; Messer y Griggs, 1989; Rudski y Edwards, 2007; Tobacyk, 1984), así como en interpretaciones inadecuadas de conceptos básicos de psicología y en el ejercicio del pensamiento crítico (Bensley, Lilienfeld u Powell, 2014; McCaffree y Saide, 2014).

Las representaciones son una forma de conocimiento que se comparte consensualmente y se construye mediante la interacción social de un grupo inmerso en una determinada cultura, lo que permite volver lo poco familiar y complejo (como conceptos, procesos o teorías científicas) en familiar y simple, para poder afrontar las actividades cotidianas. Este tipo de conocimiento se construye de una manera informal, es decir, no es producto de una construcción sistemática y rigurosa (Moscovici, 1993). Las representaciones se han estudiado en el ámbito educativo por las implicancias que pueden tener en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues lo que entiendan los docentes sobre determinado objeto o proceso participará en dicha enseñanza y podrá ser interiorizado por los estudiantes (Ávila, 2001; Fraile, Prieto y Bacaicoa, 2005; Covarrubias, 2016; Damn, 2014; Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009; Molina, 2003; Travé, 2013).

La presente investigación se suma a los esfuerzos colectivos por entender la presencia y repercusiones del pensamiento mágico dentro de la ciencia, en este caso, en la formación y profesión de la psicología. Para ello se utilizó una estrategia que, hasta donde se pudo revisar, no ha sido aplicada. Se buscó explorar y describir las representaciones que tienen los docentes de psicología sobre la presencia del pensamiento mágico en la formación de sus estudiantes, así como en la práctica profesional del psicólogo.

MÉTODO

Diseño de estudio

Para cumplir con los objetivos, se utilizó un diseño fenomenológico (Castaño y Quecedo, 2002; Flick, 2015) orientado a comprender las experiencias de las personas para descubrir los elementos convergentes y divergentes en sus vivencias, identificando elementos significativos que permitan generar categorías (Starks y Brown, 2007).

Técnica e instrumentos

La técnica empleada fue la entrevista cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012; Robles, 2011). Se recabó información haciendo uso de una guía temática de preguntas y una ficha de datos personales (ver tabla 1). Los ejes temáticos de la entrevista fueron la posible división y jerarquía de las explicaciones naturales y sobrenaturales, la naturaleza y demarcación del pensamiento mágico con conceptos y áreas afines y las posibles implicancias del pensamiento mágico en la formación y profesión psicológica. Todas las preguntas que se formularon para la guía fueron revisadas por un educador, un psicólogo y un filósofo de la ciencia. Así también, la validez de la entrevista cualitativa se sostiene en la libertad que ofrece a los entrevistados para responder de manera crítica a las preguntas y suposiciones del investigador (Kvale, 2011). También se consideró la validez ecológica al realizar las entrevistas en los centros laborales de los docentes participantes (Willig,

2013). Para el registro de la información, se empleó una grabadora de audio, hojas de papel y lapiceros.

Participantes

Se seleccionaron docentes de psicología bajo un muestreo intencional, de acuerdo con su interés y disponibilidad en participar sobre el tema, con un criterio no probabilístico y en cadena, lo que culminó al cumplirse el criterio de saturación (Flick, 2015; Hernández, Fernández u Baptista, 2014; Martínez-Salgado, 2011). Los participantes fueron en total once docentes de psicología: seis mujeres y cinco hombres, con edades comprendidas entre 31 y 70 años.

Procedimiento

El proceso de recolección de datos se realizó entre los meses de noviembre de 2017 y enero de 2018, según la disponibilidad de los participantes. Se realizó la guía de entrevista con los ejes temáticos relacionados al objetivo del estudio y revisados por profesionales en torno a dichas temáticas. Se elaboraron los consentimientos informados y se enviaron correos electrónicos a varios docentes invitándolos a participar. Se realizaron las coordinaciones respectivas para acceder a los participantes, ya sea en su ambiente universitario de trabajo o domicilio, dependiendo siempre de la comodidad del docente,

Tabla 1
Datos personales de los entrevistados (N = 11)

Entrevistado (a)	Rango de edad (años)	Religión	Grado académico	Años de docencia	Asignaturas a cargo
Mónica	51-60	Ninguna	PhD Psicología Clínica	11	Desarrollo II; Dis.y eval. de programas
David	31-40	Ninguna	Mg. Filosofía	14	Fil. de la ciencia; Análisis fenomenológico de la personalidad
Cristina	51-60	Católica	Mg. en Antropología y PhD en Psicología	30	Sem. tesis; sem. preliminar de tesis
César	41-50	Ninguna	Licenciado Psicología clínica	15	Estrat. Metacog. del aprendizaje
María	41-50	Católica	Mg. en investigación y docencia universitaria	14	Psic. comunitaria; psic. Educacional
Sara	61-70	Ninguna	PhD en ciencias cognitivas	28	Introducción a la Psicología

(continúa)

(continuación)

Ana	31-40	Católica	Mg. en Psicología Clínica y de la salud	10	Psic. cognitiva conductual y sistémica; desarrollo del niño y del adolescente
Victoria	61-70	Católica	Mg. en Administración	32	Psic. general
Guillermo	51-60	Católico	PhD en Psicología	31	Controversias y desafíos en la educación peruana; asesoría de tesis
Sergio	31-40	Ninguna	Mg. en Ética	15	Epistemología; Teoría del Conocimiento
Alberto	61-70	Católico	PhD en Ciencias	30	Historia de la Psicología

Nota: todos los participantes realizaron sus estudios de pregrado en psicología.

Se garantizaron las condiciones ambientales adecuadas para los diferentes lugares en los cuales se recolectó la información. Se brindaron las mismas consignas y se contó con los materiales necesarios. Se respetó la guía temática para la entrevista y en ocasiones se agregaron preguntas para profundizar en puntos que se consideraron relevantes para el propósito de la investigación. Se logró obtener respuestas desde una actitud espontánea y colaboradora. Una vez que se obtuvo la información de los participantes, se transcribieron las entrevistas a formato de texto Word para luego realizar el procesamiento de datos.

Procesamiento de datos

Se procedió a una primera revisión general de toda la información recabada para contar con un panorama completo. A continuación, se identificaron las unidades de análisis, tomando como criterio de separación la unidad temática, lo que permitió generar categorías. Luego, se relacionaron entre sí las categorías para obtener patrones temáticos. El procesamiento de la información cualitativa se sostuvo en procesos y operaciones lógicas analíticas inductivas (Gibbs, 2012). Finalmente, se desarrolló una narrativa del panorama general, con las categorías y subcategorías emergentes a partir de las representaciones que tenían los participantes.

Para incrementar la rigurosidad metodológica, se tomaron dos acciones: (i) agregar un participante luego de haber cumplido con la saturación de categorías; se hizo para observar si sus respuestas se acoplaban a las categorías anteriores, encontrándose confirmación; (ii) se volvió a entrevistar a tres docentes, con el propósito de obtener su validación sobre lo que se entendió de sus respuestas y para que puntualicen sobre aquello que quedó abierto y proclive a múltiples interpretaciones del investigador.

RESULTADOS

El primero de los tres temas exploró en los docentes los tipos de explicaciones que predominan a la hora de responder ante los eventos del mundo, y si acaso esos tipos de explicaciones pueden ordenarse jerárquicamente o no (figura 1).

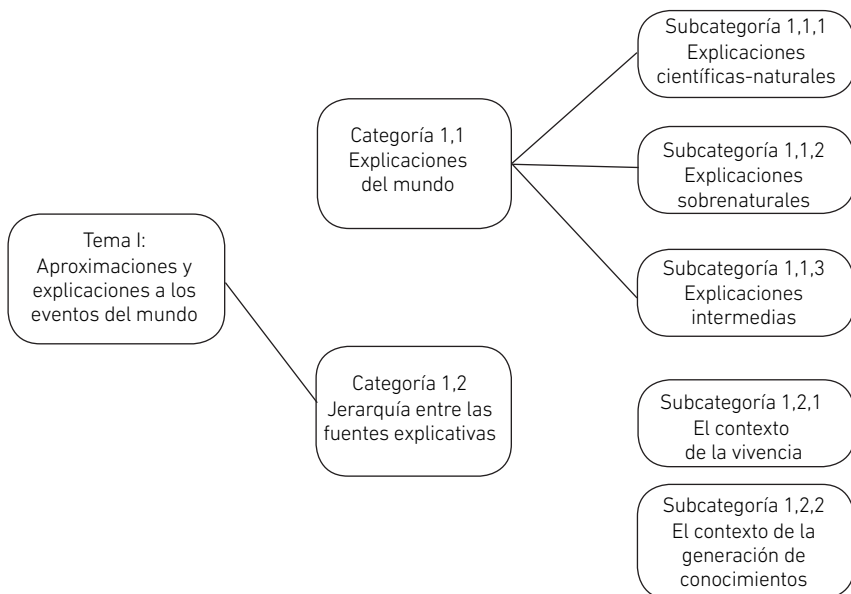


Figura 1. Organización esquemática del primer tema, sus categorías y subcategorías

Se halló en las respuestas que las explicaciones científicas-naturales (términos intercambiables por los mismos docentes) presentan elementos y mecanismos que pueden ser conectados con otros campos de la ciencia. Son producto de un proceso riguroso y crítico. Generan propuestas explicativas que pueden ser contrastadas con otros trabajos y permiten una discusión en aras de un consenso y renovación del conocimiento a la fecha,

Una explicación natural es una explicación que se basa fundamentalmente en el conocimiento científico, que es verificable [...] que es falsable en primer lugar, ¿no es cierto? Que se va guiando y se va modificando según el avance de la ciencia. (Alberto)

Se señaló que las explicaciones sobrenaturales presentan elementos y mecanismos por encima de los postulados naturales, como las divinidades u otras explicaciones difícilmente accesibles o comprobadas por la ciencia, por lo que no gozan de mucha credibilidad, como señalan los docentes. Están muy vinculadas con lo desconocido, con lo inexplicable:

Va más allá de nuestra comprensión, de nuestra elaboración, de nuestra categorización, de nuestro procesamiento incluso científico y desde esa perspectiva se convierte en algo que va más allá de lo natural... (Cristina)

Una de las explicaciones intermedias (por no estar caracterizadas completamente dentro de las dos anteriores) es la explicación pseudocientífica, la cual no necesariamente presenta elementos sobrenaturales, sino más bien una errónea causalidad cuando asocian eventos. La otra, un dualismo naturalista, como señala el siguiente docente:

[...] no todas las explicaciones científicas tienen que ser materialistas necesariamente [...] la información no es material, ¿qué es la información? La información es básicamente un espacio de posibilidades [...] Ahora, la información parece que es una propiedad fundamental del universo. Y no es material. (David)

Con respecto a la posible jerarquía entre las explicaciones, los docentes la consideraron circunstancial. Si se trataba del ámbito íntimo, no había jerarquía, pues importa la atribución que haga cada persona y encaje de acuerdo a su sistema de creencias. La coherencia es lo que brinda sentido y eso genera un equilibrio interno:

[...] no creo que necesariamente tenga que ser algo jerárquico, yo creo que son dos cosas separadas pero que tienen, digamos, funciones diferentes o propósitos diferentes, que se pueden integrar [...]. (Mónica)

Es que yo creo que tiene que ver con cuánto te dice la ciencia y cuánto te dice otra postura, con respecto al fenómeno. Porque finalmente uno trata de descubrir cuál es el significado de la realidad. (Cristina)

Cuando se trata de generar conocimiento que permita desarrollar tecnología y técnicas de intervención para mejorar la calidad de vida de las personas, se encontró que los docentes señalaban una jerarquía, una verticalidad.

En mi fuero interno sí creo que el conocimiento científico es superior a muchas cosas. ¿Por qué? Por los resultados. En todo, en todas las ramas. A la hora que una rama del conocimiento se hace científica, comienza a producir frutos [...]. Entonces por eso yo creo que hay que darle prioridad a este tipo de conocimiento. (Sergio)

Pero eso de horizontalidad es solamente para el proceso de curación, no es para la ciencia, porque la ciencia sí es otra categorización. Ahí sí hay verticalidad. (Sara)

El segundo de los tres temas exploró las representaciones en torno al concepto y áreas lindantes al pensamiento mágico (figura 2).

Según las representaciones que tienen los docentes sobre el pensamiento mágico, es posible presentarlo como un proceso de interpretación de la realidad que hace uso de elementos que no concuerdan con las explicaciones científicas, naturales. Las explicaciones generadas por el pensamiento mágico son producto de elementos predominantemente afectivos, por lo tanto, son irreflexivas. Movilizadas por los deseos y temores, las respuestas del pensamiento mágico buscan certezas que brinden control y

significado a la vida de quien las sostiene. Al tener ese objetivo, el pensamiento mágico genera respuestas que no provienen de un proceso riguroso donde se contrasten con otras posibles explicaciones.

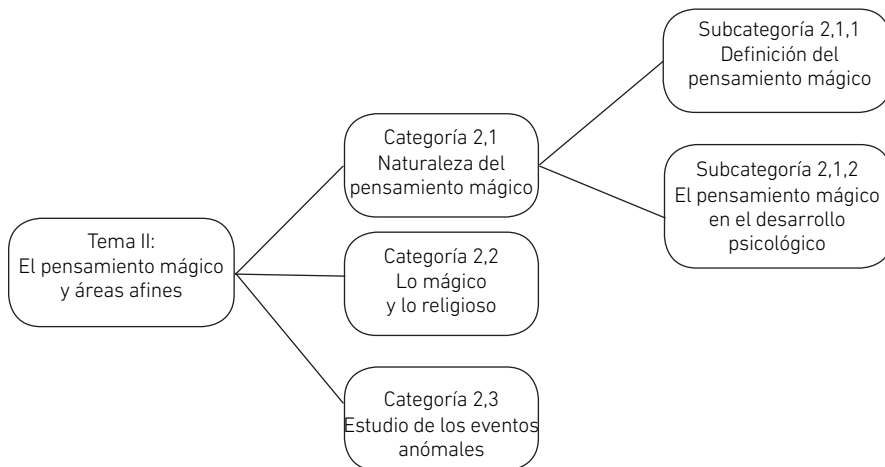


Figura 2. Organización esquemática del segundo tema, sus categorías y subcategorías

El pensamiento mágico es básicamente un pensamiento que interpreta la realidad a partir de causas y efectos que no necesariamente tienen una conexión real, [...] es una relación arbitraria entre las causas y los efectos. (César)

El pensamiento mágico es un pensamiento afectivo [...] y siendo eso, es tremendamente especulativo, descontrolado. (David)

Con respecto al desarrollo del pensamiento mágico, los participantes lo consideran como algo connatural al ser humano. Se observa en infantes como parte de las etapas del desarrollo psicológico. Asimismo, conforme se va desarrollando la persona, el grado en el cual se manifiesta el pensamiento mágico es variable, pero sigue presente. En algunos casos, el pensamiento mágico fue señalado como parte de la evolución del pensamiento, y conforme se adquiere mayor madurez psicológica, menor será la presencia del pensamiento mágico.

[...] un máximo nivel de desarrollo y si quieres madurez, está asociado a flexibilidad cognitiva, etc., y esto se articula con un máximo nivel de desarrollo afectivo y moral. Entonces yo creo que ese óptimo funcionamiento afectivo, moral y cognitivo te permiten un desarrollo no mágico. (Cristina)

Con respecto a las diferencias o similitudes entre lo mágico y lo religioso, se encontraron dos posiciones contrapuestas. Aquellos docentes que diferencian el pensamiento religioso del mágico, lo hacen pues conciben a este último como el generador

de conductas compulsivas, apoyándose en supersticiones que distorsionan la esencia de una religión: la búsqueda de la trascendencia personal y colectiva, y en ocasiones, creyendo en un ser divino, según las respuestas de dichos docentes. También se consideró a la religión como guía moral, y marco de explicación y consuelo que aplica allí donde la ciencia no logra satisfacer las incertidumbres. Se señaló también que el pensamiento mágico forma un cuerpo de conocimientos y prácticas que son rechazadas por las religiones oficiales, un elemento más que permite observar las diferencias entre la magia y religión.

La trascendencia de una religión, la creencia que te da en un ser divino, es la trascendencia en la vida posterior. Es saber qué va a pasar después de que mueres. [...] La fe es una comunicación con un ser divino. Entonces, esa comunicación con un ser divino no tiene nada de mágico. Tiene más bien mucho de concreto, porque lo sientes, porque lo experimentas, porque lo ves cada día en tu actuar [...] Otra esencia de la religión es que muchas personas buscan a la religión como un patrón de conducta moral que te guía a hacer entre lo correcto y lo incorrecto, entre lo bueno y lo malo y que te ayuda a ser mejor persona, llámese de cualquier religión. (María)

Nos permite también tener un recurso para afrontar situaciones que en términos de la propia ciencia y de la realidad no son posibles de afrontar. (Cristina)

Las religiones, tal como yo las entiendo, son unas ideologías organizadas, estructuradas, que tienen elementos que están concentrados y que se entrelazan entre sí. Son un cuerpo de ideas y de doctrinas perfectamente armonizados en líneas generales. Mientras que lo mágico lo entiendo yo más como la presencia de alguna fuerza irracional que no se puede explicar, que no requiere explicación por lo demás, que solamente es accesible a la capacidad de alguien que es el mediador de ello. Así lo vería yo, por lo menos. Dentro de las religiones hay pensamientos mágicos. Por ejemplo, la absolución que te dan, el movimiento de manos, es una cosa mágica asociada a la religión. Yo creo que no hay religión que no tenga pensamiento mágico, pero en principio me parece que son cosas diferentes. (Alberto)

Por el otro lado, los docentes que consideraron equivalentes ambos pensamientos lo hicieron porque en ambos predominan los afectos (temores, deseos, etc.) y en ambos se recurre a elementos sobrenaturales para sus explicaciones.

[...] hay una relación directa entre la creencia en lo sobrenatural y el pensamiento mágico [...], el arte y la religión están basadas en la emoción. (Sergio)

Se preguntó a los participantes por sus impresiones y actitudes hacia aquellos eventos que no logran ser explicados por la psicología estándar, como por ejemplo, las llamadas percepciones extrasensoriales. Dichos eventos son considerados como objeto de estudio de la parapsicología, reconocida por la APA como el estudio sistemático de los fenómenos de transferencia anómala de información o energía (VandenBos, 2006).

En la mayoría de los casos, los docentes consideraron que los conocimientos de la parapsicología son inválidos e incluso están vinculados con la charlatanería y estafa. En pocos casos se validaron los fenómenos extrasensoriales.

Un pensamiento mágico vendría a ser aquellas personas que creen en lo extrasensorial, que va más allá de los sentidos. [María]

Bueno... la parapsicología existe [...], es la percepción extrasensorial. (Victoria)

Esos son fenómenos parapsicológicos que están siendo explicados por fenómenos perceptivos. (Sara)

Hay elementos parapsicológicos que tienen existencia, pero que como no se repiten con tanta frecuencia, entonces la ciencia no puede sacar leyes científicas. (Cristina)

El tercero de los tres temas abordó el núcleo de la investigación: la presencia e implicancia del pensamiento mágico en la profesión psicológica (figura 3). En la primera categoría se identificó que la mayoría de los docentes validó la distinción entre una psicología científica/académica de una psicología popular.

Yo creo que sí es válida la diferencia [...]. La psicología popular es una psicología intuitiva, es una teoría improvisada, la aprendes sin necesidad de una academia, ni de rigor, ni nada. (David)

Todo el mundo puede hacer psicología [...]. O sea, todos nos explicamos. Nos explicamos mágicamente, nos explicamos científicamente, nos explicamos religiosamente. (Sara)

Entre otras respuestas que cuestionaron la demarcación entre psicología científica y no científica, estuvo la siguiente:

[Lo científico] yo creo, para nosotros, es primordialmente basado en una visión occidental, europea, anglosajona, etc. [...] hay un sesgo de poder [risa], de quién tiene el poder, quién determina qué es válido, qué no es válido, quién determina qué es científico y qué no es científico [...], siendo la psicología algo que tiene que ver con el desarrollo humano, con la apreciación del ser, de uno, no nos hemos interesado en la psicología, por ejemplo, de nuestras propias culturas [...], no ha habido mucho interés en, digamos, abrirnos a esas otras maneras de conceptualizar la psicología. (Mónica)

Con respecto a la influencia que el pensamiento mágico podría tener en la formación científica de la psicología, los docentes expresaron que, al ser conocimientos y pensamientos antagónicos, podría ocasionar un conflicto conceptual durante el proceso formativo.

[...] es una limitación. No tienes la flexibilidad suficiente como para abrir el espacio a la ciencia y muchas veces no deseas hacerlo. Sí pienso que obstaculiza. [Cristina]

Ahora, el estudiante que más carga trae de pensamiento mágico le va a ser más difícil aceptar las explicaciones científicas y va a tratar de hacer que coincidan y coordinen [...]. Entonces, inevitablemente va a estar en un estado de conflicto, conflicto conceptual. (César)

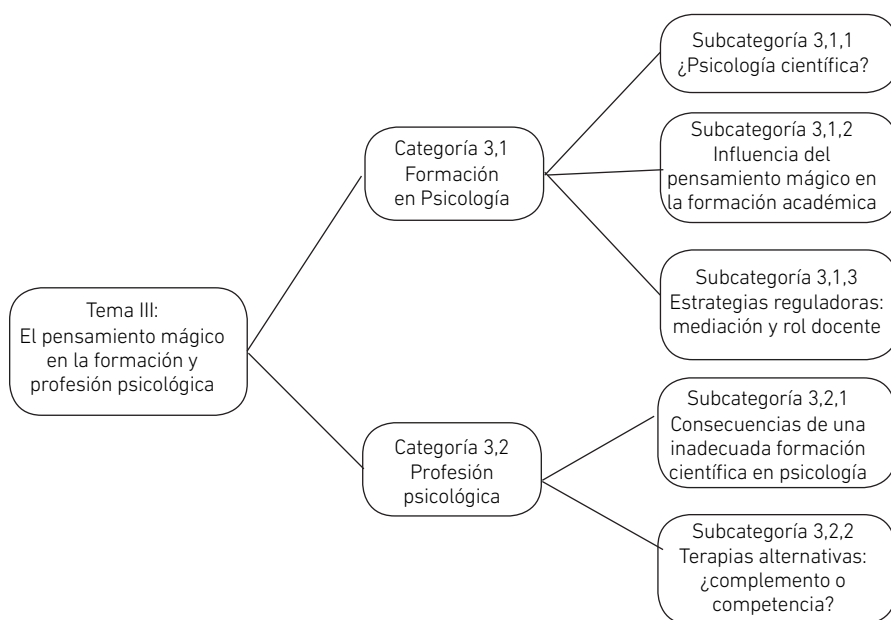


Figura 3. Organización esquemática del tercer tema, sus categorías y subcategorías

Asimismo, algunos entrevistados consideran que el pensamiento mágico debe regularse durante la carrera. Señalaron como opciones (i) el manejo adecuado de los docentes durante las clases, estimulando el pensamiento crítico, y (ii) la importancia de contar con instrumentos adaptados al contexto para medir los niveles de pensamiento mágico.

La segunda categoría examinó las repercusiones del pensamiento mágico en el profesional de psicología.

Lo que a mí me llama la atención es que un psicólogo formado haga brujería o Tarot, o las terapias de regresión. Entonces tú dices: ¿qué pasó con el proceso de formación de ese psicólogo? (Sara)

Según las representaciones de los docentes, una inadecuada formación científica en psicología puede generar perjuicios para el propio psicólogo, para el paciente y para la sociedad, principalmente porque el psicólogo no habrá logrado reemplazar las explicaciones mágicas de la conducta humana por explicaciones científicas, y de esa manera, ya como profesional, va a validar las explicaciones mágicas de las personas en la sociedad. Otra repercusión señalada por la muestra tiene que ver con la relación entre el pensamiento mágico y el locus de control externo ante los eventos. Esa relación disminuye la responsabilidad en las personas, Por lo tanto, cuando el psicólogo brinda explicaciones

mágicas, fomenta el pensamiento mágico y, en consecuencia, atenta contra la responsabilidad individual y colectiva,

[...] porque si las cosas al final del día dependen de la magia, de Dios, del destino, del chamán... la verdad es que ¿cómo asumimos nuestra responsabilidad y cómo le encontramos causas naturales? Entonces es una abdicación de la responsabilidad [...] porque ya no depende de uno, sino depende de [breve risa] poderes sobrenaturales ¿y qué va a hacer uno frente a poderes sobrenaturales? Nada. Rezar y confiar. (Guillermo)

Se halló también una división entre las consideraciones de los docentes sobre si las terapias alternativas eran un complemento o una competencia para la psicoterapia estándar. Un grupo reclama mayor flexibilidad a los colegas que muestran mucha rigidez por la evidencia científica y, de esa manera, no permiten que los pacientes exploren alternativas acordes con su cosmovisión. Lo que importaría, según ellos, es cuál narrativa deciden creer los pacientes, más que la comprobación de la veracidad.

Aquí estamos entrando al ámbito de que la psicología clínica en particular, lo único que necesita es articular historias coherentes, historias que tengan sentido para la persona que lo está viviendo [...] yo creo que en ese sentido las terapias clínicas no necesitan una teoría de la verdad. (David)

Otros entrevistados manifiestan que las psicoterapias alternativas o complementarias, como las llaman a veces, pueden ayudar en reducir el tiempo de recuperación del paciente, a la vez que se les pueden ir presentando los beneficios de la psicoterapia convencional, pero teniendo cuidado de no «contaminar el método y discurso» de ambas terapias; es decir, no favorecer las explicaciones sobrenaturales ni un locus de control externo. Algunas otras respuestas van en sentido contrario. Hay una competencia entre las terapias con evidencias y aquellas sin evidencias. El principal reclamo es la posibilidad de no ser inocuas o poder interferir con otros tratamientos de eficacia probada (costo de oportunidad).

Finalmente, en el mismo ámbito de la salud, hay respuestas que hacen un llamado a la ética psicológica. Incluso, esperando una pronunciación del Colegio de Psicólogos sobre la validez de permitir psicoterapias alternativas que no gozan de suficiente evidencia científica.

[...] valdría la pena verlo, si es que el Colegio de Psicólogos no debería regular de alguna forma, o sea, si un psicólogo decide utilizar cualquiera de estos tratamientos que no tienen ninguna evidencia científica a favor, el colegio de psicólogos debería normar eso. (Guillermo)

DISCUSIÓN

Con respecto al primer tema (aproximaciones y explicaciones a los eventos del mundo), las explicaciones naturales-científicas gozaron de un consenso entre los docentes, siendo sus conceptualizaciones afines a las convencionales (Gauch, 2009). Con respecto a las explicaciones sobrenaturales, si bien no todos los entrevistados manifestaron creer en su ocurrencia, sí hubo consenso en definirla como una explicación que desafía los estándares de la ciencia, estando en concordancia con trabajos que abordan su definición tanto en lo conceptual como en lo operacional (Eckblad y Chapman, 1983; Kingdon, Egan y Rees, 2012; Moral; 2009; Tobacyk, 1984).

Cabe resaltar que tanto los entrevistados como los trabajos hallados en la literatura, definen lo sobrenatural, pero no se aclaran si hay o no diferencias con términos afines. Hacer ese distingo sería de utilidad para estudios en esa línea, pues como han señalado Lindeman y Svedholm, "es probable que la interrelación entre los conceptos sobrenatural, mágico, paranormal y superstición sea similar a la interrelación de los conceptos mente, espíritu y alma. Conceptos que tienen diferentes connotaciones y, aun así denotan la misma cosa (2012, p. 247).

Otro grupo de explicaciones se denominaron intermedias por no ser caracterizadas enteramente como científicas-naturales ni como sobrenaturales. Tanto las explicaciones pseudocientíficas como la concepción dualista-naturalista que presentó un docente, permitieron evidenciar dos cosas. Por un lado, la necesidad de discutir y precisar los matices entre que hay en los límites que separan una explicación natural de una no natural, Por otro, se observó que los docentes que más precisiones ofrecieron en sus respuestas sobre los tipos de explicaciones fueron docentes dedicados a la investigación y al análisis conceptual de su campo, ya sea por su formación o por asignaturas a su cargo. Esta misma observación fue señalada por Otis y Alcock (1982).

Al indagar por una posible jerarquía entre las fuentes del conocimiento y las explicaciones antes descritas, se halló un disenso entre los entrevistados. Se observa que, por un lado, hay un grupo de docentes que priorizan la explicación científica en todo ámbito, y otro grupo que otorga un mismo estatus a las explicaciones mágicas cuando la ciencia muestra una impotencia explicativa, pues de acuerdo a su entendimiento, lo que importa es recobrar el equilibrio interno sea cual sea la explicación que vaya acorde al sistema de creencia de las personas.

Con relación al primer grupo de docentes, se vuelve oportuno mencionar la diferencia entre tecnología y pseudotecnologías. Según Bunge (1980), una tecnología o técnica es producto de conocimientos avalados por la ciencia, y por eso se mostrarían eficaces y útiles para la vida de las personas, como han remarcado algunos entrevistados.

Asimismo, los conocimientos no avalados por la ciencia desarrollarían pseudotécnicas o pseudotecnologías que pueden no garantizar el bienestar de la sociedad, tópico que se discute más adelante.

Con relación al grupo de docentes que asigna un mismo peso a las explicaciones científicas y mágicas en el ámbito privado, permitiendo así la interpretación de que cualquier explicación es válida mientras genere calma, se presenta a continuación una duda y una posible respuesta debido a lo importante que es este punto para la investigación,

¿Qué proceso subyace en los profesionales de la psicología que, estando comprometidos con los valores y procedimientos de la ciencia, otorgan una misma validez explicativa a una fuente mágica? La posible respuesta se sostiene, por una parte, en lo que Guerrero, Ávila y Miranda (2008) han llamado “hipótesis de una ignorancia selectiva”. Esto significa que, en determinados momentos, algunos científicos pueden renunciar a los principios básicos del pensamiento científico para dar lugar a explicaciones mágicas por sus beneficios. ¿Cuáles serían esos determinados momentos y esos beneficios? La otra parte de la respuesta se completa con los aportes de Berembaum, Boden y Baker (2009). Estos autores señalan que ciertos estímulos o eventos tienen un impacto emocional significativo que se acompaña con una baja tolerancia a la incertidumbre y obliga a la persona a intentar conseguir un cierre cognitivo, alguna explicación que reduzca la alteración por la que pasa, y eso lo lleva a cometer sesgos y saltos en sus conclusiones, pudiendo apoyarse en explicaciones irracionales si así fuese necesario.

Pasando al segundo gran tema que se recogió de las entrevistas (el pensamiento mágico y áreas afines), se encuentra un consenso en el modo por el cual los entrevistados entienden lo que implica pensar mágicamente. Sus representaciones están en consonancia con las aproximaciones clásicas, es decir, aquellas que caracterizan al pensamiento mágico como la predominancia de los afectos en los juicios, las asociaciones erróneas, su protagonismo en momentos de incertidumbre y falta de control, la evolución del pensamiento en etapas, y su función de dar sentido a las cosas (Frazer, 2011; Freud, 1913; Lévi-Strauss, 1997; Malinowski, 1948; Piaget, 1929; Tylor, 1920).

Así también, los entrevistados relacionaron el pensamiento mágico con lo sobrenatural. Esta conceptualización se halla en las definiciones modernas (Eckblad y Chapman, 1983; Kingdon, Egan y Rees, 2012; Moral, 2009; Tobacyk, 1984). Algunos de los docentes también consideraron el pensamiento mágico como un rasgo connatural al ser humano, lo que se observa también en trabajos clínicos y experimentales al respecto (Bell, Reddy, Halligan, Kirov y Ellis, 2007; Lindeman *et al.*, 2013; Ramachandran, 2012; Riekki *et al.*, 2014; Te Wildt y Schultz-Venrath, 2004).

Al comparar el pensamiento mágico con el pensamiento religioso, se encontró una nueva falta de consenso, como se observa en los resultados. Quizás lo más relevante para la discusión de ese punto es que los docentes que se clasificaron como religiosos se

diferenciaron de sus correligionarios, pues puede observarse la distinción que hallaban entre ser religioso y tener un pensamiento mágico. En resumidas cuentas, el docente religioso manifiesta tener un entendimiento más amplio del mensaje trascendental de la religión, de la participación de un ser divino en el mundo, y que ellos no caen en conductas obsesivas-compulsivas como sí lo harían aquellos religiosos con pensamiento mágico o conductas supersticiosas, como señalan. Hallazgos similares encontró Peñaloza (2016) en docentes de ciencia, quienes, profesando una religión, tenían un entendimiento distinto sobre ella y sobre la naturaleza y participación de un ser divino sobre el mundo, en comparación de sus correligionarios no científicos.

Es posible, entonces, considerar que la formación científica en los propios docentes religiosos tiene un efecto en el entendimiento que poseen sobre la religión y lo divino, a diferencia de aquellas personas que no cuentan con una misma formación. Al trasladar este hallazgo al salón universitario, cobra importancia la sugerencia de Glennan (2009) de discutir y definir lo que se entiende por religión, divinidad, fe, etcétera, pues aparte de la delimitación conceptual, cada docente podrá revelar a sus estudiantes los alcances que considera que tiene la ciencia con respecto a la religión. Un ejemplo es la propia distinción que hace Glennan (2009) al señalar que el aspecto religioso y la conexión divina son fenómenos que se reservan a un ámbito privado y escapan del alcance de la ciencia. Otro puede ser el caso en el cual los docentes consideren que el fenómeno religioso puede ser apropiadamente examinado desde una perspectiva científica (Dennett, 2011).

Pasando a las representaciones de los docentes sobre el estudio de los fenómenos anómalos, también llamados parapsicológicos, se observa claramente una actitud escéptica y, en ocasiones, invalidante. Es relevante señalar que dicha mayoría no estaría coincidiendo con el reconocimiento que da la APA al campo que estudia los procesos anómalos de transferencia de información y energía (VandenBos, 2006), pues la considera comprometida con los valores y metodología de la ciencia, incluyendo principalmente el estudio de las percepciones extrasensoriales.

La exploración del tópico paranormal, además de permitir observar cómo los docentes se aproximan a los límites de la ciencia, ofreció otro hallazgo: dos docentes de la muestra, con clara actitud prociencia a lo largo de sus entrevistas (Sara y Cristina), validaron los fenómenos parapsicológicos por experiencia directa y vinculación con trabajos de investigación (en el caso de Sara). Este hallazgo refuerza lo señalado por Miles (2000), quien indicó que el rechazo predominante hacia la parapsicología por los psicólogos guarda relación con la falta de fundamentos y experiencias directas. El trabajo de Miles hace un llamado a la discusión honesta, alturada y fundamentada sobre los avances de dicho campo, de modo que las actitudes de los principales escépticos (psicólogos, como él señala) puedan variar y balancear la desigualdad de recursos (humanos y económicos) que tiene la investigación parapsicológica en comparación con otra. La

presente investigación rescata de este tópico la importancia de estimular la curiosidad y aproximación científica hacia los campos lindantes de la ciencia estándar. Esto en aras de una honesta búsqueda del conocimiento natural del mundo.

Finalmente, se discute el tercer y último tema (el pensamiento mágico en la formación y profesión psicológica). Si bien los docentes validaron la importancia de diferenciar una psicología popular de una psicología científica, aquella que incorpora el método y conocimientos de otras ciencias, también hubo un reclamo válido. Dicho reclamo señaló el sesgo cultural que hay por una psicología occidentalizada, que etiqueta como científico aquello que va acorde con los estándares de dicha cultura, desestimando e ignorando la psicología de sociedades distintas. Este sesgo, llamado anglocéntrico, hace la tácita equivalencia entre ser humano y cultura occidental y fue criticado también por Moghadam (1987). Aquello pone en relieve la necesidad de seguir considerando los aportes de la psicología transcultural para evitar caer en el sesgo cultural señalado.

Con respecto al pensamiento mágico en la formación científica de psicología, este representa un obstáculo para el pensamiento científico, en principio, por postular explicaciones sobrenaturales que desafían frontalmente las categorías fundamentales de la ciencia (Lindeman y Svedholm, 2012), lo que es contrario al razonamiento científico según la APA (VandenBos, 2006). Luego, porque el pensamiento mágico es un proceso irreflexivo donde los afectos comprometen la interpretación de los eventos (Berenbaum *et al.*, 2009; Freud, 1913; Malinowski, 1948; Piaget, 1929), lo que conlleva a cometer erróneas asociaciones (Frazer, 2011; Tylor, 1920) a la hora de postular explicaciones. Como apuntó Frazer: "una asociación adecuada produce ciencia, pero una inadecuada produce la magia" (2011, p. 38).

Así también, un pensamiento mágico estaría faltando, por lo menos, a dos pilares fundamentales de la ciencia: el uso de (i) principios lógicos donde los enunciados permitan llegar a conclusiones con (ii) evidencias (Gauch, 2009). El pensamiento mágico y sus creencias sobrenaturales comprometen la capacidad crítica de evaluar la información y puede ello interferir en un adecuado aprendizaje en ciencias, y particularmente en psicología, como se ha observado (Bensley, Lilienfeld y Powell, 2014; Messer y Griggs, 1989). Finalmente, un pensamiento crítico debilitado puede abrir las puertas a todo tipo de pseudociencias y pseudotécnicas (Bunge, 1980), lo que no solo pervierte el desarrollo de ciencias incipientes (Bunge, 2000) sino que tiene implicancias éticas cuando se lleva al campo de la salud, como en el caso de la psicología clínica (Lilienfeld, Lynn y Lohr, 2003).

En suma, las representaciones de la mayoría de los docentes (también de los que profesan una religión) evidencian que el pensamiento mágico es un obstáculo para la formación científica en psicología y esperan su reducción durante la carrera, aunque reconocen que no necesariamente sucederá. Así también, ser religioso no es un

impedimento para formarse científicamente, pues dependerá de cómo se entiendan los campos de acción de la religión, lo divino y la ciencia.

Finalmente, la crítica hacia los psicólogos que validan el pensamiento mágico en su práctica profesional y ofrecen o sugieren terapias alternativas o mágicas cuya eficacia no goce de suficiente encuentra respaldo de la APA y otros autores que esperan que los psicólogos reemplacen las explicaciones populares o mágicas sobre el ser humano por explicaciones científicas (Bunge, 2009; Cárdenas *et al.*, 2013; Lilienfeld *et al.*, 2003; Lilienfeld *et al.*, 2012; VandenBos, 2006).

Entre las consecuencias de validar el pensamiento mágico se señala la estimulación del locus de control externo, cuya relación con el pensamiento mágico está documentada en literatura (Arad, 2014; Bocci y Gordon, 2007; Eremsoy y Inozu, 2016; Farkas, 2003; Hamerman y Morewedge, 2015; Keinan, 2002; Sagone y De Caroli, 2015; Yorulmaz, Inozu y Gultepe, 2011). Por tal motivo, se halló el reclamo de que un mayor locus de control externo amenaza la responsabilidad individual por convertirse en agente de cambio para la sociedad. Así también, puede atentar contra el desarrollo de un pensamiento crítico que permita cuestionar las imposiciones morales de las religiones sobre la sociedad.

CONCLUSIÓN

La investigación buscó contribuir, a través de una aproximación diferente, con el conjunto de investigaciones interesadas en entender la presencia e influencia del pensamiento mágico en ámbitos académicos de formación científica, dando a conocer las representaciones que tienen los docentes de psicología sobre la influencia del pensamiento mágico en la formación y profesión psicológica.

Las representaciones exploradas permiten observar faltas de consenso que pueden ser perjudiciales para los estudiantes y para la disciplina, al no encontrar consistencia entre sus docentes. Tales inconsistencias giran en torno a la magia y religión, al estudio de las percepciones extrasensoriales, terapias alternativas y convencionales, y todo aquello que puede enmarcarse dentro de los alcances y límites de la psicología como ciencia.

La falta de consenso es llamativa y puede sugerir causas sobre la presencia del pensamiento mágico en estudiantes de psicología, pues si los propios docentes no presentan conceptualizaciones alineadas a una formación científica, es de esperar que sus estudiantes conciban la psicología —y la ciencia en sí— de maneras variadas, e incluso contradictorias.

Entre las variables sociodemográficas, los docentes con un perfil dedicado a la investigación o cuyos cursos ejercitan la reflexión filosófica o el análisis conceptual presentaron más observaciones y precisiones a lo largo de la entrevista. Estas variables

se encontraron más relacionadas con los aportes sobre el tema, a diferencia del sexo, edad y años de docencia.

Finalmente, la falta de consenso permite identificar la necesidad de crear espacios donde los docentes de psicología discutan y revisen contenidos sobre la filosofía de la ciencia y de la psicología, de modo tal que la disciplina se fortalezca al tener un cuerpo docente cada vez más unificado en sus representaciones en torno a la problemática aquí estudiada.

REFERENCIAS

- Arad, A. (2014). Avoiding greedy behavior in situations of uncertainty: the role of magical thinking. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 53, 17-23. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2014.07.003>
- Ávila, A. (2001). Los profesores y sus representaciones sobre la reforma de las matemáticas. *Perfiles educativos*, 23(93), 59-86.
- Bell, V., Reddy, V., Halligan, P., Kirov, G., y Ellis, H. (2007). Relative suppression of magical thinking: A Transcranial Magnetic Stimulation Study. *Cortex*, 43, 551-557. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70249-1](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70249-1)
- Bensley, D., Lilienfeld, S. y Powell, L. (2014). A new measure of psychological misconceptions: Relations with academic background, critical thinking, and acceptance of paranormal and pseudoscientific claims. *Learning and Individual Differences*, 36, 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.009>
- Berenbaum, M., Boden, T. y Baker, J. (2009). Emotional salience, emotional awareness, peculiar beliefs and magical thinking. *Emotion*, 9(2), 197-205. doi: 10.1037/a0015395
- Bocci, L y Gordon, K. (2007). Does magical thinking produce neutralising behaviour? An experimental investigation. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 1823-1833. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.02.003>
- Bunge, M. (1980). *Epistemología, curso de actualización*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica; su estrategia y filosofía*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Caldera, J., Amador, G., Reynoso, O. y Zamora, M. (2015). Pensamiento mágico en estudiantes de psicología. Un estudio descriptivo y correlacional. *Revista de educación y desarrollo*, 35, 29-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Juan_Montes8/publication/295102934_Pensamiento_magico_en_estudiantes_de_Psicologia_Un_estudio_descriptivo_y_correlacional/links/57fd572b08ae406ad1f3d0db/Pensamiento-magico-en-estudiantes-de-Psicologia-Un-estudio-descriptivo-y-correlacional.pdf

- Caldera, J., Reynoso, O., Zamora, M. y Pérez, I. (2017). Pensamiento mágico en estudiantes. Estudio comparado entre niveles educativos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 1-25. doi: <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i15.308>
- Cárdenas, M., Gallardo, I., Adaos, R. y Bahamondes, J. (2013). Creencias paranormales en una muestra de estudiantes de psicología en universidades chilenas. *Salud y Sociedad*, 4 (1), 10-23. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2013.0001.00001>
- Castaño, C. y Quecedo, R. (2002). Introducción a la metodología cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Covarrubias, P. (2016). Representaciones docentes de la educación basada en competencias. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 73-132. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.120>
- Damn, J. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-35. Recuperado de http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/78/Art_DammMunozX_RepresentacionesActitudesProfesorado_2008.pdf?sequence=1
- Declaración de Budapest (1999). *Declaración sobre la ciencia y la utilización del conocimiento científico* [versión electrónica]. Recuperado de <http://www.encuentros-multidisciplinarios.org/Revistan%C2%BA2/Declaraci%C3%B3n%20sobre%20ciencia.pdf>
- Dennett, D. (2011). *Romper el hechizo. La religión como fenómeno natural*. Madrid: Katz.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dudycha, G. (1933). The superstitious beliefs of college students. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(4), 457-464. <http://dx.doi.org/10.1037/h0069831>
- Eckblad, M. y Chapman, L. (1983). Magical ideation as an indicator of schizotypy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(2), 215-225. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.51.2.215>
- Eremsoy, E. y Inozu, M. (2016). The role of magical thinking, religiosity and thought control strategies in obsessive-compulsive symptoms in a turkish adult sample. *Behaviour Change*, 33(1), 1-14. <https://doi.org/10.1017/bec.2015.16>
- Farkas, C. (2003). Utilización de estrategias mágicas para el manejo de situaciones estresantes en estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(1), 109-143. doi: <http://dx.doi.org/10.30849/rip/ijp.v37i1.811>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fraile, C., Prieto, L. y Bacaicoa, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 148-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/560/56050205/>
- Frazer, J. (2011). *La rama dorada* (O. Figueroa Castro, Trad.). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica (trabajo original publicado en 1890).
- Freud, S. (1913). *Tótem y tabú y otras obras* [versión de Adobe Acrobat Reader]. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/freud/13%20-%20Tomo%20XIII.pdf>
- Gauch, H. (2009). Science, Worldviews, and Education. *Science & Education*, 18(6), 667-695. doi 10.1007/s11191-006-9059-1
- Guerrero, C., Ávila, R. y Miranda, P. (2008). La correlación entre creencias mágicas y variables sociodemográficas. *Psicología y Ciencia Social*, 10(1-2), 5-15. Recuperado de https://scholar.google.com/scholar_url?url=http://tuxchi.iztacala.unam.mx/ojs/index.php/pycs/article/download/12/10&hl=es&sa=T&oi=gsgb-ggp&ct=res&cd=0&ei=MAPeWsykM4memgHyqbLYCw&scisig=AAGBfm0GYv1KyjGaPWetqDkZGwyds7pkyw
- Hamerman, E. y Morewedge, C. (2015). Reliance on luck: Identifying which achievement goals elicit superstitious behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(3), 323-335. doi: 10.1177/0146167214565055
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Jahoda, G. (1968). Scientific training and the persistence of traditional beliefs among west African university students. *Nature*, 220, 1356. doi:10.1038/2201356a0
- Keinan, G. (2002). The effects of stress and desire for control on superstitious behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 102-108. doi: 10.1177/0146167202281009
- Kingdon, B., Egan, S. y Rees, C. (2012). The Illusory Beliefs Inventory: A new measure of magical thinking and its relationship with obsessive compulsive disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40, 39-53. <https://doi.org/10.1017/S1352465811000245>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lévi-Strauss, C. (1997). *El pensamiento salvaje* [versión Adobe Acrobat Reader]. Recuperado de https://monoskop.org/images/1/18/Levi-Strauss_Claude_El_pensamiento_salvaje_1997.pdf
- Lilienfeld, S., Lynn, S. y Lohr, J. (eds.) (2003). *Science and pseudoscience in clinical psychology*. New York: Guilford.

- Lindeman, M., Svedholm, A., Riekk, T., Raji, T. y Hari, R. (2013). Is it just a brick wall or a sign from the universe An fMRI study of supernatural believers and skeptics. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(8), 943-949. <https://doi.org/10.1093/scan/nss096>
- Lindeman, M. y Svedholm, A. (2012). What's in a term? Paranormal, superstitious, magical and supernatural beliefs by any other name would mean the same. *Review of General Psychology*, 16(3), 241-255. doi: 10.1037/a0027158
- Malinowski, B. (1948). *Magia, ciencia y religión* [versión Adobe Acrobat Reader]. Recuperado de <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/malinowski-bronislav-magia-ciencia-y-religion.pdf>
- Martínez-Salgado, C. (2011). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia & Saude Coletiva*, 17(3), 613-619. doi: 10.1590/s1413-81232012000300006
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6 (6), 265-290. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31068664/n06a14mazzitelli.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1499835354&Signature=R2zTOKDugR%2F0kS6zO9ywSZjvEpM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRepresentaciones_sociales_de_los_profeso.pdf
- McCaffree, K. y Saide, A. (2014). Why is critical thinking so hard to teach? *Skeptic*, 19(4), 54-64. Recuperado de <http://go.galegroup.com/ps/anonymou?id=GALE%7CA394997149&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=10639330&p=AONE&sw=w&authCount=1&isAnonymousEntry=true>
- Messer, W. y Griggs, R. (1989). Student belief and involvement in the paranormal and performance in introductory psychology. *Teaching of Psychology*, 16(4), 187-191. Recuperado de http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1207/s15328023top1604_4
- Miles, R. (2000). A Study of Psychologists' Attitudes Toward Psi (tesis doctoral). Antioch New England Graduate School. New Hampshire.
- Moghaddam, F. (1987). Psychology in the three worlds. As reflected by the crisis in social psychology and the move toward indigenous third-world psychology. *American Psychologist*, 42(10), 912-920. Recuperado de <http://fathalimoghaddam.com/wp-content/uploads/2013/10/1258685560.pdf>
- Molina, S. (2003). Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 151-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/274/27417110/>

- Moral, J. (2009). *Escala para medir superstición y pensamiento mágico*. México, D. F.: Psicom.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Otis, L. y Alcock, J. (1982). Factors affecting extraordinary belief. *The Journal of Social Psychology*, 118, 77-85. doi.org/10.1080/00224545.1982.9924420
- Otis, L. y Kuo, E. (1984). Extraordinary beliefs among students in Singapore and Canada. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 116(2), 215-226. doi: 10.1080/00223980.1984.9923639
- Peñaloza, G. (2016). Una exploración de las ideas sobre las relaciones entre religión y ciencia de profesores de ciencias naturales. *Revista Nures*, 14(34), 1-13. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/nures/article/view/32165>
- Petra, I. y Estrada, A. (2014). El pensamiento mágico: diseño y validación de un instrumento. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 28-33. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572014000100005&script=sci_arttext
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World* [versión Adobe Acrobat Reader]. Recuperado de <https://archive.org/details/childsconception01piag>
- Ramachandran, V. (2012). *Lo que el cerebro nos dice. Los misterios de la mente humana al descubierto* (J. Soler Chic, trad.). Madrid: Paidós.
- Regal, A. (1993). Pensamiento mágico-religioso y pensamiento científico. *Humanitas*, 26, 13-22.
- Riecki, T., Lindeman, M. y Raij, T. (2014). Supernatural believers attribute more intentions to random movement than skeptics: An fMRI study. *Social Neuroscience*, 9, 400-411. <https://dx.doi.org/10.1080/17470919.2014.906366>
- Robles, B. (2011). La entrevista a profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Rudski, J. y Edwards, A. (2007). Malinowski goes to college: factors influencing students use of ritual and superstition. *The Journal of General Psychology*, 134(4), 389-403. <https://doi.org/10.3200/GENP.134.4.389-404>
- Sagone, E. y De Caroli, M. (2015). Beliefs about superstition and luck in external believers university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 19, 366-371. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.685
- Salter, C. y Routledge, L. (1971). Supernatural beliefs among graduate students at the university of Pennsylvania. *Nature*, 232, 278-279. doi: 10.1038/232278a0
- Silva Santisteban, F. (1975). Pensamiento mágico en la Universidad de Lima. *Scientia et praxis*, 9, 116-146.

- Starks, H. y Brown, S. (2007). Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380. doi: 10.1177/1049732307307031
- Te Wildt, B. y Schultz-Venrath, U. (2004). Magical ideation - Defense mechanism or neuropathology? *Psychopathology*, 37, 141-144. <https://doi.org/10.1159/000078866>
- Tobacyk, J. (1984). Paranormal belief and college grade point average. *Psychological Reports*, 54 (1), 217-218. <https://doi.org/10.2466/pr0.1984.54.1.217>
- Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de educación primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 379-402. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-149
- Tylor, E. (1920). *Primitive Culture. Researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art, and custom* [versión electrónica]. Recuperado de <https://ia902205.us.archive.org/32/items/primitivculture01tylouoft/primitivculture01tylouoft.pdf>
- Tupper, V. y Williams, R. (1986). Unsubstantiated beliefs among beginning psychology students. *Psychological Reports*, 58, 383-388. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1986.58.2.383>
- Unesco (2016). *Educación científica*. Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/PolicyPapersCILAC-CienciaEducacion.pdf>
- VandenBos, R. y American Psychological Association (2006). *American Psychological Association Dictionary of Psychology*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Valentine, W. (1936). Common misconceptions of college students. *Journal of Applied Psychology*, 20(6), 633-658. <http://dx.doi.org/10.1037/h0053524>
- Wagner, M. (1928). Superstitions and their social and psychological correlatives among college students. *The Journal of Educational Sociology*, 2(1), 26-36. doi: 10.2307/2961760
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3.º ed.). London: McGraw-Hill Education.
- Yorulmaz, O., Inozu, M. y Gültepe, B. (2011). The role of magical thinking in obsessive-compulsive disorder symptoms and cognitions in an analogue sample. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 42, 198-203. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2010.11.007>

RESEÑAS

Persona, 22 (2), diciembre del 2019

Universidad de Lima

Facultad de Psicología

Fincher-Kiefer, R. (2019)

How the body shapes knowledge: Empirical support for embodied cognition

Washington, DC: American Psychological Association, 195 pp.

Resulta poco común que las personas se reconozcan como seres encarnados en un cuerpo al emprender la tarea de estudiar un fenómeno. El acto de conocer suele estar asociado con lo abstracto e, incluso, lo inmaterial. El cuerpo que percibe, siente y se desplaza por el mundo; el *cuerpo vivido*, suele verse reducido al cerebro y sus funciones o, desde algunas tradiciones filosóficas, incluso ser representado como un obstáculo para acceder al “conocimiento verdadero”.

El problema de la relación mente-cuerpo constituye uno de los temas clásicos de la filosofía de la mente. Desde fines de la década de 1950, la psicología cognitiva se propuso llevar al laboratorio lo que los filósofos debatieron por siglos e intentó dar respuesta a la pregunta por la naturaleza del conocimiento. Dentro de esta tradición, podemos enmarcar el presente libro. En él, su autora, Rebeca Fincher-Kiefer, profesora del Gettysbure College, busca explicar una de las más recientes y prometedoras —así como controversiales— teorías del funcionamiento mental: la teoría de la cognición corporizada (*embodied cognition*). Desde una perspectiva experimental, examina la evidencia de diversos estudios que sugieren que nuestros procesos cognitivos están fundados (*grounded*) en diferentes características de nuestros cuerpos que van más allá de solo los cerebros.

La teoría de la cognición corporizada surgió como una alternativa a los modelos tradicionales de las ciencias cognitivas, como la Inteligencia Artificial (A.I.), las teorías de redes semánticas y el conexionismo. Lo que todas estas teorías tienen en común es

una conceptualización de los procesos mentales como simbólicos, proposicionales y abstractos. De acuerdo con estas perspectivas, el conocimiento constituye un conjunto de símbolos que aluden a instancias generales de un concepto. La relación entre estos símbolos y sus referentes es arbitraria, en el sentido de que su estructura no guarda ninguna relación con las características físicas o las propiedades del concepto. Además, presentan una naturaleza amodal; es decir, que no están vinculados a una modalidad sensorial específica. De este modo, el pensamiento sería un fenómeno interno de manipulación simbólica acorde con ciertas reglas sintácticas independientes de la percepción o la acción.

A medida que la psicología cognitiva fue desarrollándose, empezaron a surgir argumentos teóricos y resultados empíricos que entraron en tensión con los modelos tradicionales del conocimiento. En especial, desafiaron la noción de que las representaciones podían tener un significado sin estar enraizadas en algo más allá del mundo interno del sujeto. No obstante, estas teorías se atrincheraron en “la cabeza” (o la computadora) como el único espacio en el que se puede producir significado. Como alternativa, la cognición corporizada propuso que todo conocimiento está fundado en procesos sensoriales, perceptuales y motores, por lo que serían una función de la morfología o fisiología del cuerpo.

Si se pretende considerar esta teoría como una alternativa válida para explicar la vida mental, es necesario acumular evidencia de que el rol del cuerpo en la cognición es más que un epifenómeno o una consecuencia de las representaciones simbólicas, sino que este tiene un rol causal efectivo o un rol físico constitutivo en los procesos cognitivos de un agente.

Para intentar defender esta tesis, Fincher-Kiefer nos conduce por un recorrido a través de la data que se ha producido en el marco de esta teoría en los campos de la investigación conductual y la neurociencia. De este modo, organiza los capítulos del libro en tres pilares en función de los cuales sintetiza la evidencia empírica que nos presenta. En primer lugar, propone al cuerpo como elemento esencial en diferentes procesos cognitivos como la percepción, el procesamiento social y emocional y la comprensión de conceptos abstractos. En segundo lugar, caracteriza a la simulación como el proceso computacional nuclear a través del cual accedemos al significado. Tercero, analiza el rol de las metáforas como formas de comprender conceptos abstractos a través de su enraizamiento en experiencias sensoriomotoras.

Iniciamos el recorrido en los niveles más bajos de la jerarquía de los procesos cognitivos, discutiendo el rol que tienen los procesos corporales ajenos al sistema visual en la percepción visual de estímulos. El argumento detrás de las numerosas investigaciones presentadas por Fincher-Kiefer es que el cuerpo —en su fisiología, morfología y posibilidades conductuales— informa y determina restricciones sobre la percepción,

entendida como una acción intencional dentro de un contexto que va a demandar ciertos requerimientos corporales. Por ejemplo, si se tiene que hacer juicios sobre la inclinación de una colina o la distancia entre un observador y un objetivo, la percepción estará informada por factores como el estado metabólico del cuerpo y la acción que el sujeto tiene intención de realizar. Así, personas en un estado de fatiga o con una baja condición física tenderán a juzgar la pendiente de una colina como más inclinada en comparación con individuos descansados o en buena forma. Determinados elementos de la estructura corporal van a actuar como dispositivos que permiten traducir información visual que determinan la percepción del tamaño y la distancia de los objetos. El ambiente y las características de la tarea van a establecer qué aspectos del cuerpo van a verse involucrados. De este modo, parece ser que el ser humano (o al menos su cuerpo) es la medida de todas las cosas.

El ascenso por este primer pilar del libro continúa con un intento de demostrar el rol causal del cuerpo en procesos socioafectivos y cognitivos más complejos. En primer lugar, presenta evidencia que explica sensaciones subjetivas y sus correspondientes consecuencias conductuales, como los resultados de posturas corporales específicas. Entre estos ejemplos, se encuentra el clásico estudio que encontró que sostener un lapicero entre los dientes, induciendo a los músculos faciales a sonreír llevó a reportar más afecto positivo, así como un resultado aun más sorprendente: la sensación de experimentar poder estaría determinada por una postura corporal expansiva, y esta tendría más efecto que el poseer un rol superior dentro de una jerarquía. Asimismo, propone que los juicios de valencia —es decir, el considerar un aspecto de la realidad como positivo o negativo— estarían enraizados en la lateralidad, de modo que las personas diestras tenderían a ubicar espacialmente aquello que consideran “bueno” en el lado derecho y lo contrario se esperarían de las personas zurdas.

El camino se torna complicado con el paso a procesos mentales más complejos. Fincher-Kiefer enfrenta este problema proponiendo que el aprendizaje locomotor tiene un rol crucial en el desarrollo de procesos cognitivos complejos en la infancia, como la permanencia de objeto, el planeamiento de acciones y la memoria episódica. Luego, da un salto cualitativo y nos presenta evidencia del enraizamiento corpóreo de conceptos abstractos, como el libre albedrío, el tiempo y las magnitudes numéricas. Por ejemplo, el tiempo sería comprendido a partir de la posición del cuerpo en el espacio, donde la orientación a la izquierda estaría asociada con el pasado y la derecha con el futuro.

Es en estos capítulos que aparecen grietas en el primer pilar con el que la autora intenta sostener la tesis de la cognición corporizada. Muchos de estos hallazgos tienen profundas mediaciones culturales que restan potencia al efecto del cuerpo en la representación del conocimiento. Por ejemplo, en el caso de las posturas corporales y la sensación de poder, se encontraron diferencias culturales y de género en las formas de

encarnar este valor que modificaron el alcance de los resultados. Asimismo, si bien no se explicita en el libro, la evidencia presentada propone y defiende una forma de corporizar la cognición que parece no incorporar un sistema representacional central o ejecutivo en la estructura de la teoría. Las relaciones causales que se establecen parecen obedecer una lógica cuerpo-acción que omite la referencia a una representación mental central, que no necesariamente tiene que ser amodal y proposicional, como se verá luego. Esta ambigüedad argumentativa puede llevar a pensar que se está intentando sostener una posición antirrepresentacionista tácita, la cual requeriría más evidencias para poder defenderse, pues se encuentra con muchos problemas al pasar a la vida mental compleja, como es el caso de estados como la imaginación o la planificación, en los que no necesariamente se interactúa con estímulos ambientales concretos. En consecuencia, no habría *inputs* que pudieran seleccionar aquellos aspectos del cuerpo que se tendría que activar para determinar una u otra acción.

El segundo pilar presenta una propuesta mucho más sólida. En los capítulos 5, 6 y 7, se desarrolla la teoría del sistema de símbolos perceptuales (Perceptual Symbol Systems, PSS) de Barsalou (1999) como una alternativa para explicar la causación mental corporizada. Este modelo propone que el conocimiento es representado en símbolos específicos a determinadas modalidades sensoriomotoras. La actividad neural activada durante la interacción con un concepto sería almacenada y constituiría una representación en la memoria de largo plazo que tendría el mismo formato —esto es, la misma estructura neural— que el estado perceptual original. De este modo, el proceso computacional central del pensamiento sería la simulación de la actividad neural asociada a la formación sensoriomotora de un concepto en particular. Entonces, para probar esta teoría, tendría que encontrarse evidencia experimental que los estados corporales y la simulación de estos tiene un rol crítico en la cognición.

Fincher-Kiefer presenta evidencia de la simulación en tres dominios principales: (i) la comprensión del lenguaje; (ii) varios procesos cognitivos como la formación de recuerdos, conductas especializadas (p. ej. digitar en un teclado) y situaciones que implican conceptos con los que los sujetos no han tenido experiencias físicas directas (superando el problema de la postura antirrepresentacionista), y (iii) la comprensión de las emociones propias y ajenas. Como un caso ilustrativo, desarrollaré en líneas generales el dominio del lenguaje. La hipótesis experimental de estos estudios puede formularse en términos de que la construcción de un modelo situacional, que es el nivel de comprensión que permite la interpretación verbal, involucra un procesamiento perceptivo. Por un lado, experimentos conductuales encontraron que se facilita la comprensión cuando se lleva a cabo una acción similar a la que se está tratando de entender. Esta resonancia motora parece ser general: interpretamos el lenguaje en función de las capacidades motoras y las maneras como nuestros cuerpos interactúan con un concepto. Por otro lado, evidencia neurofisiológica indica cortos periodos entre la lectura de una oración o

un verbo que indica transferencia (concreta o abstracta) y la activación de áreas motoras en el cerebro y en los músculos relacionados con dicho movimiento de transferencia y la parte del cuerpo (p. ej., la mano o el pie) descrita en el texto. Esto indicaría que la actividad motora que ocurre durante la comprensión en línea del concepto de transferencia concreta o abstracta no sería un epifenómeno de una representación amodal y simbólica que refiere a ciertas partes del cuerpo preasociación, sino la simulación mental de la actividad neural utilizada al ejecutar dicha acción. De este modo, el cuerpo —en forma de circuitos neurales y sensoriomotores y las representaciones mentales de dichos circuitos— tendría un rol causal en la comprensión del lenguaje.

El último pilar de la obra se erige para reforzar el dominio con el que la teoría de la cognición corporizada tiene más problemas: la comprensión de conceptos abstractos. Para esto, propone que las metáforas (por ejemplo, el amor como un viaje) son dispositivos lingüísticos universales de representación conceptual enraizados en la materialidad de los cuerpos y sus procesos. La evidencia acumulada parece sugerir una asociación entre conceptos abstractos y experiencias sensoriomotoras a través de la transferencia metafórica. Entre los hallazgos más interesantes e ilustrativos se encuentra el hecho de que el *priming* táctil con una superficie áspera impacta en la interpretación de una situación social neutra como difícil y que esta se fundamenta en una red de áreas cerebrales involucradas, por lo general, en procesos sensoriomotores. No obstante, estos mismos hallazgos sugieren una visión más cautelosa de las metáforas como conocimiento corpóreo, pues hubo un tiempo de retraso entre la activación de dichas áreas cerebrales y la presentación del concepto abstracto, por lo que otros procesos podrían mediar el nexo causal.

De este modo, la respuesta a la pregunta de si pensamos con el cuerpo parece ser una cuestión de gradaciones. La autora rechaza la cognición corporizada fuerte debido a su propuesta antirrepresentacionista; no obstante, yo argumento que buena parte de la evidencia presentada en la primera parte del libro puede ser interpretada desde esta postura. Siguiendo a Barsalou, conceptualiza el problema como una relación constitutiva, donde el cuerpo es esencial —lo que es causalmente efectivo— para la cognición, pero este segundo proceso puede involucrar otros constituyentes. Así, las simulaciones serían parciales y su importancia variaría en función del contexto y las características de la tarea que el sujeto deba realizar.

Siguiendo esta conclusión, la siguiente pregunta relevante parece ser: “¿es esta teoría lo suficientemente diferente como para remplazar al modelo tradicional?”. Fincher-Kiefer no tarda en responder con un rotundo sí. Para ella, la abundancia de datos empíricos, a pesar de los problemas de replicabilidad y falsos positivos que se les atribuye, es suficiente para considerar la tesis de la cognición corporizada como un contendiente respetable y prometedor. Así, la autora se asienta sobre los pilares

construidos por numerosas investigaciones explicadas de manera lúcida, comprensible y entretenida, lo que es, sin duda, el punto más fuerte del libro, para justificar su optimismo. No obstante, no sé si puedo compartirlo. Pues en ese recorrido a través de distintos laboratorios de psicología y neurociencias encuentro, también, la principal debilidad de la obra: la ausencia de una estructura argumentativa sólida que actúe como un soporte transversal que hilvane y fortalezca la presentación de los resultados empíricos. Los argumentos, en ocasiones, no son lo suficientemente explícitos, por lo que se pierden en la enumeración de datos y diseños experimentales. El riesgo de todo esto es que la estructura que la autora se propuso erigir para sostener la tesis termine siendo como un castillo de naipes: novedoso y atractivo a la vista, pero propenso a desmoronarse con facilidad.

En último término, considero que *How the body shapes knowledge* es una buena introducción a lo que es uno de las propuestas más prometedoras y controversiales dentro de la ciencia cognitiva. Logra explicar conceptos e investigaciones complejas de una forma bastante accesible y es una lectura clave para aquellas personas interesadas en esta disciplina, así como en la filosofía de la mente. Asimismo, termina siendo un recordatorio para las y los investigadores de la importancia que tiene el cuerpo en el proceso de conocer, lo cual puede servir para motivarnos a romper con las concepciones dualistas que permean las representaciones sociales de la ciencia y, de este modo, poder acercarnos a nuestros objetos de estudio y escribir sobre ellos no solo desde abstracciones teóricas y posiciones epistemológicas, sino también con intuición, empatía y placer sensorial.

Diego García Rabines

León, R. (2018)

La psicología: pasado, presente y problemas

Lima: Fondo Editorial Universidad Ricardo Palma, 219 pp.

Cada época tiene sus palabras emblemáticas. Alguna vez lo fueron *libertad, fraternidad e igualdad*. Así también lo fueron contrato social, lucha de clases, etcétera. Para la actual época la palabra esencial es otra, señala el autor: globalización.

La reciente obra de Ramón León pone sobre la mesa las características del presente y los desafíos para la psicología mundial y nacional. Al mismo tiempo, se hace evidente que se trata de la pluma de un docto historiador de la psicología.

El trabajo comienza con la revisión cuidadosa y noticiosa de los orígenes de la disciplina, permitiendo repasar los momentos de su alumbramiento e infancia, entendiendo cómo distintas filosofías y metodologías fueron formándola hasta su actual juventud. Ese ejercicio de memoria, cual *insight* terapéutico tras revisar los antecedentes vitales, ofrece a la disciplina una necesaria autoconfianza al reconocer su constitución, oportunidades de crecimiento y actuales fortalezas para afrontar la lista de problemas que la globalización le enrostra.

La segunda parte de la obra presenta dicha lista, en la que se encuentra, por ejemplo, el terrorismo y su nuevo campo de batalla: la internet. Otro fenómeno es la degradación del medio ambiente. ¿Por qué los humanos incendian su propio hogar? ¿Puede la ciencia psicológica explicar y prevenir las conductas que amenazan el equilibrio social y ambiental? Lo mismo puede plantearse con relación a los procesos migratorios en el mundo, que parece necesitar de una "psicología de la migración"; lo mismo para las distintas manifestaciones de la sexualidad; para la cuarta edad y temas

como "envejecimiento exitoso" e incluso "suicidio racional", conceptos que se encuentran en la literatura académica.

La reunión de los desafíos globales que presenta el autor revela un panorama, exige una estrategia y genera un agudo debate. El panorama es el de un mundo hiperconectado con beneficios y preocupaciones consecuentes. La estrategia de la psicología ha de ser ingeniosa, buscando optimizar las herramientas que la nueva revolución industrial viene ofreciendo. Y el debate agudo parece girar en torno a la pregunta que comparte el autor: "[...] vamos tomando clara conciencia de que no hay una respuesta definitiva a la interrogante que nos asedia: ¿cómo debemos vivir?" (p. 100).

¿Y si hubiera una respuesta definitiva? Si se lograra llegar a ella mediante la integración de las bondades de la tecnología y los conocimientos científicos, ¿aceptará el humano que se le diga que está viviendo de manera incorrecta? ¿Está dispuesto a encontrar una respuesta definitiva a dicha interrogante? Quiera o no, se debe encontrarla, pues el partido contra los riesgos existenciales empezó hace tiempo y el marcador en contra se acerca al sentimiento del desahuciado. Pero hasta entonces, habrá que intentarlo.

Hasta aquí se comentó uno de los dos grandes intereses que el autor vuelve a plasmar en sus valiosas obras: la historia y porvenir de la psicología. El otro gran interés, o preocupación, es la actividad del psicólogo y psicóloga en su realidad nacional, la cual se aborda en la tercera parte de la obra.

Habiendo tanto por hacer, ¿qué se está realizando en materia de investigaciones con proyección social? Los temas van desde el racismo, el *bullying* homofóbico, la criminalidad, la violencia familiar, los problemas ecológicos, la corrupción, las actitudes políticas, entre otros. El autor pone en evidencia la brecha que hay entre los aportes de la psicología al país, en comparación con los que ha hecho la historia, la antropología, la sociología, y otras disciplinas que miran con prisa a una ciencia de la cual se espera y necesita mucho, pero que avanza a paso lento con sus contribuciones nacionales. Como si aún no se decidiera a participar en el escenario local.

Así también el autor señala otra necesidad: las buenas relaciones públicas por parte de la psicología. Hace falta perfiles que sepan llegar al público general sin perder la rigurosidad del campo, un carisma que permita educar a la población acostumbrada a los relatos en lugar de los datos. He ahí una oportunidad: saber narrar desde la psicología la problemática nacional y sus soluciones, integrando las anécdotas con las estadísticas.

Los dos últimos capítulos se dedican a la descripción de la vida y obra de dos intelectuales peruanos que aportaron enormemente en el desarrollo de la psicología nacional: Javier Mariátegui y Leopoldo Chiappo. La ejemplar vida intelectual que nos narra el autor permite sospechar de una posible y razonable intención: ofrecer a los psicólogos y psicólogas ejemplos añorables.

Psicología: pasado, presente y problemas, la nueva contribución de Ramón León, pone a la disciplina psicológica en un ambiente de observación terapéutica. Se revisa su historia de vida, sus planes a futuro, su situación actual, a qué se dedica, pero sobre todo a qué no se dedica. Como señala el autor: "Una cosa parece cierta: los psicólogos peruanos como grupo profesional no han querido o no han podido (o, sencilla y llanamente, no les ha interesado) participar y aportar al debate en torno a los problemas de la sociedad peruana" (p.169). La pregunta es ¿por qué?

El profesor Ramón León vuelve a pronunciarse como historiador de la psicología comprometido con su oficio y nación. Hace uso de sus admirables recursos intelectuales para compartir el estado de la disciplina y hacer una elocuente exhortación: levantar la voz de la psicología en el debate político, sobre todo en el nacional.

Si la psicología puede entenderse como la ciencia que estudia a la especie responsable de la administración de los recursos planetarios, habrá entonces que corresponder al llamado del deber empezando por casa, el propio país.

Fabrizio López De Pomar

DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS E INSTRUCCIONES PARA LAS COLABORACIONES

Persona, 22 (2), diciembre del 2019

Universidad de Lima

Facultad de Psicología

DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

Persona es la revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima, de frecuencia semestral. Su objetivo es dar a conocer contribuciones, tanto del país como del extranjero, que constituyan un aporte significativo al conocimiento y a la comprensión de los problemas teóricos de la ciencia psicológica, así como también al de los fenómenos psicosociales.

Persona no se adhiere ni representa a ninguna teoría psicológica en particular, sino que acepta, para su revisión, aquellos manuscritos que se caractericen por la indagación teórica rigurosa, el cuestionamiento sistemático de supuestos y planteamientos de la psicología y, en el caso de estudios empíricos, por la relevancia del tema tratado, la rigurosidad metodológica y la discusión crítica de los resultados

Todos los manuscritos remitidos a *Persona* deben ser inéditos y enviados a través del portal. Una vez recibidos, serán sometidos a un proceso de arbitraje, como es usual en las publicaciones académicas.

INSTRUCCIONES PARA LAS COLABORACIONES

Persona recibe manuscritos para su evaluación y publicación en forma de artículos, según las normas de la American Psychological Association (APA), en su sexta edición. Se admiten cinco tipos de artículos:

1. Artículos teóricos: ensayos que tienen como objetivo revisar la literatura existente en la ciencia y promover su avance. Los autores pueden revisar una teoría o proponer nuevas, mostrando la superioridad de unas con respecto a otras. Igualmente, los temas pueden ser diversos y los estilos variados; sin embargo, el formato será el de ensayo formal, según la norma de APA. Este formato debe incluir:

- Título.
 - Autor, afiliación académica o institucional, ciudad, país, correo electrónico de contacto (en el caso de varios, consignar los mismos datos; salvo el de correo electrónico, que será uno solo).
 - Resumen (entre 150-200 palabras).
 - Palabras clave (entre tres y cinco).
 - Ensayo dividido en secciones.
 - Referencias en formato APA (solo de citas expresamente indicadas en el texto).
2. Artículos metodológicos: trabajos de revisión de enfoques de métodos empleados, que pueden ser adaptados, modificados o eliminados porque se les considera inadecuados. Aun cuando no es propiamente un trabajo práctico, se sugiere incluir datos empíricos para ilustrar la propuesta metodológica. Debe contener lo siguiente:
- Título.
 - Autor, afiliación académica o institucional, ciudad, país, correo electrónico de contacto (en el caso de varios, consignar los mismos datos, salvo correo electrónico que será uno solo).
 - Resumen (entre 150-200 palabras).
 - Palabras clave (entre tres y cinco). • Ensayo dividido en secciones. • Referencias en formato APA (solo de citas expresamente indicadas en el texto).
3. Artículos de reporte de estudios empíricos: informes de trabajos de investigación de corte experimental. El formato estándar incluye las siguientes partes:
- Título.
 - Autor, afiliación académica o institucional, ciudad, país, correo electrónico de contacto (en el caso de varios, consignar los mismos datos, salvo correo electrónico, que será uno solo).
 - Resumen (entre 150-200 palabras).
 - Palabras clave (entre tres y cinco). • Introducción. • Participantes. • Instrumentos. • Procedimiento. • Resultados.
 - Discusión y conclusiones.
 - Referencias en formato APA (solo de citas expresamente indicadas en el texto)
 - Las tablas y figuras deberán estar claramente numeradas, y se entregarán en archivo separado. Deben tener título y ser fáciles de interpretar, independientemente

del texto. En el caso de las figuras, se sugiere evitar fondos oscuros o líneas y sombras que impidan leer con claridad. Asimismo, las imágenes digitales deben tener una resolución mínima de 300 dpi.

4. Artículos de revisión de literatura: evaluación crítica de trabajos realizados y propuestas de cambios pertinentes, producto del análisis. Llamado también metaanálisis, permite revisar el análisis sobre un fenómeno conductual particular. El estilo de redacción también será el de ensayo académico y tendrá secciones similares a las de los teóricos.
5. Artículos de estudio de casos: reportes de materiales de casos, individuales o grupales, como resultado de la práctica profesional. Constituyen testimonios de problemas o propuestas de solución en la ciencia y la profesión. La sistematización puede realizarse en diversos estilos. La presentación de la parte formal seguirá el estilo de los artículos teóricos.

REFERENCIAS

Se deben elaborar teniendo como guía la sexta edición del Manual de APA. Se tienen que proporcionar los nombres completos de las revistas científicas y, si es posible, su origen, pues varias tienen el mismo nombre, y su número doi. Como señala el referido manual, se evitará incluir notas a pie de página y referencias de obras no indicadas explícitamente en el texto.

Extensión de las contribuciones

La extensión usual es de veinte páginas. No se aceptarán manuscritos de más de 35 páginas, excluyendo el resumen, las figuras, tablas y referencias.

Formato de los archivos

Las colaboraciones inéditas deben presentarse en formato digital (MS Word) a doble espacio, en letra Times New Roman de 12 puntos. Los párrafos se justifican con espacios, no con sangría. Evitar tabulaciones, sombreados o cursivas, salvo indicación expresa.

Envío de colaboraciones

El envío de los artículos para su publicación en *Persona* debe realizarse mediante el portal de revistas de la Universidad de Lima: <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/about/submissions#authorGuideline>

Evaluación de colaboraciones

Los colaboradores recibirán una notificación de la recepción de su artículo siete días después del envío. En el plazo de treinta días, se emitirá un informe de aceptación, de

aceptación con observaciones, o de rechazo. En los tres casos se indicará explícitamente las razones que justifican el resultado. Todo trabajo será remitido a una evaluación por pares, quienes, a partir de un protocolo y guía, emitirán el respectivo informe. El plazo máximo para el envío del informe a los colaboradores es de treinta días desde la recepción del manuscrito. En caso de aceptación con observaciones, los colaboradores tendrán un plazo de quince días, desde el envío de la respuesta, para mandar el manuscrito corregido.

Esta revista se terminó de imprimir en diciembre del 2019
en Litho & Arte S. A. C.
Jr. Iquique 026 - Breña
Lima, Perú
Teléfono: 332-1989
Correo electrónico: ventas@lithoarte.com



Contribuciones

Ajuste de un modelo Rasch multidimensional al cuestionario de las cinco facetas de conciencia plena (FFMQ) aplicado a practicantes de yoga

Impacto de la esperanza en las actitudes políticas en habitantes de la ciudad de Arequipa

Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana

Disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana

Sentido de vida en pacientes diagnosticados con cáncer

Pensamiento mágico en la psicología: representaciones en docentes

Reseñas

How the body shapes knowledge: Empirical support for embodied cognition, de R. Fincher-Kiefer

La psicología: pasado, presente y problemas, de R. León

ISSN 1560-6139

