

ISSN: 2304-165X

REVISTA PERUANA DE
PSICOLOGÍA Y
TRABAJO SOCIAL

Peruvian Journal of Psychology and Social Work

PUBLICACIÓN SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL

VOL. 2
NRO. 01
ENERO - JULIO DE 2013



Universidad
Inca Garcilaso de la Vega
Nuevos tiempos. Nuevas Ideas
Facultad de Psicología y Trabajo Social

REVISTA PERUANA DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL
Publicación semestral de la Facultad de Psicología y Trabajo Social
Vol. 2, N° 1. Enero-Julio 2013



— Universidad —
Inca Garcilaso de la Vega

Nuevos Tiempos Nuevas Ideas
Facultad de Psicología y Trabajo Social

Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social
Vol. 2, N° 1. Enero-Julio 2013
ISSN 2304-165X
Depósito Legal: 2012-06473
Categoría: Publicación periódica semestral
Formato: 21 mm. X 29.7mm. 181 pp.
Impresión: Offset y encuadernación encolado
Soporte: Couché mate 150 g.
Interiores: Bond alizado 80 g.
Publicado: Lima, Perú. Julio de 2013
Tiraje: 1000 ejemplares

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA
Av. Arequipa 1841, Lince
Tlf. 4711919

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Dr. Luis Cervantes Liñán
Rector

Dr. Jorge Lazo Manrique
Vicerrector

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL

Av. Petit Thouars 248, Lima
Tlf. 4331516

AUTORIDADES DE LA FACULTAD

Dra. Graciela Villegas García
Decana

Dr. Basilio Sifuentes Villanueva
Secretario Académico

Dr. Olces Carrión
Jefe de Grados y Títulos

REVISTA PERUANA DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL

Publicación de la Facultad de Psicología y Trabajo Social

Universidad Inca Garcilaso de la Vega
Facultad de Psicología y Trabajo Social
Av. Petit Thouars 248. Lima.
Tlf. 4331615 / 4332795

REVISTA PERUANA DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL
UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA

DIRECTOR

Graciela Villegas García
Universidad Inca Garcilaso de la Vega

EDITOR

Tomás Caycho Rodríguez
Universidad Inca Garcilaso de la Vega

COMITÉ EDITORIAL

Sergio Domínguez Lara	Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú
Calixto Gutiérrez Braojos	Universidad de Granada, España
Federico León	León & Bustamante Consultores, Perú
Manolete Moscoso	University South of Florida, Estados Unidos
Iván Montes Iturrizaga	Universidad La Salle, Perú

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Reynaldo Alarcón Napurí	Universidad Ricardo Palma, Lima
Noemí Sotelo López	Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima
Violeta Tapia Mendieta	Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima
Mario Tueros Arias	Organización Internacional del Trabajo, Lima
Manuel Arbocó de los Heros	Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima
Ramón León Donayre	Universidad Ricardo Palma, Lima
Jaime Aliaga Tovar	Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima
Irma Altez Rodríguez	Universidad del Sagrado Corazón, Lima
Carlos Ponce Díaz	Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima
Lidia Sotelo López	Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima
Alejandro Cussiánovich Villarán	Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima
Jorge García Escobar	Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima
Charles Portilla Revollar	Universidad Católica Santa María, Arequipa
Lucio Portugal Catacora	Universidad Nacional San Agustín, Arequipa

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Rubén Ardila	Universidad Nacional de Colombia, Colombia
Helio Carpintero Capell	Universidad Complutense de Madrid, España
Antonio Vallés Arándiga	Universidad de Alicante, España
Luís Armando Oblitas Guadalupe	Universidad del Valle, México
Rubén Ledesma	Universidad Nacional del Mar del Plata, Argentina
Leonardo Medrano	Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Leonor Córdoba Andrade	Universidad de Manizales, Colombia
Adrián Dongo Montoya	Universidad Estadual Paulista, Brasil
Pablo García Sampere	Universidad de Granada, España
Marzia Fiorini	Universidad de Granada, España
Daris Rivera Alarcón	Fundación Universitaria Monserrate, Colombia
Gustavo Parra	Universidad Nacional de Luján, Argentina
Marcos Chinchilla Montes	Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Ana Hernández Rodríguez	Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras
Norberto Alayón	Universidad de Buenos Aires, Argentina
Julio Díaz Argueta	Universidad San Carlos de Guatemala, Guatemala

Elí Evangelista Martínez
Ana María Jaco-Vilela

Universidad Nacional Autónoma de México, México
Universidade Federale do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

COMITÉ DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

Christian Córdova Robles
Héctor Ampuero Quezada
Bruno Zamudio Perazzo

Redacción y revisión de estilo
Diseño
Revisión y corrección de inglés

ÁRBITROS EN EL PRESENTE NÚMERO

Claudia Guevara-Cordero
Deyvi Baca Romero
Ornella Raymundo Villalva
Tomás Caycho Rodríguez
Sergio Domínguez Lara
Reynaldo Alarcon Napuri

Instituto EOS, Perú
Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú
Universidad César Vallejo, Perú
Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú
Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú
Universidad Ricardo Palma, Perú

Las opiniones de los artículos publicados son de responsabilidad de sus autores, la Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social no comparte necesariamente estas opiniones.

Para correspondencia y canje escribir a: tcaycho@uigv.edu.pe
Universidad Inca Garcilaso de la Vega
Facultad de Psicología y Trabajo Social
Av. Petit Thouars 248. Lima.
Tlf. 4331615 / 4332795

Contenido

PRESENTACIÓN Luis Claudio Cervantes Lián	11
EDITORIAL Graciela Villegas Garcia, Tomás Caycho Rodríguez	13
PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE ANSIEDAD MANIFIESTA EN NIÑOS-CMASR EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LIMA METROPOLITANA Sergio Domínguez L.; Graciela Villegas; Oscar Padilla T.	15
CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD EN EX COMBATIENTES Y VETERANOS DE LA GUERRA DE MALVINAS Luciana Becerra, Susana Azzolini, Gisela Paly, María Lolich	33
RELACIÓN ENTRE EL BIENESTAR AUTOPERCIBIDO, AUTOESTIMA, INTELIGENCIA EMOCIONAL, PERSONALIDAD Y RAZONAMIENTO ABSTRACTO EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Leonor Hernani, Alberto Aquino & Elizabeth Araujo	49
EXPECTATIVAS ACADÉMICAS EM ALUNOS TRADICIONAIS E NÃO-TRADICIONAIS DE ENGENHARIA Alexandra R. Costa; Alexandra M. Araújo; Paula Gonçalves; Leandro S. Almeida	63
EMOCIONES POSITIVAS Y NEGATIVAS EN LA PREDICCIÓN DEL BURNOUT Y ENGAGEMENT EN EL TRABAJO Estanislao Castellano, Eva Cifre, Carlos Spontón, Leonardo Adrián Medrano, Luis Maffei	75
HABILIDADES DE COMPRESIÓN Y FACTORES TEXTUALES EN LOS PRIMEROS GRADOS M. Vanesa De Mier; Ana María Borzone; Verónica S. Sánchez Abchi; María Elena Benítez	89
PRÁCTICAS ORGANIZACIONALES SALUDABLES: UN ANÁLISIS EXPLORATORIO DE SU IMPACTO RELATIVO SOBRE EL ENGAGEMENT CON EL TRABAJO Hedy Acosta, Pedro Torrente, Susana Llorens y Marisa Salanova	107
OPTIMISMO: VALIDACIÓN DE UNA ESCALA PARA ADOLESCENTES MEXICANOS Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, José Luis Valdez Medina	121
MIGRACIONES INTERNACIONALES E INFANCIA Esther Judit Vidal Córdova	131
PSICOLOGÍA CLÍNICA Y PSICOTERAPIA: REVISIÓN EPISTEMOLÓGICA Y APORTES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA Walter Lizandro Arias Gallegos	137
PROBLEMAS ESPECIALES DE DISEÑO EN LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA Néstor Roselli	155

PROGRAMAS DE TRANSFERENCIA DE RENTA CONDICIONADA. QUÉ PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN HUMANA PROPONEN	
J. Pablo Bentura	161
NOTA SOBRE LOS AUTORES	173
NORMAS DE PUBLICACIÓN PARA LA REVISTA PERUANA DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL	177

Contens

PRESENTACIÓN Luis Claudio Cervantes Liñán	11
EDITORIAL Graciela Villegas Garcia, Tomás Caycho Rodríguez	13
PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE REVISED CHILDREN'S MANIFEST ANXIETY SCALE IN CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM LIMA Sergio Domínguez L.; Graciela Villegas; Oscar Padilla T.	15
PERSONALITY CHARACTERISTICS OF COMBATANTS AND VETERANS FROM MALVINAS' WAR Luciana Becerra, Susana Azzolini, Gisela Paly, María Lolich	33
RELATIONSHIP BETWEEN SUBJECTIVE WELL-BING, SELF-ESTEEM, EMOTIONAL INTELLIGENCE, PERSONALITY ON A GROUP OF COLLEGE STUDENTS Leonor Hernani, Alberto Aquino & Elizabeth Araujo	49
NON-TRADITIONAL AND TRADITIONAL ENGINEERING STUDENTS' ACADEMIC EXPECTATIONS Alexandra R. Costa; Alexandra M. Araújo; Paula Gonçalves; Leandro S. Almeida	63
POSITIVE AND NEGATIVE EMOTIONS ON ENGAGEMENT AND BURNOUT PREDICTION Estanislao Castellano, Eva Cifre, Carlos Spontón, Leonardo Adrián Medrano, Luis Maffei	75
COMPREHENSION SKILLS AND TEXTUAL FACTORS ON ELEMENTARY STUDENTS M. Vanesa De Mier; Ana María Borzone; Verónica S. Sánchez Abchi; María Elena Benítez	89
HEALTHY ORGANIZATIONAL PRACTICES: AN EXPLORATORY ANALYSIS OF ITS RELATIVE IMPACT OVER "ENGAGEMENT WITH WORK" Hedy Acosta, Pedro Torrente, Susana Llorens y Marisa Salanova	107
OPTIMISM: VALIDATION OF AN SCALE FOR MEXICAN ADOLESCENTS Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, José Luis Valdez Medina	121
INTERNATIONAL MIGRATIONS AND INFANCY Esther Judit Vidal Córdova	131
CLINICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOTHERAPY: EPISTEMOLOGICAL REVIEW AND CONTRIBUTIONS OF POSITIVE PSYCHOLOGY Walter Lizandro Arias Gallegos	137
PARTICULAR DESIGN PROBLEMS IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH Néstor Roselli	155
INCOME TRANSFER PROGRAMS. PROPOSAL OF HUMAN TRANSFORMATION J. Pablo Bentura	161

NOTA SOBRE LOS AUTORES	173
NORMAS DE PUBLICACIÓN PARA LA REVISTA PERUANA DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL	177

Presentación

La Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social llega a su tercer número, apareciendo semestralmente desde el año 2012, cubriendo diversas áreas de la psicología, desarrolladas a través de diferentes enfoques que nos desafían y motivan. Como en números anteriores, los trabajos aquí reunidos cumplen con las más rigurosas exigencias metodológicas y estilísticas.

Como observamos en los trabajos incluidos en este volumen, las personas forman parte de un contexto que permite el desarrollo de sus capacidades, siendo necesarias por esto los aportes de las ciencias sociales y naturales. Es así que los artículos derivados de la Psicología y del Trabajo Social que ustedes tienen en sus manos entran en diálogo para reelaborar ideas y conocimientos capaces de renovar las aproximaciones a cada una de éstas disciplinas del saber.

Es de nuestro interés que la revista llegue a investigadores, docentes universitarios, estudiantes, funcionarios y representantes de organismos vinculados con la Psicología y el Trabajo Social, tanto nacional como extranjero.

Nos mueve la ilusión de que esta publicación tenga por misión transmitir a la generación actual de psicólogos y trabajadores sociales, y las generaciones venideras, un mensaje de trabajo basado en la investigación y permanente actualización profesional. Investigación y actualización profesional son dos pilares importantes que la Universidad Inca Garcilaso de la Vega tiene en su camino hacia la acreditación y el mejoramiento continuo de su calidad académica.

Dr. Luis Claudio Cervantes Liñán
Rector

Editorial

Hace aproximadamente un año salió publicado el primer volumen de la Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social como una apuesta de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, a través de la Facultad de Psicología y Trabajo Social, por crear un espacio de difusión y discusión de los últimos avances en Psicología y Trabajo Social. Luego de la experiencia y el trabajo realizado podemos decir que en estos tres números se han publicado 34 artículos (23 reportes de investigación empírica y 11 ensayos de revisión teórica), contando con la participación de 78 investigadores nacionales y extranjeros. Hasta el momento, en cuanto a trabajos con autoría extranjera, tenemos seis artículos con filiaciones institucionales de Argentina, seis artículos de filiación española, tres artículos con filiación de instituciones chilenas, dos de México, y una contribución de Colombia, Portugal, Paraguay y Uruguay respectivamente. Estas cifras hablan del impacto que puede tener nuestra revista en el contexto internacional.

Otro dato importante es que contamos con un amplio e importante comité científico nacional e internacional. En el primero grupo del comité contamos con 14 expertos nacionales en psicología y Trabajo Social, mientras que en el segundo grupo contamos con 18 profesionales investigadores de diversos países (España, Colombia, México, Argentina, Brasil, Costa Rica, Honduras y Guatemala).

Este tercer número de la Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social se inicia con una contribución del Lic. Sergio Domínguez, Dra. Graciela Villegas y Lic. Oscar Padilla, los dos primeros docentes de la Facultad de Psicología y Trabajo Social de nuestra universidad, que tiene por objeto analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-Revisada (CMAS-R) en una muestra de niños y adolescentes de Lima Metropolitana, de edades comprendidas entre 10 y 18 años. Los resultados muestran que la CMAS-R cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para continuar estudios de validación. Luciana Becerra, Susana Azzolini, Gisela Paly y María Lolich, investigadores del Centro de Investigaciones Sociales y Humanas para la Defensa, perteneciente al Centro de Estrés Postraumático “Malvinas Argentinas” de Buenos Aires, Argentina, analizan las características de personalidad de excombatientes y veteranos de la guerra de Malvinas con el fin de obtener datos de utilidad para la intervención terapéutica. Los resultados indican que ambos grupos tienden a la exageración de malestar, refiriendo fuertes sentimientos de ansiedad, sensaciones de descontrol ego-cognitivo y emocional, problemas interpersonales, síntomas de depresión y una fuerte orientación paranoide.

Leonor Hernani, Alberto Aquino y Elizabeth Araujo, docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, examinan la relación entre el bienestar autopercebido y las variables inteligencia emocional, personalidad, razonamiento abstracto y autoestima en un grupo de estudiantes de psicología una universidad particular de Lima Metropolitana. Entre los diversos resultados, uno de los más importantes es que, de todas las variables analizadas, las que mejor predijeron el bienestar autopercebido fueron la autoestima, la claridad emocional, la atención a las emociones y la reparación emocional. Desde Portugal, Alexandra R. Costa, Alexandra M. Araújo, Paula Gonçalves y Leandro S. Almeida comparan las expectativas académicas de dos grupos de alumnos portugueses de primer grado de educación secundaria: alumnos tradicionales y no tradicionales. Los resultados señalan que los estudiantes más jóvenes muestran elevadas expectativas, no observándose diferencias entre los dos grupos de estudiantes. Estanislao Castellano, Eva Cifre, Carlos Spontón, Leonardo Adrián Medrano y Luis Maffei nos presentan los resultados de la investigación titulada “Emociones positivas y negativas en la predicción del burnout y engagement en el trabajo”, la cual es un esfuerzo de investigación en la cual han colaborado investigadores españoles y argentinos. Este estudio busca probar un

modelo donde las emociones positivas presentan una relación directa y positiva con el engagement y directa y negativa con el burnout. Los resultados de Modelos de Ecuaciones Estructurales muestran que el modelo presenta un buen ajuste a los datos y un considerable valor explicativo.

Vanesa De Mier, Ana María Borzone, Verónica Sánchez Abchi y María Elena Benítez, investigadores del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) de Argentina y de la Université de Genève, reportan los resultados de estudio que busca explorar la incidencia del tipo de texto, narrativo y expositivo, y su nivel de complejidad en la comprensión, a través de la recuperación de información explícita e implícita. El análisis de las respuestas de los niños mostró que tienen dificultades en ambos tipos de textos, narrativos y expositivos. Los resultados permiten pensar que hay una interacción entre el tipo de texto y las demandas de procesamiento específicas de cada texto. Hedy Acosta, Pedro Torrente, Susana Llorens y Marisa Salanova, miembros del WONT (Work Organization Network), equipo de Alto Rendimiento de la Universitat Jaume I, presentan el artículo “Prácticas organizacionales saludables: un análisis exploratorio de su impacto relativo sobre el engagement con el trabajo”. El objetivo de este estudio es explorar la influencia de las prácticas organizacionales saludables en el engagement con el trabajo. Los resultados de Modelos de Ecuaciones Estructurales muestran que las prácticas organizacionales saludables se relacionan de manera positiva y significativa con el engagement, siendo las prácticas más relacionadas la salud psicosocial, el desarrollo de habilidades y el desarrollo de carrera. Desde un punto de vista psicométrico, los investigadores mexicanos, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes y José Luis Valdez Medina, presentan el desarrollo y validación de una escala de optimismo en una muestra de adolescentes mexicanos. Los resultados señalan que, en términos generales, la escala cuenta con características de validez y confiabilidad.

En relación a los ensayos de revisión teórica, Esther Judit Vidal Córdova, trata de dimensionar las implicancias de las migraciones internacionales en el bienestar de la infancia y adolescencia. Este artículo muestra un balance de la situación nacional respecto de los niños y adolescentes en relación con los procesos migratorios, brindando a su vez propuestas de políticas públicas para la protección social de la niñez y adolescencia afectada por las migraciones. Walter Arias, pasa revista a cuestiones teóricas, prácticas, históricas y epistemológicas; que han devenido en el desarrollo de una psicología clínica basada en el modelo médico. En este contexto, la psicología positiva emerge con el planteamiento de nuevos modelos de tratamiento y programas de intervención clínica que tienen gran utilidad en la práctica psicoterapéutica. Nestor Roselli, investigador del Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE), Rosario, Argentina, aborda el tema de hasta qué punto son legítimas las conclusiones que sacamos de los datos recogidos y cuál es la lógica en la que nos basamos para extraer dichas conclusiones. El artículo de Roselli, ilustra acerca de los errores más frecuentes de validez interna que se suelen cometer cuando el diseño deja de ser flexible y pasa a ser incorrecto. Finalmente, Bentura, desde Uruguay analiza los programas de Transferencias de Rentas Condicionada en Uruguay como nueva forma de atención a la cuestión social, concluyendo que el proyecto de administración de la cuestión social vigente contiene una clara articulación entre la perspectiva neoliberal y la perspectiva conservadora, incorporando ciertos componentes propios de la perspectiva de ampliación de la ciudadanía con carácter residual y semántico.

En este año el reto de esta publicación es consolidar los procesos de indexación y la creación de la página web lo cual brindará mayor visibilidad a nuestra revista. Confiamos que las personas que lean el contenido de esta y las demás revistas, enriquezcan la misma con sus interrogantes y nuevas ideas, y que además –es lo más importante- disfruten de su lectura. Por nuestra parte solo nos queda seguir trabajando por brindarles las contribuciones de la mejor calidad académica.

Graciela Villegas García
Director

Tomás Caycho Rodríguez
Editor

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE ANSIEDAD MANIFIESTA EN NIÑOS-CMASR EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LIMA METROPOLITANA

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE REVISED CHILDREN'S MANIFEST ANXIETY SCALE IN CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM LIMA METROPOLITANA

Sergio Domínguez L.¹; Graciela Villegas²; Oscar Padilla T.³
Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú

Recibido 24 de marzo 2013, revisado 09 de abril 2013, aceptado 17 de abril 2013

RESUMEN

El objetivo fue analizar las propiedades psicométricas, confiabilidad y validez, de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-Revisada (CMAS-R) en una muestra de 435 niños y adolescentes de Lima Metropolitana, de edades comprendidas entre 10 y 18 años ($M=12.55$), a fin de obtener evidencias que apoyen su uso Lima Metropolitana. Se hallaron indicadores de confiabilidad aceptables a través del método de consistencia interna (KR20), obteniéndose un coeficiente de .838 en la escala total para la toda muestra, .822 para varones y .839 para mujeres. Además de ello, se obtuvo evidencia de validez factorial (estructura factorial parsimoniosa y coherente), evidenciándose tres factores que explican el 41.139% de varianza. Por último, se obtuvo evidencias de validez criterial al comparar un grupo consultante y un grupo no consultante observándose diferencias significativas entre ambos a favor del grupo consultante ($p<0.001$). Se concluye que la CMAS-R cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para continuar estudios de validación.

Palabras clave: Ansiedad, niños, adolescentes, validez, confiabilidad.

ABSTRACT

The aim was to analyze the psychometric properties, reliability and validity of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale in a sample of 435 children and adolescents from Lima, aged between 10 and 18 years (Mean = 12.55), to obtain evidence supporting its use in Lima. We found acceptable reliability indicators using the internal consistency (KR20), obtaining a coefficient of .838 in the total scale for the entire sample, .822 for men and .839 for women. In addition, obtained evidence of validity factorial (parsimonious and coherent factorial structure), stressing three factors that explain 41.139% of the variance. Finally, evidence of criterial validity was obtained when comparing a consultant group and a non-consultant group and was observed significant differences between the two in favour of the consultant group ($p<0.001$). It is concluded that the CMAS-R has adequate psychometric properties to continue validation studies.

Keywords: anxiety, children, adolescents, validity, reliability.

1 Docente de la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la UIGV. Miembro del Grupo de Investigación Psicométrica-UIGV. e-mail: sdominguezuigv@gmail.com. Para mayor información respecto a los test usados e información adicional contactar con este autor.

2 Decana de la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la UIGV.

3 Psicólogo egresado de la UNMSM.

INTRODUCCIÓN

La ansiedad está definida como una reacción o un estado de displacer que es distinto de otros estados por una combinación de experiencias y cambios fisiológicos, comprendiendo además sentimientos de intranquilidad, tensión y aprensión (Spielberger & Rickman, 1990). Dicha reacción es propia de la adaptación ante peligros concretos o potenciales que alertan a la persona a responder ante tal riesgo (Echeburúa, 1998).

De acuerdo al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, cuarta edición revisada-DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000), las manifestaciones de los problemas de fobia social y ansiedad generalizada son similares a aquellas características que se observan en la vida adulta, siendo la ansiedad por separación el único trastorno de ansiedad característico de niños y adolescentes. Es así como la American Psychiatric Association (2000) brinda como criterios para diagnosticar problemas de ansiedad: la existencia de preocupación excesiva (expectación aprensiva) sobre una amplia gama de acontecimientos o actividades (como el rendimiento laboral o escolar) que se prolongan más de seis meses, así como la presencia de tres o más de los siguientes síntomas: inquietud o impaciencia, fatigabilidad fácil, dificultad para concentrarse, irritabilidad, tensión muscular y alteraciones del sueño.

En este sentido, aquellos niños que presentan más indicadores de ansiedad que otros niños de edades similares suelen cumplir los criterios del DSM IV TR para el trastorno de ansiedad generalizada. Los niños con ansiedad y que tienden a evitar situaciones sociales en las que se sienten muy observados y posiblemente evaluados de forma negativa, generalmente satisfacen los criterios de fobia social empleado en el diagnóstico de adultos. Los niños y adolescentes pueden padecer otros trastornos de ansiedad como la fobia específica, el trastorno de pánico, el trastorno obsesivo compulsivo y el trastorno por estrés postraumático.

En lo que concierne a los niños, Gonzáles y García (1995) mencionan que los factores que ocasionen ansiedad pueden ser variados, desde el ámbito familiar (nacimiento de hermanos, exigencias familiares, separación de los padres, etc.), hasta los referidos a la escuela (ingreso a la escuela, malas relaciones interpersonales, etc.), siendo un eje transversal el aspecto social, el cual se ve afectado, tanto en la familia, escuela y vecindario. Hoy en día, los problemas de ansiedad se consideran como uno de los trastornos mentales más prevalentes, junto con la depresión, y pueden manifestarse de varias formas, incluyendo aspectos cognitivos, alteraciones fisiológicas y alteraciones de las relaciones sociales.

En nuestro medio, el Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado-Hideyo Noguchi” (2002), en su Estudio Epidemiológico de Salud Mental de Lima y Callao, indica que la prevalencia de trastornos de ansiedad en general es de 20.3% en los varones y 30.1% en las mujeres. En adolescentes, entre el 11.1% y 22% de las personas experimentan sentimientos negativos (tristeza, angustia, tensión, etc.), estando presente la preocupación en un 33.8% de los adolescentes. Por otro lado, en el mismo estudio se refiere que un 4.2% de los adolescentes presentan diagnóstico de Ansiedad Generalizada. Recientemente, el Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado-Hideyo Noguchi” (2006) presentó un informe enfocado en la población de la costa peruana. Se encontró que entre el 11.1% y el 15.8% de los adolescentes refieren experimentar siempre o casi siempre sentimientos de tristeza, tensión, angustia, irritabilidad o aburrimiento, siendo la tendencia a la preocupación considerable (23.5%). Si bien es importante contar con indicadores que nos proporcionen un panorama amplio de aspectos referidos a la ansiedad, en las evaluaciones realizadas en esos estudios no usaron instrumentos que hayan sido sometidos a procesos rigurosos de evaluación psicométrica. Un estudio del Ministerio de Salud (2004) refiere que la prevalencia anual de los trastornos de ansiedad estaría en ascenso; asimismo, se presume que hay una cifra oculta pues muchos no recurren a los servicios de salud.

Entonces, ante esta situación es necesario contar con instrumentos validados en el contexto nacional para la evaluación de aspectos referidos a la ansiedad en niños y adolescentes, ya que así se llenará el vacío que significa la escasez de instrumentos de evaluación de este trastorno, para así poder realizar una adecuada identificación. Es así que la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-Revisada (CMAS-R), elaborada por Reynolds y Richmond (1997), se presenta como un instrumento que podría ayudar en la evaluación de los trastornos de ansiedad en niños y adolescentes. Es un autoinforme que recoge aspectos esenciales de la ansiedad (preocupaciones sociales y manifestaciones fisiológicas) y puede ser aplicado a niños y adolescentes. Dicho instrumento tiene ventajas sobre otro usado en nuestro medio, como el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños-STAIC (Seisdedos, 1990), del cual cabe resaltar que no existe en Perú una validación oficial en niños y adolescentes provenientes de población general ni clínica.

La ventaja del CMAS-R sobre el STAIC se halla en que la primera recoge una gama de emociones y pensamientos ligados a situaciones particulares a las que está expuesto el niño o adolescentes y que pueden ser fácilmente identificables, y se podría intervenir en base a sus respuestas. En el STAIC solo se hace referencia al nivel de ansiedad estado o rasgo, sin enfocar dichas respuestas en una situación determinada.

Las propiedades psicométricas de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-Revisada (CMAS-R) han sido estudiadas en otros contextos. Reynolds y Richmond (1979) estudiaron el instrumento en una muestra de 329 niños estadounidenses. Analizaron su estructura interna mediante el análisis factorial con rotaciones oblicuas (oblimin) y ortogonales (varimax). Se decidieron por la solución varimax de tres factores como la alternativa más conveniente. Dichos factores hacían referencia a las manifestaciones fisiológicas (Factor I), a la inquietud e hipersensibilidad en la persona (Factor II) y último factor que se caracteriza por preocupaciones sociales y dificultades en la concentración (Factor III). Exploraron la confiabilidad por medio del KR20 encontrando indicadores de .65, .64 y .60 para el Factor I, II y III, respectivamente. Los elementos a destacar son los valores propios (Valores Eigen) de los tres factores, solo uno, el del primer factor, es mayor que 1. El valor Eigen del Factor II es de .91 y del Factor III es de .86.

Reynolds y Paget (1981) analizaron posteriormente la estructura factorial una muestra mucho mayor que en el anterior estudio, contando con 4972 niños estadounidenses, 2497 varones y 2475 mujeres. Para determinar la estructura factorial se usó el análisis factorial con rotación varimax. Los autovalores y el gráfico de sedimentación fueron utilizados como criterios para determinar los cinco factores que extrajeron. Los autores refieren que los hallazgos son esencialmente los mismos que el estudio inicial, mas en este caso se añade la Escala de Mentiras, la que se desglosa en dos factores, dando como resultado los cinco factores. Los factores se referían a las manifestaciones fisiológicas (Factor I), inquietud e hipersensibilidad (Factor II) y a las preocupaciones sociales y dificultades en la concentración (Factor III). Los valores propios de los tres factores estaban por encima de 1, que es lo más recomendable. La confiabilidad fue explorada también por medio del KR20 encontrando indicadores entre .56 y .70 en el Factor I, entre .76 y .81 en el Factor II y entre .60 y .73.

En la estandarización realizada en Uruguay de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-CMASR (Rodrigo & Lusiardo, 1992, en Reynolds, & Richmond, 1997) realizaron la traducción del instrumento del original en inglés. Fue utilizada una muestra de 1423 niños (771 mujeres y 652 varones) provenientes de los 12 grados académicos del sistema educativo uruguayo. No se replicó la estructura del instrumento original. La escala obtuvo coeficientes alfa de Cronbach de .76 para la Escala Total, .61 para Ansiedad Fisiológica, .66 para Inquietud/Hipersensibilidad y .58 para Preocupaciones sociales/Concentración. Se realizó un análisis factorial con rotación varimax, donde destacaron tres factores, Ansiedad Fisiológica, Preocupación e Interés Social, aunque cada uno de ellos explicó menos del 10% de la varianza del instrumento, incluyendo el primer factor.

En este contexto, el presente trabajo tuvo como objetivo fundamental determinar las propiedades psicométricas de la traducción mexicana de la (CMAS-R), elaborada por Reynolds y Richmond (1997), en cuanto a su validez y confiabilidad, en vista que no se han hallado estudios nacionales con este instrumento. Los hallazgos revisados en otros trabajos fuera de Perú muestran algunos indicadores que no son lo más adecuados, ya sea en términos de varianza explicada por cada factor valores o de valores propios, así como en lo que concierne a la composición de los factores y a los métodos utilizados. Todo ello podría afectar las interpretaciones posteriores del instrumento.

ESTUDIO 1

CONFIABILIDAD, ESTRUCTURA FACTORIAL Y BAREMOS

El objetivo del primer estudio fue realizar un análisis de los ítems que conforman la CMASR, traducción mexicana, así como analizar su estructura factorial y obtener baremos en función del sexo.

MÉTODO

Según Montero y León (2007) se trata de un estudio instrumental destinado a la adaptación y estudio de las propiedades psicométricas de un test, en este caso la validez y confiabilidad de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-CMASR.

Participantes

La población de referencia fueron niños y adolescentes de 10 a 18 años residentes en Lima Metropolitana. La muestra de estudio estuvo conformada por 435 niños y adolescentes, 159 varones y 271 mujeres. Cinco estudiantes no consignaron el sexo. El rango de edades va de 10 a 18 años ($M=12.55$). Cabe mencionar que el 96.8% tiene entre 10 y 15 años. El muestreo utilizado fue de tipo intencional. Ninguno de ellos se encontraba en tratamiento psicológico al llevarse a cabo el presente estudio.

Instrumento

La Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-Revisada (CMAS-R) de Reynolds y Richmond (1997), traducción mexicana, está dirigida a niños y adolescentes entre los 7 y 19 años. Consta de 37 afirmaciones, 28 de las cuales corresponden a conductas relacionadas con la ansiedad, y nueve a una subescala de sinceridad, enfocadas en conductas socialmente aceptables. El evaluado debe responder si la conducta que se presenta en el enunciado corresponde con su comportamiento en una escala dicotómica (SÍ/NO).

Dicha escala busca evaluar la ansiedad en niños y adolescentes considerando diferentes aspectos, tales como: Ansiedad fisiológica, Inquietud/hipersensibilidad y Preocupaciones sociales/concentración, además contar con una puntuación total obtenida de la sumatoria de los totales de las escalas mencionadas. La escala original cuenta con las siguientes subescalas.

La subescala de *Ansiedad Fisiológica* esta asociada con manifestaciones fisiológicas de ansiedad como dificultades del sueño, náusea y fatiga. Está compuesta por los reactivos 1, 5, 9, 13, 17, 19, 21, 25, 29 y 33.

La subescala de *Inquietud/hipersensibilidad* esta asociada con una preocupación acerca de una variedad de cosas, la mayoría de las causas son relativamente vagas y están mal definidas en la mente del niño, junto con miedos de ser lastimado o aislado en forma emocional. La componen los ítems 2, 6, 7, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34 y 37.

La subescala de *Preocupaciones sociales/concentración* se ocupa de los pensamientos distractores y ciertos miedos, muchos de naturaleza social o interpersonal, que conducen a dificultades con la concentración y la atención. Está conformada por los reactivos 3, 11, 15, 23, 27, 31 y 35.

Escala de *Mentiras* hace referencia a conductas socialmente aceptadas, a las que se esperaría una respuesta negativa como medida de sinceridad. La componen los ítems 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32 y 36.

Procedimiento

Se planificó la adecuación lingüística de algunos ítems, la cual estuvo a cargo de jueces expertos con experiencia en psicología clínica infantil, quienes calificaron los ítems conservando el propósito de éstos, pero adecuando algunos a la realidad lingüística. En tal sentido, solo se modificó el ítem 18, que pasó de “*Soy muy sentimental*” a “*Lloro fácilmente cuando tengo un problema*”.

De manera paralela, los investigadores se pusieron en contacto con psicólogos que laboran en centros educativos nacionales de Lima Metropolitana. La escala se administró dentro de una batería de evaluación psicopedagógica propia de la escuela. El psicólogo aplicó los instrumentos de manera colectiva, explicando las instrucciones que figuran en el protocolo de aplicación de la prueba, y absolviendo las dudas que tuvieran las personas evaluadas.

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el módulo ViSta-CITA (Ledesma & Molina, 2009; Young, 2003) para el análisis de ítems, FACTOR (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2007) para realizar el análisis factorial y OPENSTAT (Miller, 1996) para la diferencia de medias y la elaboración de baremos.

RESULTADOS

Análisis de ítems

Se analizó el índice de homogeneidad de los reactivos por medio de la correlación biserial del ítem con el test. Además de ello, se exploró la capacidad discriminativa de los ítems según grupos de *Alta Ansiedad* (N=124; Cuartil superior, por encima del Pc 75) y *Baja Ansiedad* (N=117; Cuartil inferior, por debajo del Pc 25). Se utilizó la *t* de Student para muestras independientes.

En lo que respecta al análisis de ítems, se aprecian que si bien todas las correlaciones ítem-total están por encima de .20, 23 de los 28 reactivos presentan una correlación ítem-test por encima de .30. Del mismo modo, índices de dificultad entre .20 y .80. Por otro lado, los ítems discriminan adecuadamente entre grupos extremos, puntuando significativamente más en el grupo de *Alta Ansiedad* que en el de *Baja Ansiedad* (Tabla 1).

Tabla 1

Descriptivos, Correlación biserial, Índice de Dificultad y Capacidad discriminativa de los ítems de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-Revisada

Ítem	Medidas Descriptivas			Análisis de Ítems		Capacidad discriminativa
	Media	Asimetría	Curtosis	D	rbis	t(239)
Ítem 1	.614	-.469	-1.779	.61	.449	-9.892***
Ítem 2	.653	-.644	-1.584	.65	.362	-9.608***
Ítem 3	.483	.690	-1.993	.48	.511	-12.763***
Ítem 5	.248	1.168	-.637	.25	.309	-8.384***
Ítem 6	.301	.869	-1.244	.30	.630	-12.563***
Ítem 7	.382	.489	-1.76	.38	.592	-12.392***
Ítem 9	.400	.490	-1.831	.38	.318	-6.836***
Ítem 10	.800	-1.503	.257	.80	.343	-7.757***
Ítem 11	.451	.199	-1.958	.45	.480	-12.489***
Ítem 13	.492	.032	-1.997	.49	.212	-6.632***
Ítem 14	.510	-.041	-1.996	.51	.540	-10.221***
Ítem 15	.301	.869	-1.244	.30	.495	-10.467***
Ítem 17	.218	1.366	-0.135	.22	.464	-9.628***
Ítem 18	.372	.529	-1.718	.37	.370	-9.268***
Ítem 19	.359	.591	-1.649	.36	.350	-6.197***
Ítem 21	.329	.731	-1.465	.33	.492	-9.470***
Ítem 22	.710	-.930	-1.136	.71	.426	-6.800***
Ítem 23	.294	.905	-1.18	.29	.307	-11.041***
Ítem 25	.370	.539	-1.708	.37	.219	-6.836***
Ítem 26	.694	-.845	-1.285	.69	.237	-6.802***
Ítem 27	.529	-.115	-1.984	.53	.320	-14.189***
Ítem 29	.363	.570	-1.673	.36	.258	-13.386***
Ítem 30	.239	1.226	-.497	.24	.305	-7.888***
Ítem 31	.476	.097	-1.988	.48	.289	-10.820***
Ítem 33	.379	.499	-1.75	.38	.371	-7.754***
Ítem 34	.384	.479	-1.769	.38	.636	-14.963***
Ítem 35	.207	1.450	.101	.21	.304	-6.516***
Ítem 37	.692	-.834	-1.31	.69	.294	-9.972***

*** p < .001

Del mismo modo, se han realizado análisis similares en la *Escala de Mentira*, apreciándose correlaciones biseriales adecuadas e índices de dificultad dentro de los límites aceptados (Tabla 2)

Tabla 2

Descriptivos y Correlación biserial de la Escala de Mentiras de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-Revisada.

Ítem	Medidas Descriptivas			Análisis de Ítems
	Media	Asimetría	Curtosis	r _{bis}
Ítem 4	.49	.060	-2.006	.381
Ítem 8	.67	-.743	-1.455	.544
Ítem 12	.40	.429	-1.824	.548
Ítem 16	.60	-.390	-1.856	.548
Ítem 20	.65	-.561	-1.524	.513
Ítem 24	.32	.754	-1.438	.446
Ítem 28	.26	1.086	-.825	.282
Ítem 32	.38	.509	-1.749	.312
Ítem 36	.29	.931	-1.139	.362

Análisis de la estructura factorial

El análisis de la estructura interna se realizó mediante la técnica del análisis factorial. Antes de realizar dicho análisis, se exploró si los datos poseían la bondad de ajuste necesario para realizarlo. Se obtuvo una matriz de correlaciones significativa ($p < .01$); un KMO de .77, valor considerado aceptable (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005), y test de esfericidad de Bartlett significativo ($p < .01$).

Para este fin, se consideraron las sugerencias de Tabachnick y Fidell (2001), quienes proponen realizar una rotación oblicua como filtro inicial, y obtener la matriz de correlaciones entre los factores. Si se observa alguna correlación superior a .32 se escoge la rotación oblicua (factores correlacionados); de lo contrario, se escoge una ortogonal (factores incorrelacionados) como la rotación varimax, teniendo en cuenta que una solución es ortogonal cuando las correlaciones entre los factores hallados es menor a .32 (Pérez & Medrano, 2010). Se observó una correlación de .549 entre los factores II y III. En este sentido, se implementó la rotación oblimin directo, debido a que representa una estructura factorial más simple e interpretable (Morales-Vallejos, 2012a).

Por otro lado, se complementó el análisis con las recomendaciones de Ledesma (2011), quien menciona que para la elección de un método de extracción de factores y de rotación es conveniente replicar los intentos originales de los autores para corroborar la estructura factorial.

Se realizó entonces el análisis factorial por *mínimos cuadrados no ponderados*, con rotación oblimin y varimax con tres factores, por ser la solución más adecuada estadística y psicológicamente siguiendo los trabajos previos de validación, considerando que las soluciones de cuatro y cinco factores carecen de significación teórica.

Los tres factores obtenidos explicaron juntos el 41.139% de la varianza total del instrumento, siendo la varianza explicada por el primer, segundo y tercer factor el 27.47%, 8.1% y 5.6%, respectivamente.

Tabla 3*Resultados de la Rotación Oblimin del Análisis Factorial de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-Revisada*

Ítem	Enunciado (<i>Fraseo abreviado</i>)	Matriz de Estructura			Matriz de configuración		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3
Ítem 37	Me preocupa que algo pase	.692	.330	.340	.643	.156	.055
Ítem 26	Me siento mal si se enojan conmigo	.652	.083	.268	.640	-.168	.197
Ítem 22	Me preocupa el futuro	.575	.222	.28	.550	.088	.020
Ítem 10	Me preocupa lo que mis papás digan	.558	.299	.317	.500	.119	.125
Ítem 14	Me preocupa lo que la gente piense	.490	.503	.276	.480	.454	-.077
Ítem 23	Los demás son mas felices	.074	.75	.462	-.150	.658	.127
Ítem 11	A los demás no les gusta como hago las cosas	.284	.681	.337	.150	.691	-.080
Ítem 3	Las cosas son mas fáciles para los demás	.171	.622	.452	.012	.533	.156
Ítem 15	Me siento solo	.097	.585	.496	-.073	.456	.265
Ítem 27	Alguien me dirá que hago mal	.388	.557	.441	.257	.420	.145
Ítem 35	Personas están contra mí	-.249	.516	.359	-.410	.506	.186
Ítem 1	Me cuesta trabajo decidir.	.388	.482	.296	.297	.422	-.011
Ítem 31	Me cuesta trabajo concentrarme en tareas	.165	.454	.378	.043	.347	.177
Ítem 29	Me despierto asustado(a)	.313	.400	.654	.153	.041	.592
Ítem 34	Soy nervioso(a)	.363	.456	.641	.203	.125	.520
Ítem 17	Siento asco o náuseas	.139	.383	.634	-.029	.054	.611
Ítem 7	Muchas cosas dan miedo	.343	.38	.615	.196	.037	.545
Ítem 5	Me falta el aire	.057	.262	.599	-.095	-.084	.669
Ítem 6	Estoy preocupado(a)	.293	.566	.560	.130	.355	.332
Ítem 18	Lloro fácilmente	.312	.299	.536	.189	-.016	.497
Ítem 21	Me canso mucho	.094	.421	.517	-.058	.203	.421
Ítem 25	Tengo pesadillas	.022	.247	.470	-.105	-.003	.498
Ítem 30	Cuando me voy a dormir me preocupó	.167	.347	.465	.04	.126	.385
Ítem 2	Cuando las cosas no me salen estoy tenso	.310	.370	.407	.204	.185	.254
Ítem 33	Me muevo mucho	.065	.362	.390	-.056	.219	.285
Ítem 19	Me sudan las manos	.096	.243	.362	-.002	.063	.328
Ítem 13	Me cuesta trabajo quedarme dormido(a)	.079	.220	.355	-.013	.012	.352
Ítem 9	Me enojo con facilidad	.007	.315	.338	-.117	.199	.258
Valor Eigen		7.69	2.27	1.56			
% Varianza Explicada		27.47	8.1	5.6			
KR20		.61	.701	.751			

Configuración de las escalas según la rotación oblimin

De acuerdo a la solución oblimin (Tabla 3), se encontró un primer factor denominado *Ansiedad Cognitiva*, cuyos reactivos hacen referencia a preocupaciones que tiene el niño o adolescente en función a asuntos diversos. El segundo factor fue denominado *Preocupaciones Sociales/Concentración*, el cual hace énfasis en la competencia social de la persona asociada a un posible rechazo o a dificultades en la toma de decisiones. El tercero se nombró como *Ansiedad Fisiológica*, el cual engloba reactivos acerca de inquietud, problemas de sueño, temores, entre otros.

Tabla 4

Resultados de la Rotación Varimax del Análisis Factorial de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-Revisada

Ítem	Enunciado (<i>Fraseo abreviado</i>)	Matriz de componentes rotados		
		F1	F2	F3
Ítem 23	Los demás son mas felices	.675		
Ítem 11	A los demás no les gusta como hago las cosas	.631		
Ítem 3	Las cosas son mas fáciles para los demás	.563		
Ítem 35	Personas están contra mí	.553		
Ítem 15	Me siento solo	.528	.323	
Ítem 6	Estoy preocupado(a)	.452	.377	
Ítem 27	Alguien me dirá que hago mal	.448		.382
Ítem 1	Me cuesta trabajo decidir.	.396		.390
Ítem 31	Me cuesta trabajo concentrarme en tareas	.392		
Ítem 33	Me muevo mucho	.380		
Ítem 5	Me falta el aire		.591	
Ítem 17	Siento asco o náuseas		.568	
Ítem 29	Me despierto asustado(a)		.558	
Ítem 7	Muchas cosas dan miedo		.516	.318
Ítem 34	Soy nervioso(a)		.510	.340
Ítem 18	Lloro fácilmente		.462	
Ítem 25	Tengo pesadillas		.449	
Ítem 21	Me canso mucho	.340	.420	
Ítem 30	Cuando me voy a dormir me preocupo		.378	
Ítem 13	Me cuesta trabajo quedarme dormido(a)		.323	
Ítem 19	Me sudan las manos		.312	
Ítem 37	Me preocupa que algo pase			.689
Ítem 26	Me siento mal si se enojan conmigo			.642
Ítem 22	Me preocupa el futuro			.573
Ítem 10	Me preocupa lo que mis papás digan			.552
Ítem 14	Me preocupa lo que la gente piense	.410		.495
Valor Eigen		7.69	2.27	1.56
% Varianza Explicada		27.47	8.1	5.6
KR20		.729	.709	.610

Configuración de las escalas según la rotación varimax

Los factores hallados por medio de la rotación varimax son similares a los encontrados con la rotación oblimin, mas el orden es distinto (Tabla 4). En primer factor fue denominado *Preocupaciones Sociales/Concentración*, el cual hace énfasis en la competencia social de la persona asociada a un posible rechazo o a dificultades en la toma de decisiones. El segundo factor se nombró como *Ansiedad Fisiológica*, el cual engloba reactivos acerca de inquietud, problemas de sueño, temores, entre otros.

El tercero fue denominado *Ansiedad Cognitiva*, cuyos reactivos hacen referencia a preocupaciones que tiene el niño o adolescente en función a asuntos diversos.

Es conveniente resaltar que los reactivos 2 (*Me pongo nervioso(a) cuando las cosas no me salen como quiero*) y 9 (*Me enoja con mucha facilidad*) no alcanzaron la carga factorial mínima que es .32 (Zwick & Velice, 1986) y fueron eliminados. Los ítems 6 (*Casi todo el tiempo estoy preocupado(a)*) y 33 (*Me muevo mucho en mi asiento*) fueron cambiados del factor II (*Ansiedad Fisiológica*) al factor I (*Preocupaciones Sociales/Concentración*).

En este sentido, por un aspecto de orden teórico, en la solución ortogonal se espera que los ítems 6 y 33 se encuentren en el factor *Ansiedad Fisiológica*. Además de ello, considerando que la ansiedad en los niños puede expresarse también por preocupación constante en el desempeño y por conductas agresivas, resulta poco conveniente prescindir de los ítems 2 y 9 que evalúan esos aspectos antes mencionados. Sumado a esta situación, se aprecia que las cargas factoriales son más bajas con respecto a la solución oblicua. Por ende, la solución oblicua es la más adecuada.

Confiabilidad

Para el cálculo de la confiabilidad se utilizó el coeficiente KR20. Se obtuvo un indicador de .838 en la puntuación total para la toda muestra, así como de .822 para varones y .839 para mujeres. Dentro de la escala, para el factor *Ansiedad Cognitiva* se obtuvo un KR20 de .610 para la muestra total, .613 para varones y .603 para mujeres. En el segundo factor *Preocupaciones Sociales/Concentración*, de .701 para toda la muestra, .688 para varones y .705 para mujeres. El factor *Ansiedad Fisiológica* obtuvo un KR20 de .751 para todos los participantes, .726 para varones y .751 para mujeres. Por último, en la Escala de Mentiras se obtuvo un KR20 de .758 para todos los participantes, .740 para varones y .773 para mujeres.

Elaboración de Baremos

Para elaborar los baremos correspondientes se procedió a explorar las diferencias según sexo, a fin de justificar la existencia de baremos según sexo. Se usó para ese objetivo la *t* de Student para muestras independientes.

Los resultados indican que se aprecian diferencias significativas entre varones y mujeres con respecto a todas las variables estudiadas (Tabla 5). En tal sentido, se construyeron baremos diferenciados por el sexo. Las edades consideradas serán entre los 10 y 15 años, debido a que un porcentaje considerable, el 96.8%, se encuentra en ese rango de edad.

Tabla 5

Diferencias entre varones y mujeres respecto a los factores de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-Revisada

Factor	Sexo	Media	Desv. Estándar	<i>t</i> (428)
Ansiedad Cognitiva	Varones	3.14	1.488	-2.935***
	Mujeres	3.56	1.378	
Preocupaciones Sociales	Varones	3.01	2.109	-2.623***
	Mujeres	3.57	2.188	
Ansiedad Fisiológica	Varones	4.53	3.021	-4.632***
	Mujeres	6.04	3.393	
Total	Varones	10.68	5.300	-4.474***
	Mujeres	13.17	5.726	

*** $p < 0.001$

ESTUDIO 2

VALIDEZ CRITERIAL

El objetivo del segundo estudio fue realizar un análisis comparativo entre niños y adolescentes consultantes y no consultantes con respecto a la *Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-CMASR* a fin de obtener evidencias de validez criterial.

MÉTODO

Según Montero y León (2007) se trata de un estudio instrumental, destinado a la adaptación y estudio de las propiedades psicométricas de un test, en este caso de la validez criterial de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-CMASR.

Participantes

La población de referencia fueron niños y adolescentes de 10 a 18 años residentes en Lima Metropolitana. La muestra de estudio estuvo conformada por 616 personas. De ellos, 435 niños, 159 varones y 271 mujeres, al momento de la evaluación no se encontraban bajo tratamiento psicológico. Cinco estudiantes no consignaron el sexo. El rango de edades va de 10 a 18 años ($M=12.55$). Cabe mencionar que el 96.8% tiene entre 10 y 15 años.

Por otro lado, se contó con la participación de 146 niños y adolescentes que al momento de la evaluación se encontraban en tratamiento psicológico con diagnóstico presuntivo de ansiedad. Fueron 72 varones y 74 mujeres, cuyo rango de edades va de 9 a 16 años ($M=12.37$).

Instrumento

La Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-Revisada (CMAS-R), de Reynolds y Richmond (1997), versión modificada de la traducción mexicana, está dirigida a niños y adolescentes entre los 7 y 19 años. Consta de 37 afirmaciones, 28 de las cuales corresponden a conductas relacionadas con la ansiedad, y nueve a una subescala de sinceridad, enfocadas en conductas socialmente aceptables. El evaluado debe responder si la conducta que se presenta en el enunciado corresponde con su comportamiento en una escala dicotómica (SÍ/NO).

La subescala de *Ansiedad Cognitiva* está asociada con una preocupación acerca de una variedad de cosas, la mayoría de las causas son relativamente vagas y están mal definidas en la mente del niño, junto con miedos de ser lastimado o aislado en forma emocional. La componen los ítems 10, 14, 22, 26 y 37.

La subescala de *Preocupaciones Sociales/Concentración* se enfoca en los pensamientos distractores y ciertos miedos, muchos de naturaleza social o interpersonal, que conducen a dificultades con la concentración y la atención. Está conformada por los reactivos 1, 3, 11, 15, 23, 27, 31 y 35.

La subescala de *Ansiedad Fisiológica* esta asociada con manifestaciones fisiológicas de ansiedad como dificultades del sueño, náusea y fatiga. Está compuesta por los reactivos 2, 5, 6, 7, 9, 13, 17, 18, 19, 21, 25, 29, 30, 33 y 34.

Escala de *Mentiras* hace referencia a conductas socialmente aceptadas, a las que se esperaría una respuesta negativa como medida de sinceridad. La componen los ítems 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32 y 36.

Procedimiento

Los investigadores se pusieron en contacto con psicólogos clínicos que laboran en diversos hospitales nacionales de Lima, y que tenían la disponibilidad de aplicar el instrumento como parte de la batería de evaluación del niño o adolescente.

El inventario se administró de forma individual dentro de una batería de evaluación psicológica propia del hospital de referencia. El psicólogo explicó las instrucciones que figuran en el protocolo de aplicación de la prueba, y absolvió las dudas de las personas evaluadas.

Se compararon los resultados provenientes de la muestra de niños y adolescentes *consultantes* con la muestra de escolares *no consultantes* pertenecientes al estudio anterior.

Cabe mencionar que ambas evaluaciones, en las instituciones educativas y en el hospital en el cual se evaluó, las escalas fueron aplicadas como parte de la evaluación de rutina de los profesionales psicólogos en ambos casos, por lo cual se optó por omitir el consentimiento informado.

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico OPENSTAT (Miller, 1996) para la diferencia de medias y el módulo ViSta-ES-Calc (Ledesma, Macbeth & Cortada de Kohan, 2008; Young, 2003) para el cálculo del tamaño del efecto.

RESULTADOS

Se usó la prueba *t* de Student para muestras independientes a fin de compara ambos grupos, *consultante* y *no consultante*. De acuerdo a los resultados, se aprecia una diferencia significativa entre las personas *consultantes* y *no consultantes* con relación a la variable ansiedad, y aquellos factores que la componen (Tabla 5). Además de ello, se evaluó el tamaño del efecto por medio de la *D* de Cohen (Ledesma et al., 2008). Salvo en el factor Ansiedad Cognitiva, donde la *d* de Cohen es .65, el tamaño del efecto de todas las comparaciones es superior a 1.20, lo que hace referencia al poder que presentan las pruebas *t* utilizadas para comparar los grupos, es decir, la probabilidad de rechazar una hipótesis nula falsa es cercana a 1 (poder estadístico > .995).

Por otro lado, también hace referencia al porcentaje de sujetos del grupo con media menor (*Grupo No Consultante*) que supera el individuo promedio del grupo con media mayor (*Grupo Consultante*). En este caso, si para el Factor Preocupaciones Sociales la *d* de Cohen es 1.835, el individuo promedio del *grupo consultante* supera al 96.4% del *grupo no consultante* (Morales-Vallejo, 2012b). Esto puede brindar pautas más efectivas para una posible interpretación de las puntuaciones del instrumento.

Tabla 5

Diferencias entre consultantes y no consultantes respecto a los factores de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-Revisada

Factor	Condición	Media	Desv. Estándar	<i>t</i> (428)	<i>d</i> de Cohen
Ansiedad Cognitiva	No Consultante	3.41	1.438	-5.87***	0.638
	Consultante	4.14	.743		
Preocupaciones Sociales/ Concentración	No Consultante	3.35	2.169	-16.742***	1.835
	Consultante	6.47	1.038		
Ansiedad Fisiológica	No Consultante	5.49	3.339	-19.469***	2.131
	Consultante	11.08	1.617		
Total	No Consultante	12.25	5.687	-19.558***	2.188
	Consultante	21.69	2.211		

*** $p < 0.001$

DISCUSIÓN

La investigación tuvo como objetivo analizar las propiedades psicométricas, confiabilidad y validez, de la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-CMASR en una muestra de niños y adolescentes de Lima Metropolitana. Se sabe que contar con adecuadas propiedades psicométricas puede ayudar a garantizar un buen uso del instrumento en el contexto en el cual se ha trabajado, así como a la realización de interpretaciones válidas a partir de las puntuaciones del instrumento.

El estudio 1 mostró en el análisis de ítems realizado índices de homogeneidad que oscilaban entre .212 y .636, e Índices de Dificultad entre .20 y .80. Estos indicadores dan cuenta de que si bien todos los reactivos se relacionan con el constructo general que es ansiedad, entre ellos existe variabilidad en cuanto al grado de relación con dicho constructo. Ello se pudo dar debido a que la muestra incluye niños y adolescentes de diversas edades, lo cual contribuye a la variabilidad de las respuestas. Un aspecto para resaltar es que no hubo eliminación de ítems debido a que presentaban una correlación biserial por puntos mayor de .20 (Likert, 1932). Con relación a la capacidad discriminativa de los reactivos, se aprecia una elevada capacidad de los reactivos para discriminar entre grupos extremos, de alta y baja ansiedad. Esto se refiere a que todos los reactivos puntúan significativamente más alto en las personas que integran el cuartil superior.

Con relación a la consistencia interna de la escala, los hallazgos en el presente trabajo son superiores a los de Rodrigo y Lusiardo (1992, en Reynolds, & Richmond, 1997) y a los de Reynolds & Richmond (1979), aunque se debe tener precauciones al interpretarlos de forma apresurada. Considerando los aspectos relacionados con el tipo de población, tal como lo apuntan Prieto y Delgado (2010), la variabilidad de los índices de fiabilidad entre poblaciones se debe sobre todo a la variabilidad de las muestras de personas. Específicamente en lo que respecta a la ansiedad infantil, las expresiones de esta son distintas para cada edad y contexto en que el niño se desarrolla (Castro, 1998). En cuanto a la magnitudes de los coeficientes de confiabilidad encontrados, son adecuados según Prieto y Delgado (2010), ya que se trata de describir las diferencias individuales a nivel de grupo. En tal sentido, basta con alcanzar valores más modestos (al menos .70), y según Campo-Arias y Oviedo (2008) es aceptable si dicho coeficiente está entre .70 y .90.

Se estudió la estructura interna del instrumento mediante la técnica del análisis factorial. En este sentido, además de los aspectos técnicos, el análisis de la estructura factorial de una escala es un procedimiento caracterizado por su claridad para mostrar los datos y tendencia a producir soluciones clínicas útiles (Lowe & Reynolds, 2000). Cabe resaltar que si bien es cierto el análisis factorial a nivel de ítems dicotómicos no es muy recomendable (Bernstein & Teng, 1989), Kahn (2006) plantea la posibilidad de usarlo en variables dicotómicas.

En el procedimiento se extrajeron tres factores, todos ellos con valor eigen aceptable (mayor que 1), los cuales explican juntos el 41.139% de la varianza de la prueba. El análisis de la dimensionalidad nos dice que el instrumento es unidimensional, en tanto que el primer factor explica el 27.47% de la varianza de la prueba, coincidiendo con los planteamientos de Carmines y Zeller (1979), quienes plantean que el mínimo requerido es 20% de varianza explicada para concluir que hay unidimensionalidad, así como con los tres criterios de Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud, y Schwarzer (2002), ya que los tres autovalores son mayores que 1, en cada factor se hallan por lo menos tres reactivos y cada uno de los componentes explica por lo menos el 5% de la varianza total.

Se estudiaron dos soluciones factoriales, una con rotación oblimin y otra con rotación varimax. Las dos soluciones plantean estructuras factoriales similares, mas en la solución ortogonal dos reactivos no corresponden conceptualmente al factor destinado y se eliminan dos reactivos importantes en lo que concierne a la manifestación de la ansiedad en niños y adolescentes. En tal sentido, la solución varimax fue descartada y la oblimin fue elegida debido a que tiene mayor sustento empírico (sus cargas factoriales son más elevadas) y teórico (sus ítems se agrupan de una manera coherente).

La matriz de estructura y configuración para la rotación oblimin presenta coeficientes que indican la importancia relativa de cada factor. En el caso de la matriz de configuración, para explicar el puntaje individual en cada variable, controlando los restantes factores; y la matriz de estructura, como correlaciones elevadas entre los ítems y el factor (Pérez & Medrano, 2010). Ante ello podemos decir que los coeficientes hallados permiten una interpretación clara de las soluciones factoriales halladas. Cabe mencionar que cada uno de los factores presenta al menos tres ítems con saturación mínima de .32 para ser considerado como tal (Zwick & Velicer, 1986). Se resalta que a pesar que la estructura factorial es parsimoniosa en términos de cantidad de factores relacionados con ansiedad, los reactivos se han reorganizado con relación a los factores originales. Este punto se discutirá más adelante.

En relación a los estudios previos, si bien no se pueden establecer comparaciones lineales debido a que las estructuras factoriales difieren, sí se pueden hacer en función de la coherencia dentro de las escalas resultantes de los análisis factoriales.

Con respecto al estudio de Reynolds y Richmond (1979) existen similitudes en tanto los dos factores iniciales hallados en este trabajo (*Ansiedad Cognitiva* y *Preocupaciones Sociales/Concentración*) coinciden en cuanto a los ítems que los componen con los factores de esos autores denominados *Inquietud/Hipersensibilidad* y *Preocupaciones Sociales/Concentración*. Pero también existen diferencias en tanto en el tercer componente de este trabajo, *Ansiedad Fisiológica*, se agrupan reactivos de los tres factores hallados por Reynolds y Richmond (1979).

En dicha solución factorial se destaca que dos de los tres valores propios (valores eigen) son menores que 1, lo cual podría causar dificultades al momento de la interpretación, considerando que un valor eigen menor que 1 indica que existe más varianza del error que varianza verdadera en tal factor. Además de ello, existen reactivos cuyas cargas factoriales son menores que .32. No obstante, Reynolds, y Richmond (1997) apuntan que ese trabajo tuvo deficiencias a nivel metodológico y que en un trabajo posterior trataron de corregir esa situación.

Con relación al estudio realizado en el Uruguay (Rodrigo & Lusiardo, 1992, en Reynolds, & Richmond, 1997), se pueden apuntar algunos aspectos. Lo principal es que se encontró una estructura factorial cuyos componentes presentan elementos que son coherentes entre sí, aunque uno de ellos no presenta la carga factorial mínima requerida que es .32 (ítem 1). Además de ello, la varianza explicada por el primer factor es 9.92%, mucho menor que el 20% exigido para pensar en la unidimensionalidad de la escala. Si atendemos los hallazgos, no se cumple con los requisitos sugeridos por Carmines y Zeller (1979) ni con lo planteado por Scholz, et al. (2002) acerca de la unidimensionalidad de una escala en términos de varianza explicada por el primer factor. En tal sentido, los hallazgos del presente trabajo, tienen mayor sustento a nivel empírico, ya que superan estos aspectos presentados.

El estudio de Reynolds y Paget (1981), es el que le da base a la versión final del instrumento. En ese sentido, la comparación con los hallazgos en este estudio brinda el panorama definitivo de la nueva composición de los factores encontrados con la muestra de niños y adolescentes limeños.

El factor original *Inquietud/Hipersensibilidad* se reorganizó. Los reactivos referidos a aspectos cognitivos (10, 14, 22, 26 y 37) se separaron y fueron renombrados como *Ansiedad Cognitiva*. Los referidos a aspectos afectivos (2, 6, 7, 18, 30 y 34) se unieron en un factor independiente con los que conformaban el factor *Ansiedad Fisiológica* original y se decidió mantener el nombre como tal, conformando así el tercer factor de la solución hallada.

Cabe resaltar que el único que se separó del factor *Ansiedad Fisiológica* original fue el ítem 1 (*Me cuesta trabajo tomar decisiones*), que se incluyó en el segundo factor, *Preocupaciones Sociales/Concentración*, que conservó todos los reactivos originales, así como su nombre. Así, quedaron conformados tres factores con algunas modificaciones respecto a la prueba original.

En tal proceso de reorganización de reactivos hubo un ítem complejo (Ítem 14, *Me preocupa lo que la gente piense*), el cual originalmente estuvo ubicado en el segundo factor (*Ansiedad Fisiológica*), pero que conceptualmente está más ligado al primer factor (*Ansiedad Cognitiva*), en el cual finalmente fue colocado.

Como se puede apreciar, si bien es cierto hubo algunos cambios en la organización de reactivos, los factores resultantes son psicológicamente coherentes con la teoría subyacente, y además de ello, presenta indicadores psicométricamente aceptables.

Esto le da consistencia al planteamiento, ya que las dimensiones obtenidas se corresponden a la manera como se manifiesta la ansiedad en la población clínica (American Psychiatric Association, 2000), es decir, el marco referencial para darle sustento a los factores fue establecido *a priori*, no *a posteriori*, por lo cual los hallazgos tienen sustento al coincidir con la estructura resultante (Pérez-Gil, Chacón & Moreno, 2000).

Si bien es cierto, según Messick (1995), el análisis factorial exploratorio es una aproximación débil a la validación del constructo, se eligió dicho procedimiento debido a que en ciencias sociales no es fácil especificar con precisión el valor de las correlaciones con cada factor, además porque el número de sujetos de la muestra no es suficiente (se requiere al menos 500 para estructuras complejas) (Morales-Vallejos, 2012a). Sumado a ello, al ser un test nuevo en nuestro contexto no se tienen hipótesis previas del comportamiento de los ítems considerando los distintos resultados entre los estudios revisados. Además de ello, la aplicación del Análisis Factorial Confirmatorio viene guiado por supuestos previos (Ferrando & Anguiano, 2010), de lo cual carece el presente instrumento, ya que es la primera vez que se trabaja en nuestro contexto.

Con relación a los baremos elaborados, si bien es cierto la muestra es de tamaño moderada para realizarla (N=435), al existir diferencias entre varones y mujeres y elaborar baremos diferenciados, la muestra se ve reducida al separarla en dos grupos, y es por ello que dichos baremos tienen carácter provisional.

Por otro lado, en el estudio 2 se utilizaron métodos para encontrar evidencias de validez criterial mediante la comparación de grupos diferenciados (*consultantes* y *no consultantes*) con relación al instrumento planteado. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las escalas que evalúan ansiedad a favor de la población *consultante*. Además de ello, con el uso de medidas del tamaño del efecto, se confirmaron aquellas diferencias. Entonces, estos resultados nos indican que existe validez criterial, ya que la variable en estudio se destaca en el grupo característico de sujetos (Alarcón, 1998), Esto indica que dicho instrumento diferencia de manera adecuada entre población normal y clínica, aunque haría falta otros estudios que puedan confirmar dicho planteamiento.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños-Revisada (CMAS-R) cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para seguir con estudios de validación utilizando otras estrategias, así como para trabajarlo en otros contextos a fin de considerar su utilidad intercultural.

Entre las limitaciones de los estudios presentados en este trabajo se dan a nivel de muestra y a nivel de instrumento. La muestra pudo ser adecuada a fin de poder realizar el análisis factorial, pero no para el baremo de la muestra *no consultante*, debido a que al elaborar normas para varones y mujeres por separado, resultó una muestra insuficiente para establecer generalizaciones. Por ende, se recomienda para más adelante ampliar la muestra, tanto en relación al sexo, como a las edades y al nivel socioeconómico. Otra limitación existente fue en la muestra clínica, que fue reducida y su número no permitió elaborar un baremo diferenciado para población *consultante* ni explorar la estructura factorial de la escala en población *consultante*.

La limitación con relación al instrumento fue debido que se trabajó con ítems en formato dicotómico, cuyas dificultades a nivel metodológico se han mencionado anteriormente. En tal sentido, se recomienda que los ítems sean trabajados en formato politómico, con el objetivo de ponderar la frecuencia de ocurrencia en determinadas conductas, que son aspectos que se valoran en el ejercicio profesional.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (1998). La teoría clásica de los test: logros y limitaciones. En Universidad de San Martín de Porres (Ed.), *Nuevos modelos en la medición psicológica* (pp. 9-30). Lima: Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-TR) (4ª Edición. Texto revisado)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bernstein, I. H. & Teng, G. (1989). Factoring items and factoring scales are different: Spurious evidence for multidimensionality due to item categorization. *Psychological Bulletin*, *105*, 467-477.
- Campo-Arias, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, *10*(5), 831-839.
- Carmines, E. y Zeller, R. (1979). *Reliability and validity assessment*. London: Sage.
- Castro, A. (1998). Problemas de ansiedade em crianças y adolescentes: elementos para a sua caracterização e para o seu diagnostico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *32*(2), 7-34.
- Echeburúa, E. (1998). *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Ferrando, P.J., Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, *31*(1), 18-33.
- González, M. & García, M. (1995). El estrés y el niño: factores de estrés durante la infancia. *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, *7*, 185-201.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. E., & Black, W.C. (2005). *Análise Multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman
- Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado-Hideyo Noguchi” (2002). *Estudio Epidemiológico de Salud Mental 2002: Informe Resumen*. Lima: Autor.
- Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado-Hideyo Noguchi” (2006). *Estudio Epidemiológico de Salud Mental en la Costa Peruana 2006: Informe General*. Lima: Autor.
- Kahn, J. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training and practice. *The Counseling Psychologist*, *34*, 1-36.
- Ledesma (2011). *Curso de Análisis Factorial Exploratorio*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Ledesma, R., Macbeth, G. & Cortada de Kohan, N. (2008). Tamaño del Efecto. Revisión teórica y aplicaciones con el sistema ViSta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *40*(3), 425-39.
- Ledesma, R. & Molina, J.G. (2009) Classical Item and Test Analysis with Graphics: the ViSta-CITA Program. *Behavior Research Methods*, *41*,4, 1161-1168. doi:10.3758/BRM.43.4.1161
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, *140*, 1-55
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. (2007). *FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model*. University Rovira y Virgili.
- Lowe, P. A., & Reynolds, C. R. (2000). Exploratory analyses of the latent structure of anxiety among older adults. *Educational and Psychological Measurement*, *60*, 100-116.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational measurement: Issues and practice*, *15*, 5-12. doi: 10.1177/0013164400601007
- Miller, W. G. (2003) OpenStat 4 [programa informático] [en línea], recuperado en: http://www.statprograms4u.com/OpenStat_Features.htm, el 14.11.11
- Ministerio de Salud (2004). *Lineamientos para la Acción en Salud Mental*. Lima: Ministerio de Salud.

- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Morales-Vallejo, P. (2012a) *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>, el 09.01.13.
- Morales-Vallejo, P. (2012b). *El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>, el 16.01.13.
- Pérez, E. & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
- Pérez-Gil, J., Chacón, S. & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- Prieto, G. & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Reynolds, C. & Paget, K. (1981). Factor analysis of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale for blacks, whites, males and females with a national normative sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 352-359.
- Reynolds, C. & Richmond, B. (1979). Factor structure and construct validity of "What I Think and Feel: The Revised Children's Manifest Anxiety Scale". *Journal of Personality Assessment*, 43, 281-283.
- Reynolds, C. & Richmond, B. (1997). *Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (Revisada)*. México D.F.: Manual Moderno.
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242-251
- Seisdedos, N. (1990). *STAIC, Cuestionario de Autoevaluación Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Spielberger, C. D., & Rickman, R. L. (1990). Assessment of state and trait anxiety. In N. Sartorius, V. Andreoli, G. Cassano, L. Eisenberg, P. Kielholz, P. Pancheri, & G. Racagni (Eds.), *Anxiety: Psychobiological and clinical perspectives* (pp. 69-83). New York: Hemisphere.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper & Row.
- Young, F.W. (2003). ViSta "The Visual Statistics System". [programa informático] [en línea] Disponible en: URL: <http://forrest.psych.unc.edu/research/index.html>
- Zwick, W. & Velicer, W. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99, 432-442.

CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD EN EX COMBATIENTES Y VETERANOS DE LA GUERRA DE MALVINAS^{1,2}

PERSONALITY CHARACTERISTICS OF COMBATANTS AND VETERANS FROM MALVINAS' WAR

Luciana Becerra, Susana Azzolini, Gisela Paly, María Lolich
*Centro de Investigaciones Sociales y Humanas para la Defensa, Centro de Estrés Postraumático
"Malvinas Argentinas", Buenos Aires, Argentina*

Recibido 20 de enero 2013, revisado 03 de abril 2013, aceptado 20 de mayo 2013

RESUMEN

El trabajo analiza las características de personalidad de excombatientes y veteranos de la guerra de Malvinas con el fin de obtener datos de utilidad para la intervención terapéutica. Se realizó un estudio descriptivo y transversal con el objetivo de analizar los resultados del MMPI-2 (adaptación argentina, Casullo, 1999) correspondientes a 44 veteranos y 96 ex combatientes consultantes del Centro Salud de las Fuerzas Armadas "Veteranos de Malvinas", dependiente del Ministerio de Defensa. Los resultados indican que ambos grupos tienden a la exageración de malestar, refiriendo fuertes sentimientos de ansiedad, sensaciones de descontrol ego-cognitivo y emocional, problemas interpersonales, síntomas de depresión y una fuerte orientación paranoide. Presentan perfiles comunes con la clínica, señalando dificultades severas en el ajuste psicológico. Las diferencias entre grupos indican que los excombatientes tienden a expresar más abiertamente que los veteranos los sentimientos de tensión, evidenciando también mayor propensión a los conflictos con la autoridad y con el entorno.

Palabras clave: personalidad, psicopatología, veteranos, ex combatientes, Malvinas, MMPI-2.

ABSTRACT

This work analyzes the personality characteristics of combatants and veterans from Malvinas' war with the aim of gathering useful data for therapeutic intervention. We realized a descriptive and cross-sectional study with the objective to analyze the results of MMPI-2 (Argentinean adaptation, Casullo, 1999) by 44 veterans and 96 ex-combatants –all from Centro Salud de las Fuerzas Armadas "Veteranos de Malvinas", dependent of the Defense Ministry–. The results points that both groups tend to exaggerate the discomfort, reporting strong anxiety feelings, loss of ego-cognitive and emotional control sensation, interpersonal issues, depression symptoms and a strong paranoid orientation. They present common profiles with clinic area, also pointing out severe difficulties on the psychological adjustment. The differences between these two groups show that former combatants tend to express more openly their stress feelings than veterans, making evident also a higher inclination to authority and environment conflicts.

Keywords: personality, psychopathology, veterans, ex-combatants, Malvinas, MMPI-2.

1 Contacto: Fortunato Devoto 533, 6to. piso (CP 1236). Ciudad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: susana1060@yahoo.com.ar

2 Institución financiadora: Ministerio de Defensa de la Nación – Proyecto PIDDEF 26/11. Institución beneficiaria: CISOHDEF (Centro de Investigaciones Sociales y Humanas para la Defensa) / Centro de Estrés Postraumático "Malvinas Argentinas". E mail: cisohdef_inves_iese@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Si bien la contienda armada ocurrió hace 30 años, las derivaciones del conflicto bélico del Atlántico Sur aún continúan vigentes. Además de las muertes y lesiones acaecidas durante el combate, se reportaron suicidios de veteranos de guerra y ex-combatientes, abuso y dependencia de sustancias, episodios de depresión, estrés postraumático e ideación suicida, entre otros, como efectos del conflicto (Gerding, 2002).

La guerra implica situaciones altamente estresantes, sometiendo al organismo a fuertes tensiones y agresiones, ya sea de forma aguda o crónica (Cía, 2004). La asociación entre la guerra, síntomas psicopatológicos, neurológicos o físicos y su curso clínico fue analizada por varias investigaciones. Helzer, Robins y McEvoy, (1987, en Leguizamón, Correche, & Gómez, 2012) determinaron que exponerse al combate y al asalto físico fueron eventos específicamente asociados con la cronicidad de la enfermedad. En un estudio con veteranos estadounidenses, Davidson, Hughes y Blazer, (1991, en Leguizamón, Correche, & Gómez, 2012) observaron que los eventos más vinculados a cronicidad fueron la presencia en el combate, ser testigo de ataques o asesinatos o bien ser víctima de agresión física. En este estudio los autores hallaron que sentimientos de culpa y la conducta evitativa fueron los síntomas más llamativos, mientras que la fobia social y el trastorno de somatización muestran una comorbilidad más frecuente con estrés postraumático crónico que cualquier otra condición clínica.

En nuestro medio, Ceballos y Burnoni, (1992, en Silva, 2006), relevaron los datos de 340 casos psicopatológicos, correspondientes a personal militar que había participado en Malvinas y que se presentaron a la consulta hasta cuatro años después del terminado el conflicto. La mitad de Estos pacientes padecían trastorno por estrés postraumático, el 27,9% presentaban signos de una personalidad psicopática y el 15,9% afecciones neuróticas, registrándose también pacientes con síntomas psicóticos, esquizofrénicos y alcoholismo, entre otras afecciones.

Otros autores (Borini, Gonzalez Trejo, Solano & Madrid, 1999, en Silva, 2006) presentan un relevamiento parcial sobre dificultades en la salud psíquica de veteranos de Malvinas, con datos obtenidos entre 1996 y 1998. Dentro de las afecciones halladas mencionan cambios de carácter, sentimientos de discriminación, violencia, irritabilidad, angustia, fobias, depresión, síntomas psicóticos, trastornos en el sueño, la memoria y el pensamiento, así como ideas e intentos de suicidio.

Recientemente, se analizaron indicadores de organicidad en veteranos y ex combatientes de Malvinas (Paly, Lolich & Azzolini, 2012) encontrando que los sujetos que han recibido instrucción militar parecieran presentar menor vulnerabilidad a desarrollar o acentuar patologías de base orgánica en comparación con aquellos que participaron de la contienda como conscriptos del servicio militar obligatorio. Otras investigaciones (Azzolini, Lolich & Paly, 2012), apuntan a identificar características psicológicas, modalidades de pensamiento o interacción particulares de los grupos mencionados, que permitan a los profesionales acceder a herramientas de intervención más efectivas para esta población en particular.

El término personalidad ha sido estudiado y analizado desde múltiples enfoques, no habiendo hoy en día un consenso científico sobre su definición. El uso del vocablo refiere a una conceptualización abstracta que sufre y ha sufrido de un uso excesivo y extenso sin implicar por ello una mayor comprensión del mismo (Allport, 1937, en Gross, 1994).

Dentro de las definiciones psicológicas del término, cabe mencionarse algunas de ellas. Filloux (1960, en Gross, 1994) considera a la personalidad como una configuración única que adquiere en el transcurso de la historia de un individuo, el conjunto de los sistemas responsables de su conducta. Por su parte, Eysenck (1976, en Gross, 1994) la define como la totalidad integrada del carácter, del temperamento, de la inteligencia y del fundamento somático. Millon (1994) conceptualiza

el constructo desde una perspectiva bio-psico-social, como un patrón complejo de características psicológicas en su mayor parte inconscientes, que no pueden ser erradicadas fácilmente y que se expresan de modo automático en muchos comportamientos. De acuerdo a este autor, dichas características emergen de una compleja matriz de disposiciones biológicas y aprendizajes experienciales, y comprenden la característica distintiva de aquellos modos de percibir, sentir, pensar y afrontar la realidad de los individuos. Para L'Abate (1994, en Gross, 1994) comprende lo que una persona es, lo que una persona hace, lo que una persona tiene, y como una persona concilia esos tres aspectos. Cohen y Swerdlik (2000) refieren a la personalidad como constelación única de rasgos y estados psicológicos del individuo, siendo un rasgo una forma relativamente perdurable en que un individuo se distingue de otro y siendo un estado la exhibición transitoria de algún rasgo.

Tanto las definiciones mencionadas como otras que aparecen en la bibliografía tienden a acordar en algunos puntos: la personalidad se asocia a conductas más o menos consistentes o estables en el tiempo; la personalidad depende en cierta medida del ambiente, la sociedad y de factores biológicos; la personalidad permite diferenciar a los individuos caracterizándolos con conductas, actitudes o pensamientos particulares; la personalidad abarca distintos aspectos como ser la autopercepción del individuo, sus habilidades o estilos cognitivos, reacciones emocionales y actitudes interpersonales. La personalidad como constructo psicológico parece configurarse más como un área de investigación que una entidad real o hipotética (Cohen y Swerdlik, 2000).

El efecto de la guerra de Malvinas en la personalidad de sus participantes fue abordada parcialmente por Enrique (2006) quien comparó las características de personalidad y el estilo atribucional de 60 veteranos con una muestra de población general. El estudio fue realizado mediante dos escalas de la adaptación argentina del inventario NEOPI-R, basado en la teoría factorial de la personalidad. Los resultados indicaron que quienes participaron en la guerra presentaban niveles más altos en neuroticismo, es decir, que se reconocían más afectados por sentimientos negativos como ansiedad o enojo tendiendo a manifestar mayores desajustes e inestabilidad emocional que los sujetos del grupo control. A su vez, los puntajes obtenidos en la muestra en relación a la variable extraversión fueron menores que en el grupo control, lo que indicaría que se presentan menos abiertos hacia el mundo, con una baja participación social y una autoestima disminuida. De acuerdo al autor, la influencia del evento traumático sobre el neuroticismo y la extraversión serían importantes, tomando en cuenta que la sobreexposición a estímulos estresantes potenciaría estas características haciéndolas perdurables en el tiempo.

Por otro lado, Enrique (2006) analiza los estilos atribucionales de la muestra específica y general, hallando estilos atribucionales más desadaptativos en el grupo de veteranos y excombatientes. Los involucrados en la contienda habrían asumido una causalidad interna, global y estable para los eventos negativos. Este tipo de estilo atribucional puede perjudicar el normal funcionamiento del individuo afectando su desarrollo social, influyendo además en sus reacciones afectivas y emocionales con el entorno. Su presencia se puede manifestar con una tendencia a responsabilizarse por todo lo negativo que le sucede y lo que es peor muchas veces de lo que sucedió en la guerra.

Dupen (2002) estudió a una muestra de 81 veteranos de guerra que padecían de estrés posttraumático, analizando la asociación entre el grado de control percibido por los sujetos durante el desarrollo de las acciones bélicas, y la presencia de determinados síntomas del trastorno. El estudio mostró que las únicas respuestas que aparecieron, eran referidas a la re-experimentación de los sucesos traumáticos vinculada ella a la sensación de bajo o nulo grado de control. A partir de los resultados, presenta evidencias que apoyan la hipótesis de una relación entre el bajo grado de control percibido por los sujetos al momento del evento traumático y la re-experimentación de síntomas vinculados al suceso. A su vez, el autor constató que aquellos que sufrieron lesiones durante la guerra padecían con mayor grado de intensidad los síntomas de re-experimentación respecto de los veteranos que no experimentaron heridas o lesiones durante el conflicto armado. En un análisis más detallado describe el conjunto de características de personalidad con que se identificaron los evaluados. Ob-

servó una escasa colaboración, baja capacidad para comprender las necesidades de los demás, poca cordialidad y cortesía, escasa capacidad para dominar sus emociones e impulsos, así como un bajo nivel en apertura a la experiencia.

El tiempo transcurrido desde el conflicto hasta los estudios actuales, limita las posibilidades interpretativas de los efectos de la guerra sobre las características de personalidad de los participantes. Los métodos plausibles de implementación implican un corte transversal en la evaluación, focalizándose en las características identificadas al momento de la administración de las técnicas. A 30 años de la contienda armada, las herramientas disponibles no arrojan información sobre la personalidad previa al conflicto o los cambios sufridos al poco tiempo del evento traumático. Una investigación de tipo retrospectiva podría aportar elementos en dicho sentido, no obstante el foco de este estudio está puesto en las características de personalidad y los cuadros sintomáticos identificados al momento de la admisión que determinan el estado de salud-enfermedad de los sujetos al comienzo de la posible intervención terapéutica actual.

Dentro de la misma línea de trabajo, el presente estudio aborda las características de personalidad identificadas por veteranos y ex combatientes que participaron en Malvinas, consultantes del Centro de Estrés Postraumático “Malvinas Argentinas”, dependiente del Ministerio de Defensa, que requieren de asistencia profesional por dificultades psicológicas o psicosociales severas. El análisis se enmarca dentro del proyecto de investigación PIDDEF 26 “Estudio de la relación entre los efectos del estrés postraumático, el tipo de personalidad, los mecanismos defensivos predominantes y otras variables psicológicas en población de veteranos y excombatientes de la guerra de Malvinas”. Se intenta identificar rasgos, modalidades, conductas o actitudes distintivas de uno u otro grupo que resulten de utilidad para orientar el tratamiento y que permitan comprender mejor la situación de aquellos sujetos que se ven afectados hoy en día por su participación en la guerra.

MÉTODO

Tipo de estudio

Se realizó un estudio descriptivo, comparativo de corte transversal con el fin de analizar las diferencias de personalidad entre los dos grupos consultantes (excombatientes y veteranos) a fin de identificar aspectos, creencias conductas o actitudes particulares que deban ser consideradas en el proceso terapéutico.

Participantes

Se incluyeron los protocolos de 140 pacientes del Centro de Salud “Veteranos de Malvinas”, dependiente del Ministerio de Defensa, todos hombres, cuyas edades oscilaban entre los 40 y 50 años al momento de la evaluación. La recolección de los datos se realizó entre los años 2006 y 2011, como parte de la batería de evaluación para la admisión al centro de atención. 44 sujetos eran veteranos de la guerra de Malvinas, es decir, que al momento del conflicto se desempeñaban como oficiales del ejército, contando con una formación militar de al menos 4 años. Los otros 96 consultantes eran ex-combatientes, habiendo participado en la guerra en calidad de conscriptos, siendo reclutados mediante el Servicio Militar Obligatorio vigente en Argentina hasta el año 1994. De los conscriptos, el 50% poseían un año de entrenamiento previo y el otro 50% habían tenido 15 días de instrucción previa a la guerra.

Instrumentos

En este estudio se analizan las características de personalidad relevadas a través del MMPI-2 (Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota, segunda versión, Hathaway, McKinley, 2002).

Dentro de las técnicas psicométricas que evalúan personalidad, el MMPI-2 se considera una prueba de base empírica, es decir que los estímulos son elegidos en base a su utilidad diagnóstica. (Casullo, 1999). Las frases que componen la técnica fueron extraídas de las descripciones de pacientes, psicólogos y psiquiátricos respecto a los distintos cuadros psicopatológicos, agrupándose en dimensiones habituales en el uso diagnóstico. A diferencia de las técnicas factoriales o teórico racionales, las escalas evaluadas por el MMPI-2 no fueron definidas por métodos analítico matemáticos o modelos teóricos particulares, sino por medio de estudios de grupos contrastados, conformando cada dimensión aquellos ítems que diferenciaban una patología de otra. (Casullo, 1999). El MMPI-2 (adaptación argentina, Casullo, 1999) es un inventario autoadministrable de 567 preguntas y dos opciones de respuesta (Verdadero y Falso). Las respuestas se valoran con puntajes de 1 o 0, calculándose un puntaje bruto por cada dimensión mediante la suma de los enunciados que las componen. Se transforman mediante baremo los puntajes directos en valores *t*, considerándose significativos aquellos superiores a *t* 65.

La técnica cuenta con seis escalas de validez para evaluar distorsiones en el modo de respuesta, diez escalas básicas, quince escalas de contenido, seis suplementarias y cuarenta subescalas que brindan mayor detalle respecto a los síntomas identificados.

Las escalas de validez, L, F y K dan cuenta del estilo de respuesta de los evaluados, permitiendo analizar si los sujetos han adoptado una actitud defensiva, mostrándose reticentes a referir síntomas problemas personales, o por el contrario han buscado resaltar su malestar, señalando más dificultades que las realmente exhibidas. En la re-estandarización de la técnica a finales de los años '80 se agregaron tres escalas más, VRIN, TRIN y FB, evaluando las dos primeras la consistencia de las respuestas y la última la exageración de malestar en la segunda parte del inventario (del ítem 370 en adelante). Además de las escalas antes mencionadas, se suelen usar otros indicadores del MMPI-2 para determinar la existencia de simulación de psicopatología (Casullo, 1999). En este estudio se analizaron el índice de Gough, que resta los puntajes brutos obtenidos en F con los obtenidos en K, y la diferencia entre puntajes transformados *t* (*t* uniformados) de las escalas Obvio Sutil de Wiener Harmon (Casullo, 1999). Estas últimas escalas diferencian los síntomas fácilmente asociables a psicopatología con aquellos signos más sutiles que suelen acompañar a los distintos trastornos.

En cuanto a las escalas básicas, las mismas evalúan síntomas físicos (Hs), sentimientos y conductas depresivas (D), características histéricas (Hy), comportamientos psicopáticos (Pd), adecuación a los estereotipos de género (Mf), susceptibilidad u orientación paranoide (Pa), signos de tensión, ansiedad, nerviosismo y características obsesivas (Pt), problemas en el control de las emociones, tendencias esquizoides (Sc), limitaciones en el manejo de la energía (Ma), y problemas con los vínculos sociales en general (Si).

Siete de las diez escalas básicas (Hy, D, Pd, Pa, Sc, Ma, Si) se descomponen en sub escalas para una mejor interpretación de la sintomatología descripta. La escala Si fue dividida por Hostetler y otros (1989, en Butcher y otros, 1999) en tres grupos de ítems (Si1: Timidez, Si2: Evitación social; Si3 Alienación) mientras que el resto de sub escalas fueron desarrolladas por Harris y Linges (1955, en Butcher y otros, 1999) en tres o más subgrupos. Las puntuaciones en este tipo de sub escalas proporcionan información sobre los patrones de ítems a los que los sujetos responden en la dirección de puntuación cuando obtienen una elevación determinada en una escala clínica. Así es por ejemplo, la escala Depresión (D) se descompone en cinco sub escalas: Depresión subjetiva (D1), Retardo psicomotor (D2), Mal funcionamiento físico (D3), Lentitud mental (D4) y Sentimientos de amargura (D5). Un puntaje elevado en D, puede estar vinculado a la presentación de sintomatología sólo en algunas de estas subescalas, permitiendo la observación de estos puntajes especificar con mayor precisión las problemáticas identificadas por el individuo.

Las escalas de contenido, fueron desarrolladas por Butcher, Graham, Williams y Ben-Porath (1989, en Butcher, et al., 1999) usando el conjunto de ítems del MMPI-2 conformando finalmen-

te las siguientes 15 escalas: Ansiedad (Anx); Miedos (Frs); Obsesividad (Obs); Depresión (Dep); Preocupaciones por la Salud (Hea); Pensamiento Bizarro (Biz); Hostilidad (Ans); Cinismo (Cyn); Conductas Antisociales (Asp); Comportamiento Tipo A (TpA); Baja Autoestima (Lse); Malestar Social (Sod); Problemas Familiares (Fam); Interferencia Laboral (Wrk); Indicadores Negativos de Tratamiento (Trt).

Las escalas suplementarias ayudan también a interpretar las escalas básicas y aumentan la cobertura de problemas y trastornos clínicos. Fueron desarrolladas por diversos autores entre los años 1951 y 1989 (Butcher, et al., 1999). En el presente trabajo fueron consideradas las siguientes: Ansiedad (A); Represión (R); Fuerza del Yo (Es); Escala revisada de Alcoholismo de MacAndrew (Mac-R); Hostilidad excesivamente controlada (O-H); Dominancia (Do); Responsabilidad Social (Re); Inadaptación universitaria (Mt); Escalas de rol sobre el género (GM y GF); Escalas de trastorno de estrés postraumático (PK y PS).

El inventario fue adaptado en Argentina (Casullo, 1999), mostrando evidencias de validez y confiabilidad apropiadas. Su uso se extendió ampliamente en el campo de la evaluación psicológica, siendo una de las principales técnicas administradas en los ámbitos forense y clínico.

Procedimiento

El MMPI-2 fue corregido mediante software, trasladando luego los resultados al paquete estadístico SPSS versión 19 para Windows. A partir de los puntajes brutos de cada escala se calcularon medidas de tendencia central y dispersión para cada grupo, comprobando a su vez la normalidad de distribución mediante el estadístico Shapiro Wilk. Como en la mayoría de las escalas se rechazó la normalidad de la distribución (Shapiro Wilk $p_{\text{valor}} < 0,05$), se utilizaron estadísticos no paramétricos para su descripción y comparación. Se identificaron diferencias entre puntajes brutos de veteranos y ex combatientes mediante la prueba U de Mann Whitney. Las tablas muestran las medidas de tendencia central y dispersión, así como los niveles de significación obtenidos para la discrepancia entre los grupos. La interpretación de los resultados en relación a la caracterización de personalidad de veteranos y excombatientes, se realizó siguiendo los lineamientos planteados en el manual de la técnica (Hathaway & McKinley, 2002) y las pautas dadas por Casullo (1999).

RESULTADOS

Se procedió primero a la identificación de estilos de respuesta e indicadores de exageración o simulación de malestar, luego de ello se analizaron las escalas básicas y las subescalas Harris Lingoos, describiendo por último los resultados obtenidos en las escalas de contenido y suplementarias.

Escalas de validez e indicadores de simulación

La tabla 1 muestra las medidas de tendencia central y dispersión obtenidas en el primer grupo de escalas.

Tabla 1.

Medianas, mínimos, máximos y nivel de significación de discrepancia entre los grupos para escalas de validez.

Escalas de validez	Veteranos (N: 42) Mediana (Min./ Max.)	Excombatientes (N: 92) Mediana (Min./ Max.)	signif. U de Mann W.
?	0 (0/17)	1 (0/17)	0,519
L	6 (2/11)	6 (1/10)	0,528
F	19 (3/41)	23 (3/42)	0,040*
K	10,5 (2/24)	10 (5/21)	0,644
VRIN	9 (2/17)	9 (1/20)	0,885
TRIN	10 (6/15)	10 (6/16)	0,164
Fb	13,5 (0/27)	19 (2/30)	0,006*

* $p < 0,05$

Tanto veteranos como ex combatientes presentaron un estilo de respuesta similar, propendiendo a la exageración sintomática al momento de la evaluación, lo que suele concordar con las situaciones de evaluación clínica en los ámbitos de admisión.

Veteranos y excombatientes presentan niveles de consistencia similares en sus descripciones, así como también tienden a omitir sus respuestas en similar proporción. De acuerdo a los resultados, los excombatientes evidenciaron niveles más elevados de exageración, tanto en la primera (F) como en la segunda parte del inventario (Fb), siendo los niveles de significación de la diferencia 0,04 y 0,006 respectivamente.

Se calcularon mediante SPSS los puntajes para el Índice de Gough y el total de la diferencia entre las escalas Obvio-Sutil de Wiener Harmon. Se compararon las medidas de cada grupo mediante el estadístico U de Mann Whitney, pero los resultados no arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre veteranos y ex combatientes, evidenciando ambos grupos un estilo de respuesta similar.

Considerando los criterios de simulación planteados por Bagby, Roger y Buis (1994, en Casullo, 1999), en 10 protocolos de veteranos se obtuvieron puntajes mayores a 11 en el índice de Gough y diferencias superiores a t 169 entre escalas Obvio-Sutil, mientras que 17 de los excombatientes presentaron los dos indicadores señalados. Las proporciones de perfiles asociables a simulación en uno y otro grupo fueron también equivalentes (Chi cuadrado $p > 0,191$).

Escalas básicas

La tabla 2 presenta las medidas de tendencia central y dispersión obtenidas por los grupos en las diez escalas básicas evaluadas. A su vez, se detallan los niveles de significación correspondientes a la comparación entre los grupos.

Tabla 2

Medianas, mínimos, máximos y nivel de significación de discrepancia entre los grupos para las escalas básicas.

Escalas básicas	Veteranos (N: 42) Mediana (Min./ Max.)	Excombatientes (N: 92) Mediana (Min./ Max.)	N.signif. U de Mann W.
Hs Hipocondriasis	26 (7/33)	26 (12/38)	0,087
D Depresión	33 (20/42)	33 (20/45)	0,200
Hy Histeria	32 (9/46)	32 (11/49)	0,333
Pd Desv. psicopática	29 (18/37)	31 (15/40)	0,182
Mf Masc/Fem.	25,5 (19/34)	26 (17/36)	0,697
Pa Paranoia	18,5 (6/30)	21 (8/30)	0,049*
Pt Psicastenia	41,5 (22/50)	45 (23/55)	0,005*
Sc Esquizofrenia	52 (23/73)	55 (28/73)	0,098
Ma Hipomanía	25 (16/32)	26 (17/39)	0,201
Si Introversión social	45 (27/58)	44 (17/61)	0,835

* $p < 0,05$

Dentro de estas escalas básicas se hallaron diferencias significativas únicamente en Paranoia (Pa) y Psicastenia (Pt) con niveles de significación de 0,049 y 0,05 respectivamente, presentando en ambos casos valores más elevados el grupo de ex combatientes. El resto de las escalas indica un estilo similar, presentando características clínicas de personalidad comunes a ambos grupos. A fin de realizar un análisis más global de los resultados, se graficaron los mismos a través de los puntajes transformados correspondientes. La figura 1, muestra la configuración del perfil promedio obtenido en cada grupo. El perfil fue construido mediante el mismo sistema de corrección computarizada, ingresando como puntaje bruto de cada escala la mediana del grupo. Las figuras muestran los puntajes t uniformados siendo el punto de corte estimado para la diferenciación de sintomatología clínica el t 65. Los baremos utilizados en la corrección corresponden a la muestra normativa estadounidense masculina de población general del año 1992.

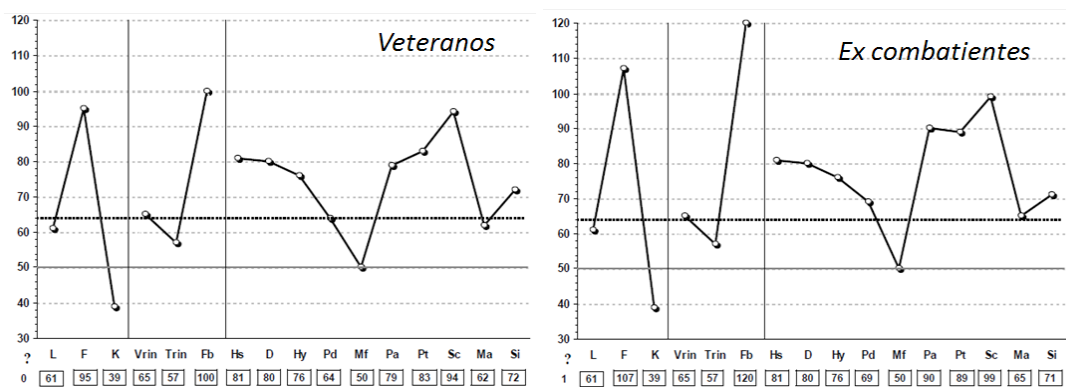


Figura 1. Perfiles para escalas básicas contruidos sobre la base de las medianas de Veteranos y Excombatientes

Al transformar las medias de los puntajes obtenidos por cada grupo a valores *t*, puede observarse que tanto veteranos como ex combatientes dan cuenta, al momento de la admisión, una gran gama de síntomas psicopatológicos. Predominan en ambas muestras las sensaciones de confusión y descontrol ego cognitiva y emocional (Sc). Presentan signos de ansiedad (Pt) y una orientación paranoide (Pa). Refieren dificultades interpersonales (Si), describiéndose con una actitud ensimismada o distante con quienes los rodean (Sc). Hay síntomas de depresión, susceptibilidad y malestar somático que acompaña el cuadro.

Escalas Harris Lingoes y Subescalas Si

Se reiteró el procedimiento de comparación entre los grupos con los puntajes obtenidos en las escalas Harris Lingoes y las subescalas Si. La tabla 3 muestra las medidas de tendencia central y dispersión, así como el nivel de significación de la prueba U de Mann Whitney correspondientes a las áreas en que se encontraron diferencias estadísticamente relevantes entre ambos grupos.

Tabla 3

Medianas, mínimos, máximos y nivel de significación de discrepancia entre los grupos para las escalas Harris Lingoes.

Subescalas Harris Lingoes	Veteranos (N: 42)	Excombatientes (N: 92)	<i>N.signif.</i> <i>U de Mann W.*</i>
	<i>Mediana</i> (<i>Min./ Max.</i>)	<i>Mediana</i> (<i>Min./ Max.</i>)	
D4 Lentitud mental	10 (1/15)	11 (2/15)	0,032
HY5 Inhibición de la agresión	3 (0/6)	2 (0/5)	0,027
PD2 Probl. figuras autoritarias	3 (1/6)	4 (0/7)	0,005
PD5 Auto-alienación	8 (0/11)	9 (0/12)	0,008
SC3 Descontrol ego-cognitivo	7 (0/10)	8 (0/10)	0,020

*Solo se exponen los valores de las subescalas que presentaron diferencias significativas ($p < 0.05$)

Se hallaron diferencias significativas (p -valor $< 0,05$) en cinco de las treinta y un escalas comparadas. En todas ellas, los puntajes más elevados se presentaron en el grupo de excombatientes, a excepción de la escala Hy5 (inhibición de la agresión), donde los veteranos fueron los que puntuaron más alto.

Escalas de contenido y suplementarias

El contraste entre los grupo arrojó diferencias en cuatro escalas de contenido y cinco suplementarias.

Tabla 4

Medianas, mínimos, máximos y nivel de significación de discrepancia entre los grupos para las escalas de contenido.

Escalas de contenido	Veteranos (N: 42)	Ex combatientes (N: 92)	N.signif. U de Mann W.*
	Mediana (Min./ Max.)	Mediana (Min./ Max.)	
OBS Obsesiones	11 (0/15)	12 (4/16)	0,039
BIZ Pensamiento bizarro	7,5 (0/18)	9,5 (1/19)	0,034
WRK Trabajo	20,5 (2/30)	24 (5/31)	0,039
TRT Actitud hacia el tratamiento	13,5 (1/23)	18 (2/25)	0,030

*Solo se exponen los valores de las escalas que presentaron diferencias significativas ($p < 0.05$)

Las escalas Obsesiones (Obs), Pensamiento bizarro (Biz), Trabajo (Wrk) y Actitud hacia el tratamiento (Trt) presentaron valores más elevados en el grupo de ex combatientes (p -valor $< 0,05$), describiéndose éstos con más cantidad de ideas o comportamientos obsesivos, pensamientos poco frecuentes y dificultades laborales. A su vez, los veteranos identifican una cantidad menor de actitudes negativas hacia el tratamiento que los excombatientes (p -valor 0,030).

Tabla 5

Medianas, mínimos, máximos y nivel de significación de discrepancia entre los grupos para las escalas suplementarias.

Escalas suplementarias	Veteranos (N: 42)	Excombatientes (N: 92)	N.signif. U de Mann W.*
	Mediana (Min./ Max.)	Mediana (Min./ Max.)	
DO Dominancia	11 (5/20)	10 (5/18)	0,043
RE Responsabilidad social	18 (9/25)	16,5 (8/24)	0,014
MT Inadapt. Universitaria	29,5 (8/36)	32 (11/38)	0,046
GF Género femenino	25 (17/33)	24 (13/32)	0,014
PS Estrés postraumático	43 (4/56)	47 (11/57)	0,045

*Solo se exponen los valores de las escalas que presentaron diferencias significativas ($p < 0.05$)

En las escalas suplementarias, los veteranos se identificaron con más características de Dominancia (Do), Responsabilidad social (Re) y Género femenino (Gf), mientras que los ex combatientes señalaron más indicadores que sus pares en Inadaptación universitaria (Mt) y Estrés postraumático (Ps). En todos los casos las diferencias presentaban un nivel de significación menor a 0,05.

Al igual que con las escalas básicas, se procedió a confeccionar el perfil promedio de cada grupo, utilizando las medias obtenidas en las escalas de contenido y suplementarias, para su posterior transformación a puntaje t . La figura 2 muestra la distribución de puntajes para veteranos y excombatientes en estos dos conjuntos de escalas.

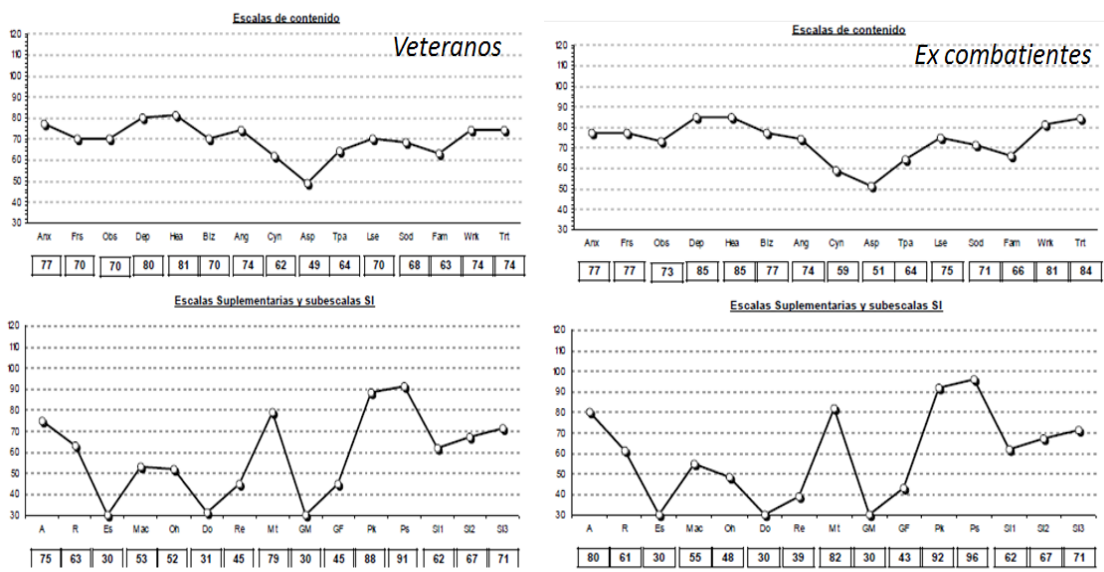


Figura 2. Perfiles para escalas de contenido y suplementarias construidos en base a las medianas de Veteranos y Excombatientes

Como puede observarse en los gráficos, las diferencias en puntajes brutos hallados en las escalas de contenido y suplementarias, no se llegan a visualizar cuando se analizan los puntajes t correspondientes, presentando ambos grupos perfiles muy similares. La descripción sintomática, realizada por evaluados muestra características comunes. Tanto veteranos como ex combatientes señalaron síntomas de ansiedad y estrés postraumático (Anx, A, Pk, Ps), molestias somáticas (Hea), ideas obsesivas (Obs), temores (Frs), sentimientos depresivos (De), pensamientos bizarros (Biz), incomodidad social (Sod, S2, S3), familiar (Fam) y laboral (Wrk). No presentan síntomas vinculados a cinismo (Cyn) o a creencias misantrópicas (Asp), pero sí dificultades en el manejo de la agresión (Ang). Dan cuenta de un autoconcepto disminuido (Lsb, Mt), reconociéndose con escasos recursos yoicos (Es) y poco asertivos (Do). Si bien algunos pacientes pueden haber referido problemas con el alcohol o drogas, los perfiles promedio no señalan dificultades en este sentido (Mac).

DISCUSIÓN

El análisis de datos realizados implica la comparación de los grupos en dos niveles diferentes. El primero en relación a los puntajes brutos de cada escala del MMPI-2 y el segundo en relación al perfil promedio obtenido con las medianas de cada muestra.

Las diferencias halladas entre los puntajes brutos de ex combatientes y veteranos, indican que los primeros expresan más abiertamente su susceptibilidad y los sentimientos de angustia o nerviosismo, inclinándose a su vez a señalar más sintomatología a medida que avanza la administración de la técnica (Pa, Pt, F, Fb).

Los excombatientes hacen mayor hincapié en los sentimientos de apatía, cansancio, pensamientos intrusivos y descontrol emocional vinculado a sucesos de estrés (Ps). Refieren con más frecuencia la falta de recursos suficientes para afrontar la vida cotidiana, reconociéndose con mayores problemas de concentración (D4, Mt), y menor seguridad en sus propios recursos (Sc3, Do). Darían menos importancia que los veteranos a las demandas o normas del entorno, mostrándose focalizados en sus propias dificultades y propendiendo a la alienación y enfrentamiento con la autoridad (Pd2, Pd5, Re).

Por su parte, los veteranos se describen con mayor apego a la religión y a las normas convencionales que los ex combatientes (Gf, Do), así como también con una mayor tendencia a la rigidez en el control de la agresión (Hy5).

Quienes participaron del conflicto como soldados conscriptos se identificaron con un perfil más negativo que los militares, señalando mayor cantidad de ideas o conductas obsesivas (Obs), creencias poco frecuentes (Biz), dificultades en la integración laboral (Wrk) y una actitud menos positiva ante la posible intervención profesional (Trt). De acuerdo a ello, es dable suponer que los ex combatientes alberguen la creencia de que nadie puede ayudarlos o comprenderlos, expresando esta sensación de forma más abierta que los veteranos.

El resumen de los puntajes grupales a través de la mediana y su traslado a puntajes t para la confección de los perfiles prototípicos permite valorar el impacto de las diferencias obtenidas en el primer nivel de análisis en relación con la configuración sintomática general de los grupos. Las diferencias halladas en los puntajes directos no se reflejan en discrepancias importantes en los perfiles grupales. Ambos grupos dan cuenta de un número importante de sintomatología, presentando perfiles clínicos similares. Aún cuando los excombatientes expresen más abiertamente las dificultades que los veteranos, estos también hacen referencia a una cantidad significativa de malestar, alejándose ambos grupos de la descripción sintomática correspondiente a la población general.

Los resultados obtenidos mediante los perfiles son interpretados en relación con el estilo de respuesta, la sintomatología general descripta, dificultades interpersonales y/o cognitivas derivadas de las afecciones psicológicas identificadas, así como también vinculadas a la aproximación diagnóstica y la disposición terapéutica con que se describen los participantes.

En lo que respecta al estilo de respuesta, se observa en los perfiles de MMPI-2 la elevación conjunta de casi todas las escalas básicas, así como una marcada tendencia a exagerar el malestar. Los protocolos no cumplen con los criterios de simulación propuestos por Bagby, Roger y Buis, (1994, en Casullo, 1999); no obstante, presentan un mayor énfasis en las dificultades fácilmente asociables a psicopatología, lo que suele asociarse al interés por recibir ayuda profesional o conseguir otro tipo de beneficio. La referencia a una amplia y variada sintomatología es habitual en los procesos de admisión, así como también en los pacientes con trastornos de ansiedad, donde la tensión y el nerviosismo le impiden al sujeto discriminar adecuadamente los síntomas que caracterizan su estado (Casullo, 1999).

En coincidencia con un estudio previo (Becerra, Paly, Lolich, & Nistal, 2012), los perfiles hallados presentan características sintomáticas comunes con los asociados a población clínica. Los sujetos hacen referencia a niveles de ansiedad elevados, dificultades físicas variadas y problemas interpersonales amplios.

A nivel interpersonal, la interpretación del perfil promedio indica que los participantes albergan al momento de la evaluación sentimientos de aislamiento, soledad e incompreensión, adoptando ante el medio una actitud cautelosa y distante. Tendrían dificultades para entablar nuevos vínculos, mostrándose sumamente susceptibles y desconfiados respecto a las intenciones de los demás. Ambos grupos hacen referencia a dificultades en el manejo de la hostilidad o agresión, pudiendo ser considerados por su entorno como sujetos poco accesibles, irritables o agresivos. Las personas se describieron con un autoconcepto disminuido y baja confianza en sí mismos, señalando conflictos tanto a nivel familiar como laboral. El nivel de dificultades referido es menor en relación al hogar que lo expresado en cuanto a los vínculos de trabajo, por lo que es dable suponer que los pacientes tiendan a pensar que son queridos por sus allegados, pero crean que éstos no pueden ayudarlos o comprenderlos realmente. Les costaría insertarse en el ámbito laboral o académico, presentando dificultades importantes y fuertes sentimientos de ineficacia en relación a estas áreas. Es probable que se encuentren poco motivados para iniciar nuevos proyectos, tendiendo a focalizarse en sus propias

problemáticas y malestar. Les costaría responder a las demandas de quienes los rodean, inclinándose al aislamiento y a la introversión.

Por ello, se concluye que quienes sufren aún hoy las consecuencias del conflicto de Malvinas, albergan sentimientos de desconfianza hacia el entorno, percibiéndolo como una amenaza para su integridad. Les costaría confiar en los demás, derivándose de ello una baja colaboración y escasa disposición para comprender las motivaciones de quienes los rodean.

En relación a lo anterior, Chemtob y colaboradores (1997, en Leguizamon, Correche & Gómez, 2012) sostienen que la ira es un síntoma sobresaliente del ajuste de la pos-guerra, provocando dificultades relevantes en las relaciones interpersonales y laborales, así como en su adecuación al entorno. Los puntajes observados en Si, así como los conflictos referidos por los participantes en el ámbito familiar y laboral apoyarían esta hipótesis, pero agregando que la apreciación de que las dificultades persisten a lo largo del tiempo por períodos prolongados, no hallando los sujetos consultantes recursos personales apropiados para regular los niveles de agresión y para relacionarse más positivamente con el entorno.

De hecho, estos problemas podrían estar asociados a dificultades en los procesos de pensamiento, ya que en ambos grupos se observaron sensaciones de descontrol ego-cognitivo y emocional, así como también problemas cognitivos vinculados al mal manejo de las emociones. De acuerdo a su descripción, evidenciarían dificultades de concentración, pensamientos obsesivos, temores variados y una escasa habilidad práctica. Además, es probable que la ansiedad interfiera en los procesos de pensamiento disminuyendo su capacidad de análisis y decisión. En general, se percibirían a sí mismos sin recursos apropiados para afrontar los problemas que se les presentan, hallándose desbordados ante cualquier dificultad.

Tanto veteranos como excombatientes evidencian un uso rígido de los mecanismos de represión, propendiendo al desarrollo de una emotividad constrictiva, poco espontánea e intensa. Los dos perfiles promedio obtenidos indican que los sujetos evaluados cuentan con escasos recursos para sobreponerse a situaciones de estrés o cambio, hallándose vulnerables ante la presión ambiental o psicológica.

A nivel diagnóstico, los resultados señalan que ambos grupos dan cuenta de síntomas asociados a estrés postraumático. Cabe aclarar que al utilizar las medianas para graficar el perfil, las diferencias individuales de quienes pertenecen a la misma muestra se diluyen. No obstante, es posible suponer, que los pacientes diagnosticados con patologías diferentes al estrés postraumático, también señalaban síntomas importantes de tensión emocional.

Echebrurua y Corral (1997, en Leguizamon, Correche, & Gómez, 2012) analizaron las características de presentación del estrés postraumático de ex-combatientes asociando la manifestación del trastorno con apatía, pesadillas, amnesias selectivas y fenómenos disociativos. Este tipo de síntomas se vincula con lo identificado en este estudio mediante la elevación de las escalas Hs, Sc, D, Pt, Fob, Pk-Ps, lo que se relaciona con la presencia de trastornos en el sueño, cansancio, falta de interés o energía, tensión, nerviosismo, sentimientos de confusión, problemas de concentración, temores variados y miedo a perder el control sobre sí. Los autores refieren, además de la presencia de estrés postraumático, la manifestación de otros cuadros de ansiedad y la comorbilidad con síntomas de depresión, alcoholismo, dependencia a drogas, conductas antisociales y trastorno del control de los impulsos. Hacen mención a sentimientos de violencia, ira y la percepción de amenazas como aspectos relevados con frecuencia en la muestra de estudio. Los perfiles promedio del MMPI-2 obtenidos a través de las medias grupales, muestran la elevación conjunta de casi todas las escalas clínicas, lo cual suele vincularse a la comorbilidad identificada por los autores. Si bien no hay indicadores grupales referentes al abuso de alcohol o dependencia a drogas (Mac), sí se observaron signos de irritabilidad, hostilidad y limitaciones en manejo de la agresión. La fuerte orientación paranoide iden-

tificada tanto en veteranos como ex combatientes, (Pa) coincide con las apreciaciones mencionadas anteriormente, aunque parece expresarse de modo más abierta en el grupo de ex combatientes.

En cuanto a la disposición terapéutica, Dupen (2002) describió a los ex combatientes que participaron en su estudio como sujetos con una escasa colaboración, baja capacidad para comprender las necesidades de los demás, poca cordialidad y cortesía, dificultades para dominar sus emociones e impulsos, así como un bajo nivel en apertura a la experiencia. Los perfiles identificados en el MMPI-2, concuerdan en parte con esta descripción, donde tanto ex combatientes como veteranos evidencian una actitud negativa hacia el tratamiento. Ambos grupos albergarían sentimientos de desconfianza para con el terapeuta, mostrándose reticentes a aceptar interpretaciones sobre su conducta. Albergarían la creencia de que nadie puede comprenderlos realmente y, por lo tanto, de que el cambio sobre su situación no es posible. Los ex combatientes expresarían su negatividad más abiertamente que los veteranos, aunque tanto unos como otros mantendrían expectativas negativas sobre su futuro y sobre la posible intervención.

Enrique (2002) analizó el estilo atribucional de veteranos y ex combatientes en relación a sus diferencias con la población general. En su estudio concluye que quienes participaron de la contienda armada adoptan un estilo atribucional negativo, tendiendo a responsabilizarse por todo lo malo que le sucede y/o lo que sucedió en la guerra. De forma similar, Dupen (2002) estudió la asociación entre el grado de control percibido por los sujetos durante la guerra y la presencia de determinados síntomas psicopatológicos actuales. Su estudio mostró que la re experimentación de los sucesos traumáticos vinculada a la guerra se presentaba junto con la sensación de bajo o nulo grado de control durante la misma. A diferencia de lo evaluado por Enrique (2002), los puntajes en Pa hallados en el presente estudio indicarían que los sujetos implicados tienden a depositar la responsabilidad de sus problemas en el entorno, albergando sí, sensaciones de escaso o nulo control sobre las problemáticas que afrontan. Es posible que los sentimientos de culpabilidad, la baja autoestima y las sensaciones de alienación se vinculen más con la creencia de que ellos no pueden controlar ni accionar sobre el medio para evitar sucesos desagradables o trágicos y ello se traslade a áreas de la vida cotidiana, donde perciben que las cosas suceden sin que puedan intervenir sobre ellas. La falta de control en los sucesos trágicos de la guerra puede haber generado la idea de que nada pueden hacer para modificar el devenir de los hechos, sean éstos de la magnitud de la guerra o de carácter cotidiano como la búsqueda de un trabajo. Veteranos y excombatientes albergarían la sensación de que sus problemas son circunstanciales y externos y, del mismo modo, los otros tampoco pueden intervenir para mejorar las sensaciones de alienación, malestar y enojo.

Echeburua y Corral (1997) mencionan que la baja autoestima y las dificultades en la readaptación emocional se vinculan a la experimentación de culpa por la situación vivida en la guerra. Consideran que aquellos que vieron morir o quedar inválidos a sus compañeros presentan un grado de inculpa tan alto que llega a dañar su autoestima y dificulta el restablecimiento de la relación con el entorno. La actitud negativa hacia el tratamiento reflejada en los perfiles de MMPI-2 puede ser interpretada en este sentido, ya que la caracterización de los sujetos a través del inventario es equivalente a la planteadas por los autores.

Los análisis e interpretaciones realizados no pretenden describir cabalmente a cada uno de los ex combatientes o veteranos, sino más bien plantear características particulares que permitan trabajar en una intervención psicoterapéutica más eficaz, ya que la consideración de las características identificadas puede orientar al terapeuta sobre la percepción de quienes participaron en la guerra sobre su situación, sus actitudes y conductas y de este modo contrastar la situación individual del paciente con la caracterización general realizada, ponderando así aspectos en los que hacer foco o apoyarse para el abordaje de las áreas más conflictivas.

Cabe aclarar que el análisis fue realizado a través de un estudio de corte transversal mediante datos relevados de autodescripciones de los participantes. Estas características limitan la genera-

lización de sus resultados, siendo necesaria la contrastación de las descripciones mediante otros elementos de evaluación, tanto al momento de la admisión como una vez iniciado el tratamiento. A pesar de ello, la variabilidad de escalas del MMPI-2, así como las diferencias observadas entre los grupos, permitió arribar a hipótesis de utilidad sobre las características de personalidad comunes de ex combatientes y veteranos, aportando datos para la orientación terapéutica y contención de los mismos en el centro asistencial.

REFERENCIAS

- Azzollini, S.; Lolich, M. & Paly, G. (2012) Memoria autobiográfica en excombatientes y veteranos de la Guerra de Malvinas con trastorno de estrés postraumático. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 58(2), 133-138
- Becerra, L.; Paly, G.; Lolich, M. & Nistal, M. (2012) *Aproximación a los niveles de ansiedad y modalidades defensivas en ex-combatientes y veteranos de la Guerra de Malvinas a través del test Persona Bajo la Lluvia*. Conferencia presentada en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
- Butcher, J.N., Dahlstrom, W.G., Graham, J.R., Tellegen, A. & Kaemmer, B. (1999). *MMPI-2: Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota-2. Manual*. (Adaptación española realizada por A. Avila-Espada y F. Jiménez-Gómez). Madrid, España: TEA Ediciones
- Casullo, M. (comp.)(1999). *El inventario MMPI-2 en los ámbitos clínico, forense y laboral*. Buenos Aires: Paidós
- Cía, A. (2004) *La Ansiedad y sus Trastornos. Manual diagnóstico y terapéutico*. Buenos Aires: Ed. Polemos
- Cohen, J. & Swerdlik, M. (2000). *Pruebas y Evaluación Psicológicas*. México D.F.: McGraw Hill.
- Dupen, H. (2002). *Enfoque psicológico del estrés postraumático en los veteranos argentinos de la guerra de las islas Malvinas*. (Tesis para optar el grado académico de Doctor). Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Enrique, A. (2004). Neurotismo, extraversión y estilo atribucional en veteranos de Guerra: Una aproximación desde el estrés postraumático. *Interdisciplinaria*, 21 (2), 213- 246.
- Gerding, E. C. (2002) El Conflicto del Atlántico Sur de 1982: Sus secuelas. *International Review of the Armed Forces Medical Services*, 75(2), 84-94
- Gross, R.D. (1994). *Psicología. La ciencia de la mente y la conducta*. México D.F.: Manual Moderno.
- Hathaway, S. & McKinley, J. (2002). *Inventario MMPI-2. Manual*. Madrid: TEA.
- Leguizamón, L.; Correche, M.S; Gómez, L. & Martínez, V. (2012) Un estudio exploratorio de los efectos psicósomáticos en ex combatientes de Malvinas y su relación con dimensiones de personalidad. *Revista Diálogos*, 3(1) ,45-57.
- Millon, T. (1997). *El inventario de Estilos de Personalidad. MIPS*. Buenos Aires: Paidós.
- Paly, G. Lolich, M. & Azzollini, S. (2012) Estrés e indicadores de organicidad en una muestra de ex-combatientes y veteranos de la guerra de Malvinas. *Boletín de Psicología*, 105, 7-21.
- Silva, M. (2006) *Salud de los Veteranos de Guerra de Malvinas: miradas, sentires y propuestas*. Conferencia presentada en el VIII Ciclo Anual de Ateneo Patología Comparada. Museo Provincial de Ciencias Naturales "F. Ameghino", Santa Fe, 1 de diciembre 2006. Recuperado de: http://www.enredando.org.ar/noticias_desarrollo.shtml?x=32835.

RELACIÓN ENTRE EL BIENESTAR AUTOPERCIBIDO, AUTOESTIMA, INTELIGENCIA EMOCIONAL, PERSONALIDAD Y RAZONAMIENTO ABSTRACTO EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS¹

RELATIONSHIP BETWEEN SUBJECTIVE WELL-BING, SELF-ESTEEM , EMOTIONAL INTELLIGENCE, PERSONALITY ON A GROUP OF COLLEGE STUDENTS

Leonor Hernani², Alberto Aquino & Elizabeth Araujo
Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú

Recibido 10 de marzo 2013, revisado 30 de marzo 2013, aceptado 21 de mayo 2013

RESUMEN

Se examinó la relación entre el bienestar autopercebido y las variables inteligencia emocional, personalidad, razonamiento abstracto y autoestima en un grupo de estudiantes de psicología una universidad particular de Lima metropolitana (n=985). Se probó asimismo un modelo de predicción del bienestar autopercebido a partir de estas variables. El bienestar autopercebido correlacionó positivamente con algunas medidas de inteligencia emocional (claridad emocional y reparación emocional), de personalidad (extroversión, afabilidad, tenacidad y apertura a la experiencia) y con la autoestima. La correlación entre bienestar autopercebido y atención a las emociones fue negativa. De estas variables las que mejor predijeron el bienestar autopercebido fueron la autoestima, la claridad emocional, la atención a las emociones y la reparación emocional.

Palabras clave: autoestima, bienestar autopercebido, inteligencia emocional, personalidad, razonamiento abstracto.

ABSTRACT

In this research we studied the relationship between subjective well-being (SWB) and the following variables: emotional intelligence, personality, abstract reasoning and self-esteem in students from a private university at Lima (n=985). It was tested a predictive model of SWB from these variables. SWB positively correlated with some measures of emotional intelligence (emotional clarity and emotional repair), personality (extraversion, agreeableness, conscientiousness and openness), and self-esteem. The correlation between SWB and attention to emotions was negative. Taken altogether these variables, the main predictive of SWB were self-esteem, emotional clarity, attention to emotions and emotional repair.

Key words: abstract reasoning, emotional intelligence, personality, self-esteem, subjective well-being.

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Psicología de la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología, llevado a cabo del 17 al 20 de Octubre de 2012, recibiendo el Premio al Mejor Poster en el mencionado evento.

² Contacto: leh_ona@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de la felicidad, al menos para la ciencia, pasa por la identificación de sus fuentes, por ello ha sido, en los últimos años, un tema de particular exploración dentro de la psicología positiva (Alarcón, 2009). Aunque no existe una definición consensuada sobre felicidad, una de las conceptualizaciones más extendidas pone en su base al sentido de satisfacción con la propia vida, que da lugar a una sensación de dicha y bienestar general. De este modo, la felicidad es evaluada con base en la valoración cognitiva y afectiva que el individuo hace de su propia vida. De ahí la estrecha relación entre los conceptos de felicidad y bienestar subjetivo o percibido (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Uno de los sentidos del concepto de bienestar es precisamente el de bienestar subjetivo o percibido el cual puede considerarse equivalente al de felicidad, “implicando actitudes de satisfacción con la vida y afecto positivo” (Haybron, 2008, p. 35). De igual manera, Cloninger (2004) relaciona el concepto de bienestar con “una condición estable de coherencia de la personalidad que conduce a un completo rango de emociones positivas y ninguna negativa independientemente de las circunstancias externas” (p. 8). Similarmente, Diener, define el bienestar subjetivo como una combinación de afecto positivo (en ausencia de afecto negativo) y satisfacción general con la vida (i. e. apreciación subjetiva de recompensas en la vida). El término bienestar subjetivo a menudo es usado como un sinónimo de felicidad en la literatura psicológica (Snyder & López, 2007, p. 129). Tendencias recientes intentan englobar el concepto de bienestar subjetivo o autopercebido en la categoría más amplia de prosperidad psicológica, la cual incluye elementos tales como relaciones sociales de soporte, competencia y habilidad, bienestar subjetivo y confianza en la comunidad (Diener & Diener, 2011, p. 53).

Aunque el bienestar psicológico, subjetivo o autopercebido, es un rasgo que difiere de un individuo a otro, se ha mencionado también que dicho factor puede experimentar fluctuaciones diarias en el mismo individuo, lo cual parece depender del grado en que cada día son satisfechas ciertas necesidades psicológicas, tal como el sentirse comprendidos y apreciados por los otros (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000).

En el Perú, estudios en el campo del bienestar subjetivo han encontrado, por ejemplo, que la edad y el estado conyugal guardan cierta relación positiva con la felicidad (Alarcón, 2001). En otra investigación se halló que el nivel socio-económico no resulta ser un determinante importante (Alarcón, 2005). Estos resultados estaban de acuerdo con lo observado a nivel internacional. Por ejemplo, Dush y Amato (2005) hallaron los más altos niveles de bienestar subjetivo en individuos casados, seguidos de los que mantenían alguna relación frecuente y todos ellos seguidos de quienes tenían citas poco frecuentes. Asimismo, estudios de meta-análisis realizados por Lucas y Dyrenforth (2006) encontraron, correlaciones entre el ingreso económico y el bienestar subjetivo que se sitúan en el rango de 0,17 a 0,21. Posteriormente, sin embargo, se ha señalado que los estudios correlacionales subestiman los efectos reales de la riqueza (Lucas & Schimmack, 2009). De modo que, al parecer, la tendencia actual, al menos en otros países, es a considerar la existencia de correlaciones positivas y fuertes entre ingresos y felicidad.

Por otro lado, en el análisis de los determinantes psicológicos de la felicidad resulta indicativo el hecho de que la propia estimación de la felicidad puede ser influenciada por el estado de ánimo personal (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Graham & Pettinato, 2002) Por esta razón, la relación entre estas variables puede dilucidarse mejor mediante la exploración de las características estables de la experiencia reflexiva del estado de ánimo, la cual es un componente del área autorregulatoria de la inteligencia emocional (IE) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995).

García, Fuentes, Borrego, Gutiérrez & Tapia (2003) exploraron la relación entre salud, afecto positivo y negativo, valores, religión y factores económicos con la felicidad, encontrando una relación positiva entre éstos, señalando a la salud y la afectividad, como los factores que contribuyen más a la felicidad, brindando así evidencia sobre el importante papel de las emociones. Las relaciones entre

IE y bienestar psicológico se han patentizado a lo largo de varios estudios que han mostrado que buena parte de la varianza de la felicidad está determinada por las autopercepciones emocionales de las personas, y por disposiciones tales como regulación emocional y competencia social (Furnham & Petrides, 2003). Se considera que aquellas personas que muestran una mejor comprensión de sus emociones y están en mejor disposición para gobernarlas en beneficio propio mostrarán mejores niveles de bienestar subjetivo. Sin embargo, es conveniente señalar que el estudio de las relaciones entre la IE y otras variables puede verse dificultado por la diversidad de definiciones sobre IE. Existen varios distintos modelos de IE (ver por ejemplo, Carr, 2004, Matthews, Zeidner & Roberts, 2002). En el presente trabajo la IE es definida como la habilidad para llevar a cabo razonamientos exactos sobre las emociones y la habilidad para usar las emociones y el conocimiento emocional para mejorar el pensamiento. Así, estudiar la IE significa enfocar la habilidad misma (Mayer, Roberts & Barsade, 2008, p. 511). Barrett y Salovey (2002) enfocan cuatro aspectos de la IE: percibir las emociones, utilizar las emociones en el pensamiento y la acción, comprender las emociones y controlar las emociones. Existe también cierto debate en cuanto a si considerar la IE como una habilidad (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000) o como un rasgo de personalidad (Schutte & Malouff, 1999).

Diversas medidas de IE, entendida según la definición citada, correlacionan con bienestar psicológico y con satisfacción con la vida (por ejemplo, Brackett & Mayer, 2003; Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; Rey, Extremera & Pena, 2011). Al parecer, el componente claridad emocional de la IE, resulta ser uno de los predictores más consistentes de la satisfacción con la vida (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Palmer, Donaldson & Stough, 2002). En otras investigaciones, en las que el constructo de IE abarca muchos más aspectos de la conducta que los considerados por Mayer y cols. (2008), también se ha encontrado una correlación positiva entre IE y bienestar psicológico (por ejemplo, Bermúdez, Álvarez & Sánchez, 2003).

Se ha encontrado que la extraversión es uno de los predictores más fuertes de la felicidad (Argyle & Lu, 1990; Lucas & Diener, 2008), pues parece que la mayor actividad social, así como la facilidad para relacionarse con otros se constituye en fuente de alegría y satisfacción personal (Alarcón, 2009). Datos obtenidos de 30 diferentes países indican que la interacción entre extraversión y neuroticismo influye en el bienestar subjetivo. El neuroticismo, por ejemplo, disminuye la satisfacción con la vida y la felicidad (Lynn & Steel, 2006). Otros rasgos de personalidad que correlacionan con la felicidad son la tenacidad y la afabilidad (Lucas & Diener, 2008). Por otro lado, existe una notable relación entre la autoestima y la felicidad (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). De hecho, se ha encontrado una alta correlación entre ambas variables, $r = .58$ (Lyubomirsky, Tkach & Dimatteo, 2006), y puede resultar evidente que una elevada autoestima hace que las personas se sientan bien consigo mismas, es decir, experimenten sensaciones positivas y emocionadas respecto a la vida (Hogg & Vaughan, 2010). Resulta interesante observar si esta relación importante sigue siendo significativa cuando se valoran los efectos de la autoestima al lado de otras variables también relacionadas con la felicidad.

Cuando el concepto de IE se hizo más conocido a partir la segunda mitad de la década de 1990, estuvo por buen tiempo en debate su posible relevancia, por encima de la inteligencia cognitiva, en la explicación del éxito en la vida. Evidentemente, la IE es una forma de inteligencia, entendido este término en su sentido tradicional, es decir, habilidad para manejar información y resolver tareas satisfaciendo criterios de efectividad. Además, algunos componentes de la IE, concebida de esta manera, muestran relaciones moderadas con formas de inteligencia verbal y cristalizada, aunque las correlaciones son más bajas con habilidades de razonamiento consideradas más cercanas a la inteligencia fluida (Mayer et al., 2008). Las relaciones antes examinadas entre satisfacción con la vida y bienestar, por un lado, e IE por el otro, así como entre la IE y ciertas formas de inteligencia, incluidas las habilidades de razonamiento, nos permiten plantear la posible relevancia de la capacidad de razonamiento abstracto en el sentido de felicidad que albergan las personas. Por ello hemos elegido incluir también esta variable en el presente estudio.

Los indicadores subjetivos del bienestar son importantes en el delineamiento de políticas sociales (Veenhoven, 2002), y por supuesto, también educativas. En tal sentido, siempre resultará útil contar con indicadores que permitan una mejor comprensión de la dinámica existente entre el bienestar y sus variables relacionadas, lo cual servirá para orientar decisiones que puedan incidir en el logro de un mayor nivel de bienestar personal. Pero, para alcanzar los mismos fines, resulta de igual importancia conocer los factores predictivos del bienestar subjetivo. Los estudios revisados previamente exploran las relaciones entre determinadas variables y el bienestar subjetivo, considerando aislada-mente cada una de esas variables, y a fin de comprender mejor la dinámica de estas interrelaciones, es conveniente explorar el poder predictivo de dichas variables, pero considerándolas de manera conjunta.

Sobre la base de todo lo expuesto, surge la siguiente interrogante: ¿cuál será el efecto conjunto de la inteligencia emocional, la personalidad, el razonamiento abstracto y la autoestima sobre el bienestar autopercebido?, ¿cuál será el efecto diferencial de cada una de estas variables sobre el bienestar? Así, el presente estudio tiene como objetivo describir la dinámica de relaciones existente entre el bienestar autopercebido y la inteligencia emocional percibida, los rasgos de personalidad, el razonamiento abstracto y la autoestima en un grupo de estudiantes universitarios. Asimismo, se busca determinar el poder predictivo que sobre el bienestar autopercebido tienen los componentes de las variables bajo estudio.

MÉTODO

La investigación presente está enmarcada en un diseño cuantitativo de tipo transeccional correlacional (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). En tanto buscamos examinar si alguna de las variables “independientes” bajo estudio (inteligencia emocional, personalidad, razonamiento abstracto y autoestima), o una combinación de las mismas es capaz de predecir el bienestar autopercebido (variable “dependiente”), el presente estudio se plantea bajo un modelo predictivo, a través del análisis de regresión múltiple, el cual se constituye en el paradigma más pertinente para abordar la interacción entre estas variables (Kerlinger, 2002).

Muestra

La muestra es de tipo no probabilística, intencional. La población objetivo fueron estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima (N=985), del primer a quinto año de estudios. Inicialmente 208 estudiantes fueron contactados en sus aulas, y luego de dar su consentimiento informado para participar del estudio, respondieron a los formatos facilitados. El primer criterio de inclusión fue la disposición de participación voluntaria. La muestra final, luego de dejar fuera los formatos que inadecuadamente completados, estuvo constituida por 202 estudiantes, conformada tanto por mujeres (74,8%) como por varones (25,2%), de edades comprendidas entre los 16 y 46 años (media=20.9, desviación típica=5.0).

Instrumentos

Escala de Satisfacción Vital (ESV). Elaborada por Diener, Emmons, Larsen y Griffin. (1985), compuesta por cinco ítems, tiene como propósito evaluar el nivel de satisfacción general con la vida. Esta escala representa la medición del componente cognitivo del bienestar subjetivo. Cuenta con nivel aceptable de confiabilidad de consistencia interna (α : 0,85), demostrando ser un instrumento confiable.

Escala de Felicidad Subjetiva (EFS). Creada por Lyubomirsky y Lepper (1999), consta de cuatro ítems que brindan una estimación del nivel de felicidad, tal como es percibida por el propio respondiente. La prueba cuenta con validez convergente y divergente con la escala de depresión de Beck (DBI) cuestionario de los cinco grandes (BFI) y el cuestionario de optimismo disposicional (LOT-

R) así como niveles altamente significativos, confiabilidad factorial entre 0,73 y 0,87 y estabilidad temporal de 0,61.

Escala Rasgo de Metaconocimiento de los Estados Emocionales (TMMS-24), versión de 24 ítems adaptada al español (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) a partir del *Trait Meta-Mood Scale* (Salovey et. al., 1995). Evalúa el metaconocimiento de habilidades intrapersonales de la inteligencia emocional, por ello es conocida como una medida de inteligencia emocional percibida – IEP, que evalúa sus tres componentes básicos: atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional. El TMMS, tiene una adaptación al español, en una versión reducida que consta de 24 ítems, ocho ítems por cada una de las dimensiones de la IEP, agrupados en una estructura de tres factores, corroborada también con un análisis factorial en esta versión (Fernández-Berrocal, et al., 2004). La TMMS-24, como se le denomina, ha demostrado tener coeficientes de confiabilidad elevados. En su versión española la fiabilidad para cada componente es como sigue: atención ($\alpha=.90$); claridad ($\alpha=.90$) y reparación ($\alpha=.86$) (Fernández-Berrocal, et al., 2004).

La validez convergente y divergente del TMMS ha sido puesta a prueba correlacionándolo con otros instrumentos de medición de la meta-experiencia de los estados de ánimo. Por ejemplo, Salovey et. al. (1995, p. 136) refieren que la dimensión atención a los sentimientos guarda una significativa relación positiva con otro test de regulación de estados de ánimo negativos ($r=.81$), así como con otro de optimismo (.83), y una relación negativa con algunos indicadores de la depresión (-.65). Por su parte, la claridad emocional tiene una relación alta con autoconciencia emocional (.78), y la reparación de las emociones muestra una correlación negativa con la ambivalencia en torno a las expresiones emocionales (-.70).

Inventario de los Cinco Grandes (ICG), desarrollado por John, Donahue y Kentle (1991), cuenta con 44 descriptores que evalúan cinco áreas de la personalidad: extroversión, tenacidad, afabilidad, neuroticismo y apertura a la experiencia. Cuenta con amplios estudios de normatividad y con una versión en español (Benet-Martínez & John, 1998), la cual es empleada en el presente estudio. El test ha sido ampliamente normado en varios países, y cuenta con una versión en español (Benet-Martínez & John, 1998) que usaremos en esta investigación. Dicha versión cuenta con una consistencia interna (alfa) aceptable (α promedio de .78). Las áreas de personalidad que evalúa, junto a sus índices de fiabilidad, son los siguientes: extroversión (.85), tesón (.77), afabilidad (.66), neuroticismo (.84), y apertura a la experiencia (.79).

Cuestionario de Razonamiento Abstracto. Corresponde a los 13 ítems del factor B del Cuestionario de los 16 Factores de la Personalidad forma “A” (Cattell, Eber & Tatusoka, 1980). Cattell y Schuerger (2003), refieren que este factor, a través de múltiples investigaciones ha demostrado contar, en promedio, con una índice de fiabilidad de .75. De igual modo, se ha examinado su validez convergente a través de la relación que guarda con otras medidas de constructos similares. Así, se ha encontrado que guarda correlaciones significativas con otros instrumentos de evaluación cognitiva, como por ejemplo, una correlación de .56 con las puntuaciones totales de la Escala abreviada de Inteligencia de Wechsler, de .68 con el Test del Personal de Wonderlic, y de .37 con el Test de Matrices Progresivas de Raven, entre otras.

Escala de Autoestima de Ítem Único (Single Item Self Esteem - SISE). Propuesta psicométricamente validada por Robins, Hendin y Trzesniewski (2001) como una alternativa de medición directa de la autoestima global, a través de la evaluación del reactivo “Tengo una alta autoestima”, a lo largo de una escala Likert de 5 puntos que va desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”. La confiabilidad test-retest, bajo el método de Heise (propuesto para evaluar las escalas de ítem único) fue de .75; analizado junto a la Escala de Autoestima Rosenberg, demostrando alcanzar correlaciones concurrentes entre .72 y .76 a lo largo de varios estudios.

A partir de los dos primeros instrumentos, la ESV y la EFS, se elaboró un índice compuesto de “bienestar autopercebido” (BIA), el cual servirá como variable proxy del bienestar subjetivo del grupo en estudio. El índice BIA se calculó con el siguiente algoritmo:

$$\left[\frac{Xp_{(ESV)}}{Xt_{(ESV)}} + \frac{Xp_{(EFS)}}{Xt_{(EFS)}} \right] \left[\frac{1}{2} \right]$$

Donde: Xp = puntuación directa del sujeto en el test
 Xt = puntuación máxima posible en el test

RESULTADOS

A fin de determinar, en primer lugar, la relación entre las variables de estudio, se llevaron a cabo análisis de correlación producto-momento de Pearson (Tabla 1), con los cuales se estableció que el índice compuesto de bienestar autopercebido guarda importantes relaciones con la mayor parte de las variables.

De manera más específica, se observa en la Figura 1 que el BIA presenta relaciones muy significativas con los tres componentes de la inteligencia emocional; Así tenemos que mantiene relaciones positivas con claridad emocional ($r=.498$) situación que estaría indicando que en la medida en que las personas discriminan entre las emociones y sentimientos percibidos, reconocer y distinguir con precisión entre sus estados emocionales, comprendiendo su naturaleza y diferenciando la fuente de los mismos tendrían mayor bienestar personal. El BIA también mantiene relaciones positivas con reparación emocional ($r=.452$), de donde se puede asumir que La auto-regulación emocional facilita el bienestar personal, por ser la reparación emocional la capacidad para revertir experiencias emocionales negativas (y las subsecuentes emociones desagradables) y para mantener emociones agradables.

Por su parte, el BIA guarda una relación negativa con atención emocional ($r=-.141$), es decir, el bienestar personal no se ve muy favorecido cuando se presta exagerada atención a las emociones, en el sentido de que el apego excesivo a ciertos tipos de emociones puede resultar contraproducente.

El BIA mantiene asimismo significativas relaciones positivas con cuatro dimensiones de personalidad, a saber, extroversión ($r=.149$), afabilidad ($r=.273$), tenacidad ($r=.426$) y apertura a la experiencia ($r=.373$). De igual modo, la relación entre bienestar autopercebido y autoestima es altamente significativa ($r=.541$). Se encontró, de otro lado, que no existen relaciones significativas entre el bienestar autopercebido y la dimensión neuroticismo de la personalidad, ni con el razonamiento abstracto.

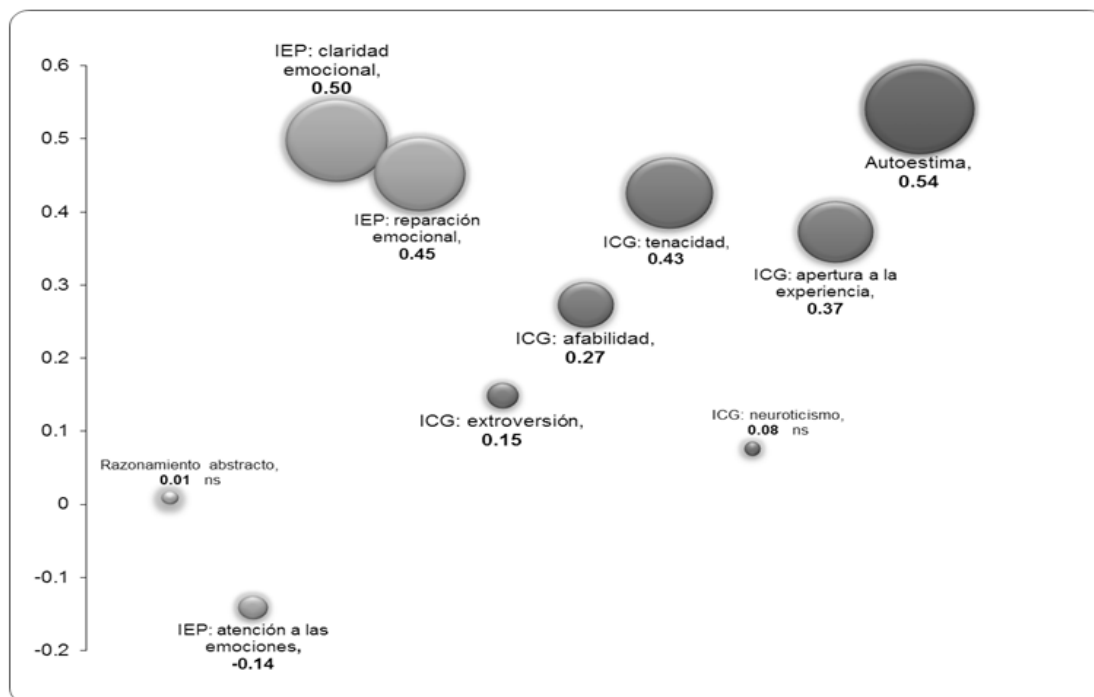


Figura 1. Correlaciones entre Bienestar Autopercibido y otras variables de estudio

La dinámica de relaciones entre las variables bajo estudio se examinó a través de un análisis de regresión múltiple, a fin de determinar cuáles son las variables que tienen mayor peso en la predicción del bienestar autopercibido de los participantes del estudio. Para ello el método elegido fue el de pasos sucesivos, por el cual se consideraron primero, modelos predictivos con las variables más relevantes (de mayor correlación), probándose todos los modelos que resultaran significativos en la explicación del bienestar autopercibido. La Tabla 2 muestra los resultados de esta ponderación.

Tabla 2.

Regresión en pasos sucesivos sobre el índice de bienestar autopercibido

	% R ²	F	p	β	P
Índice de bienestar autopercibido	44.6	39.701	.000		
1. autoestima				.334	.000
2. claridad emocional				.333	.000
3. atención a las emociones				-.161	.003
4. reparación emocional				.171	.008

Los resultados de la regresión en pasos sucesivos, indican que sólo cuatro variables se bastan como predictores para explicar de manera satisfactoria y significativa el 44.6% de la varianza de la variable dependiente ($R^2=.446$, $F(4,197)=39.701$, $p=.000$). Se observa que el bienestar autopercibido es predicho significativamente por la autoestima ($\beta=.334$, $p=.000$), y por los tres componentes de la inteligencia emocional autopercibida, a decir, claridad emocional ($\beta=.333$, $p=.000$), atención a las emociones ($\beta=-.161$, $p=.003$) y reparación emocional ($\beta=.171$, $p=.008$).

Tabla 1. Correlaciones producto-momento Pearson entre el Índice de Bienestar Autopercebido y las otras variables en estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Índice de Bienestar Autopercebido	-1												
BIA	.916**	1											
Escala de Satisfacción Vital	.881**	.618**	1										
Escala de Felicidad Subjetiva	.008	-.070	.096	1									
Razonamiento abstracto	-.141*	-.091	-.170*	-.035	1								
IEP: atención a las emociones	.498**	.510**	.375**	-.012	.130	1							
IEP: claridad emocional	.452**	.406**	.403**	.036	.082	.433**	1						
IEP: reparación emocional	.149*	.144*	.115	.092	.049	.250**	.182**	1					
ICG: extroversión	.273**	.250**	.235**	-.037	-.001	.357**	.265**	.416**	1				
ICG: afabilidad	.426**	.389**	.375**	.005	-.019	.423**	.437**	.376**	.458**	1			
ICG: tenacidad	.076	.118	.009	.009	.083	.090	.105	.424**	.357**	.313**	1		
ICG: neuroticismo	.373**	.341**	.325**	-.095	-.046	.349**	.359**	.325**	.467**	.515**	.382**	1	
ICG: apertura a la experiencia	.541**	.475**	.499**	.071	-.110	.337**	.450**	.257**	.321**	.416**	.138*	.371**	1
Autoestima													

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

DISCUSIÓN

Como indican Keyes y Lopez (2002) “el bienestar subjetivo refleja las percepciones y evaluaciones de los individuos acerca de sus propias vidas en términos de sus estados afectivos, funcionamiento psicológico y funcionamiento social” (p. 48). Podemos preguntarnos acerca de cómo diferentes variables afectan tales percepciones y evaluaciones. El patrón de correlaciones encontrado es bastante similar al hallado a lo largo de diferentes estudios. Ya a nivel de los análisis de regresión, lo que resulta sugerente es la preeminencia de las componentes de la inteligencia emocional por encima de los rasgos de personalidad para explicar el bienestar autopercebido. Las variables que no guardaron siquiera relaciones significativas con el bienestar autopercebido fueron el neuroticismo y el razonamiento abstracto. Resultó llamativo que el poder predictivo del resto de rasgos de personalidad sobre el bienestar autopercebido resultara ensombrecido por las variables autoestima e inteligencia emocional.

Encontramos que, en primer lugar, el mayor aporte explicativo sobre el bienestar autopercebido lo tiene la autoestima, de modo tal que altas puntuaciones en autoestima pueden predecir también un índice mayor de bienestar autopercebido. Así, nuestros resultados confirman la importancia del papel de la autoestima en el bienestar autopercebido. Y si bien en la literatura la dirección de causalidad entre ambas variables aún no está plenamente establecida, para Baumeister, et al. (2003), es claro que la (alta) autoestima conlleva a una mayor felicidad, o si lo vemos desde la acera opuesta, es más probable que la baja autoestima lleve a la depresión. Ya sea que la autoestima sea vista como un medio protector (por ejemplo, como una fuente de afrontamiento frente al estrés), o como una necesidad de “crecimiento personal” (Mruk, 2006), es comprensible su fuerte asociación con el bienestar autopercebido.

Siguiendo a la autoestima están los componentes de la inteligencia emocional percibida. Estudios previos han mostrado altas correlaciones entre IE y medidas de felicidad (Furnham & Petrides, 2003). Nuestros resultados indican además que las puntuaciones elevadas en claridad y reparación emocional predicen mayores puntuaciones de bienestar. En la medida en que las personas discriminan entre las emociones y sentimientos percibidos, y reconocen y distinguen con precisión entre sus estados emocionales, comprendiendo su naturaleza y diferenciando la fuente de los mismos, tendrán mayor bienestar personal. Asimismo, la reparación emocional, es decir, la capacidad para revertir experiencias emocionales negativas (y las consecuentes emociones desagradables) y para mantener emociones positivas, o en otras palabras, el grado en que las personas moderan sus emociones muestra también una asociación positiva con el bienestar autopercebido. Probablemente este resultado refleja el hecho, señalado por algunos autores (Fredrickson, 2002), de que la experiencia de emociones positivas no solamente hace sentir bien a una persona, sino que incrementa la probabilidad de que sienta bien en el futuro (esto es, incrementa la posibilidad de experimentar bienestar subjetivo).

En estudios previos se halló una relación positiva entre la IE y la presencia de estados emocionales positivos, sin embargo, un alto nivel en IE no necesariamente implica bajos niveles en estados emocionales negativos (Schutte, Malouff, Simunek, McKinley & Hollander, 2002). Estos autores explican que altos niveles de IE, es decir, en las habilidades para regular sus emociones, permiten contrarrestar las influencias negativas de los eventos estresantes y maximizar la influencia de los acontecimientos positivos, favoreciendo de esta manera la permanencia de un estado de ánimo positivo. A ello podemos agregar que un estado de ánimo positivo, por su parte, contribuye a la presencia de un estado de bienestar subjetivo o autopercebido.

En el caso de la atención a las emociones la relación con el bienestar autopercebido es inversa, pues siempre que las puntuaciones en esta faceta se mantengan bajas, el índice de bienestar autopercebido tiende a ser alto. En consecuencia, se encuentra un mayor nivel de bienestar personal en quienes acceden menos al amplio rango de sus experiencias emocionales. Landa, Martos y Lopez-Zafra (2010) también hallaron que la claridad emocional y la reparación emocional se constituían en

predictores consistentes del bienestar aun luego de controlar los efectos de factores de personalidad sobre el bienestar variable.

Esto coincide con nuestros hallazgos y con los de otros estudios (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006; Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Palmer, Donaldson & Stough, 2002). Sin embargo, la relación entre IE y bienestar autopercebido parece ser sensible al contexto cultural y al instrumental particular de cada estudio. Por ejemplo, Spence, Oades y Caputi (2004) investigaron también la relación entre bienestar e IE en estudiantes de pre-grado de una universidad de Australia y hallaron un bajo poder predictivo en la mayoría de las dimensiones de la IE, sin embargo, dichos autores se basaron en una diferente operacionalización (y por tanto, emplearon una diferente medida) de esta variable.

Parece entonces claro que una buena autoestima es el soporte para sentirse tanto bien como satisfecho con la propia vida. Asimismo, lo es el hecho de uno sepa discriminar bien entre las emociones que experimenta y que además cuenta con la capacidad para sobreponerse a las situaciones que causen contrariedades en sus emociones. Ahora, si bien, tanto para la claridad como para la reparación emocional es menester monitorear eficientemente las propias emociones, ello es constructivo hasta cierto punto, pues el fijar demasiada atención a las emociones puede llevar a episodios de “pensamiento rumiativo”, que como Salovey y cols. (1995) señalan puede más bien dar pie a la paralización cognitivo-emocional y estar ligado a la depresión.

Por otro lado, hemos hallado correlaciones positivas entre bienestar y cuatro dimensiones de la personalidad, resultados que son bastante similares a los de otros estudios (e. g. Chamorro-Premuzic, Bennett & Furnham, 2007). En cambio, no se encontró evidencia de que dichas dimensiones de personalidad sean particularmente predictivas del bienestar. No obstante, en otros estudios, como el de Landa, Martos & Lopez-Zafra (2010), en el cual también se analizó el efecto conjunto de la personalidad y la inteligencia emocional sobre el bienestar subjetivo, se encontró que las altas puntuaciones en extroversión y las bajas puntuaciones en neuroticismo tienen la mayor relevancia como predictores del bienestar subjetivo. En revisiones internacionales (Lynn & Steel, 2006; Schimmack, Radhakrishnan, Oishi, Dzokoto & Ahadi, 2002) parece haberse establecido con firmeza la capacidad de la extroversión y el neuroticismo para predecir el bienestar autopercebido o subjetivo. Un metaanálisis más reciente (Steel, Schmidt & Shultz, 2008) incluso afirma que las relaciones entre personalidad y bienestar subjetivo son más fuertes de lo se había establecido previamente.

Sin embargo, algunos de los reportes hallados en la literatura indican que no todas las dimensiones de personalidad muestran relaciones consistentes con el bienestar-subjetivo (por ejemplo, Watson & Clark, 1992). Schimmack y cols. (2002) señalan que el bienestar subjetivo o autopercebido tiene dos componentes, uno afectivo y el otro cognitivo y que los rasgos de personalidad influyen fuertemente en el afectivo, en tanto que su influencia sobre el componente cognitivo está modulada culturalmente. Podría esperarse, por tanto, que los factores de personalidad influyan relativamente poco sobre algunos aspectos del bienestar autopercebido o subjetivo en determinados ambientes culturales. De este modo, aunque se encuentren correlaciones significativas entre determinados rasgos de personalidad y el bienestar autopercebido, esto no siempre va a significar que tales rasgos predigan el bienestar, pues ello dependerá del contexto cultural específico al que corresponda la población estudiada.

Nuestros resultados apoyan la conclusión de que los componentes autorregulatorios (estado de ánimo) de la faceta intrapersonal de la inteligencia emocional se constituyen, a la luz de los antecedentes expuestos y de lo aquí encontrado, en importantes moderadores de la expresión del bienestar autopercebido, con un peso aun mayor que los rasgos de personalidad, tanto así que dejan fuera a estos últimos de la ecuación de predicción del bienestar autopercebido. El metaconocimiento de los estados emocionales parece ser parte fundamental del bienestar emocional. De hecho, como lo destacan Schutte y cols. (2002), las investigaciones indican que el estado de ánimo, puede no sólo indicar transitoriedad sino que puede constituirse en una característica duradera tan igual como un rasgo.

Finalmente, la nula relación entre razonamiento abstracto y bienestar autopercebido posiblemente refleja la presencia de factores moduladores en la relación entre dichas variables. Se sabe que la inteligencia y el razonamiento tienen relación con el logro académico y de aquí, con cierta posibilidad de alcanzar logros ocupacionales importantes (Rutter, 1989). Un meta-análisis de estudios de adultos mayores revela que el nivel de ingresos está positivamente asociado con el bienestar autopercebido y que esta relación es más fuerte que la asociación entre nivel educacional y bienestar autopercebido (Pinquart & Sörensen, 2000). Probablemente la inteligencia influye en el bienestar autopercebido sólo de manera indirecta, a través de resultados como los logros académicos y especialmente laborales que son posibilitados por un mejor nivel intelectual. Sin embargo, tal relación sólo sería fácilmente observable en un grupo ya incorporado mayoritariamente al mercado laboral. La población investigada en el presente trabajo es de estudiantes universitarios, en la cual los logros ocupacionales no pueden considerarse todavía un indicador significativo. En la medida en que éstos últimos tienen poca importancia en la población investigada, la inteligencia abstracta no juega ningún papel importante en relación con el bienestar autopercebido en dicha población.

Estos hallazgos nos brindan una visión más integradora del efecto conjunto de algunas variables relacionadas con el bienestar subjetivo, y nos permiten sopesar mejor la ascendencia de unas sobre otras. Resultará interesante observar investigaciones ulteriores que examinen las variables aquí abordadas empleando muestras más amplias y generalizables, y que establezcan la ruta causal de sus interrelaciones.

CONCLUSIONES

1. Cuando se compara el poder predictivo relativo de factores de inteligencia emocional, factores de personalidad, autoestima y razonamiento abstracto, respecto del bienestar autopercebido, los mejores predictores son la autoestima y los factores de inteligencia emocional.
2. El razonamiento abstracto no resulta predictivo del bienestar autopercebido en la población investigada. Ello se debe posiblemente a que la relación entre estas variables es indirecta y está modulada por factores como los logros laborales.
3. Aunque la mayoría de los factores de personalidad examinados (excepto el de neuroticismo) están asociados al índice de bienestar autopercebido, su bajo poder predictivo refleja posiblemente el impacto de factores culturales.
4. Un nivel alto de autoestima provee soporte para sentirse tanto bien como satisfecho con la propia vida, siendo su efecto preeminente sobre el bienestar autopercebido.
5. El hecho de que las personas distinguan con precisión sus estados emocionales, comprendan su naturaleza y diferencien la fuente de los mismos, tiene una influencia positiva sobre el nivel bienestar personal autopercebido.
6. La capacidad para revertir experiencias emocionales negativas y para mantener emociones positivas, se asocia también, de manera positiva y directa con el incremento del nivel de bienestar autopercebido.
7. El apego excesivo a las emociones puede ir en detrimento del bienestar autopercebido posiblemente debido que puede estar asociado a ciertos estados de rigidez que no contribuyen a fomentar estados de ánimo positivos.
8. El índice BIA propuesto, al integrar la autopercepción de satisfacción vital y la felicidad subjetiva, puede resultar ser un indicador de utilidad para explorar la interacción de variables sobre bienestar personal.

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 desniveles socioeconómicos sobre la felicidad. *Teoría e Investigación en Psicología* (Universidad Ricardo Palma), 14, 91-112.
- Alarcón, R. (2009). *Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva*. Lima: Editorial de la Universidad Ricardo Palma.
- Argyle, M. & Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *Personality and Individual Differences*, 11, 1011-1017.
- Barrett, L. F. & Salovey, P. (2002). *The wisdom is feeling. Psychological processes in emotional intelligence*. Nueva York, USA: The Guilford Press.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Benet-Martínez, V. & John, O.P. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T. & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Brackett, M. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-195.
- Cattell, R., Eber, H.W. & Tatusoka M.M. (1980). *Cuestionario de 16 Factores de Personalidad. Manual e Instructivo*. Lima, Perú: EMAPE.
- Cattell, H.E.P. & Schuerger, J.M. (2003) *Essentials of 16PF assessment*. New York, USA: Jhon Wiley, Inc.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology. The science of happiness and human strenghts*. Nueva York, USA: Brunner-Reoutledge.
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E. & Furnham, A. (2007). The happy personality: Mediatlional role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42, 1633-1639.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A. Y. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence concept. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cloninger, C. R. (2004). *Feeling good. The science of well-being*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Diener, E. & Diener, C. (2011). Monitoring psychosocial prosperity for social change. En: R. Biswas-Diener (Ed.) *Positive psychology as social change* (pp. 53-72). Nueva York, USA: Springer.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dush, C. M. K. & Amato, P. R. (2005). Consequences of relationship status and quality for subjective well-being. *Journal of Social and Personal Relationships*. 22, 607-627.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and Incremental validity using the Trait Meta-mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fredrickson, B. (2002). Positive emotions. En: C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of positive psychology* (pp. 120-134). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Furnham, A. & Petrides, K.V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31 (8), 815-824.
- García, J., Fuentes, N., Borrego, S.A., Gutiérrez, M.D. & Tapia, A. (2003). Los valores y las paradojas de la felicidad: un estudio empírico en la zona metropolitana de Monterrey. *Centro de Estudios sobre el Bienestar, Universidad de Monterrey, México*. Artículo no publicado.
- Graham, C. & Pettinato, S. (2002). Frustrated achievers: winners, losers, and subjective well-being in emerging market economies. *Journal of Development Studies*, 38(4), 100-140.
- Haybron, D. M. (2008). *The pursuit of unhappiness. The elusive psychology of well-being*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ta. edición. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G. (2010). *Psicología social*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- John, O. P., Donahue, E. M. & Kentle, R. L. (1991). *The "Big Five" Inventory-Versions 4a and 54*. Berkeley, USA: University of California. Institute of Personality and Social Research.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. México D.F.: McGraw Hill.
- Keyes, C. L. M. & Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health. Positive directions in diagnosis and interventions. En: C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of positive psychology* (pp. 45-59). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Landa, J.M., Martos, M.P. & Lopez-Zafra, E. (2010). Emotional intelligence and personality traits as predictors of psychological well-being in Spanish undergraduates. *Social Behavior and Personality*, 38(6), 783-794.
- Lucas, R. E. & Diener, E. (2008). Personality and subjective well-being. En O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality* (3rd ed., pp. 795-814). Nueva York, USA: Guilford.
- Lucas, R. & Dyrenforth, P. S. (2006). Does the existence of social relationships matter for subjective well-being?. En: K. D. Vohs & E. J. Finkel (Eds.), *Self and relationships: Connecting intrapersonal and interpersonal processes* (pp. 254-273). Nueva York, USA: Guilford Press.
- Lucas, R. & Schimmack, U. (2009). Income and well-being: How big in the gap between the rich and the poor? *Journal of Research in Personality*, 43, 75-78.
- Lynn, M. & Steel, P. (2006). National differences in subjective well-being: The interactive effects of extraversion and neuroticism. *Journal of Happiness Studies*, 7, 155-165.
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Lyubomirsky, S., Tkach, C. & Dimatteo, M.R. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem? *Social Indicators Research*, 78, 363-404.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence. Science and myth*. Cambridge, MA. The MIT Press.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice. Toward a positive psychology of self-esteem*. 3ra.Ed. Nueva York, USA: Springer.
- Palmer, B., Donaldson, C. & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33 (7), 1091-1100.

- Pinquart, M. & Sörensen, S. (2000). Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 15, 187-224.
- Reis, H. T.; Sheldon, K. M.; Gable, S. L.; Roscoe, J. & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Rey, L., Extremera, N. & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem, and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234.
- Robins, R. W., Hendin, H. M. & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 151-161.
- Rutter, M. (1989). Pathways from children to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 23-51.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.) *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V. & Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: Integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 582-593.
- Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (1999). *Measuring emotional intelligence and related constructs*. New York, USA: Edwin Mellen Press.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Simunek, M., McKinley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion* 16(6), 769-785.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology. The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spence, G., Oades, L.G. & Caputi, P. (2004). Trait emotional intelligence and goal self-integration: important predictors of emotional well-being?. *Personality and Individual Differences*, 37, 449-461.
- Steel, P., Schmidt, J. & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134, 138-161.
- Veenhoven, R. (2002). Why social policy needs subjective indicators. *Social Indicators Research*, 58, 33-45.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of Personality*, 60, 441-476.

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS EM ALUNOS TRADIÇÃOAIS E NÃO-TRADIÇÃOAIS DE ENGENHARIA¹

NON-TRADITIONAL AND TRADITIONAL ENGINEERING STUDENTS' ACADEMIC EXPECTATIONS

Alexandra R. Costa¹; Alexandra M. Araújo²; Paula Gonçalves²; Leandro S. Almeida²

¹*Escola de Engenharia, Politécnico do Porto, Porto, Portugal,* ²*Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal*

Recibido 13 de mayo 2013, revisado 24 de mayo 2013, aceptado 27 de mayo 2013

RESUMO

Neste estudo comparam-se as expectativas académicas iniciais de dois grupos de alunos Portugueses do 1º ano de cursos de engenharia: alunos tradicionais e não tradicionais. Para este estudo considerou-se como alunos não tradicionais todos aqueles que ingressam no ensino superior (ES) com mais de 23 anos de idade. Participaram voluntariamente neste estudo 430 estudantes. Os estudantes responderam a um questionário sobre as suas expectativas em torno da experiência no versando cinco dimensões: Formação para o emprego/carreira, Qualidade da formação, Integração social, Ajustamento à pressão social, e Envolvimento político e cidadania. Os resultados mostram um padrão de elevadas expectativas nos estudantes mais jovens. Esta diferença é mais expressiva nas dimensões Pressão Social e Interação Social, sendo menos expressivos nas dimensões Envolvimento político e cidadania e Formação para o emprego/carreira. As expectativas em torno da Qualidade da formação não se diferenciam em função dos dois grupos de estudantes.

Palavras-Chave: Ensino superior, Expectativas académicas, Alunos não-tradicionais, Ajustamento académico.

ABSTRACT

This study compares the initial academic expectations of two groups of Portuguese first-year college students in engineering programs: traditional students and non-traditional students. Non-traditional students were considered all students who assessed Higher Education (HE) with over 23 years of age. Participants included 430 students. Students answered a questionnaire about their expectations regarding experiences in the focusing on five dimensions: Training for career development, Quality of training, Social interaction, Adjustment to social pressure, and Political engagement and citizenship. Results showed that younger students present a profile of overall higher expectations, when compared to older students. Such a difference is more evident in the dimensions Adjustment to social pressure and Social interaction, and weaker in the dimensions Political engagement and citizenship, and Training for career development. Expectations for Quality of training were not different regarding both groups of students.

Keywords: Higher education, Academic expectations, Non-traditional students, Academic adjustment.

¹ *Projeto integrado no Centro de Investigação em Educação (CIEd) financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, incluindo a bolsa de pós-doutoramento da FCT de Alexandra Araújo (SFRH/BPD/85856/2012). Correspondência 1º autor. Rua Dr. António Bernardino de Almeida, 431, 4200-072 Porto, Portugal. Email: map@isep.ipp.pt

INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos as políticas educativas incentivaram a democratização do acesso ao ensino superior (ES) e, por esta via, o aparecimento de novos públicos neste nível de ensino, incluindo alunos mais velhos e alunos provenientes de meios económico-culturais menos favorecidos (Almeida, Soares, Vasconcelos, Machado, & Morais, 2005; Pascueiro, 2009). Em Portugal, a democratização do acesso ao (ES) começou a ser mais significativa a partir dos anos 70, acompanhando o crescente aumento e diversificação da oferta formativa (Balsa, Simões, Nunes, Carmo, & Campos, 2001; Dias, Marinho-Araújo, Almeida, & Amaral, 2011; Magalhães, Amaral, & Tavares, 2009). Em resultado deste processo, temos atualmente no ES uma população discente bastante heterogénea, seja em termos de percurso académico anterior e de projetos futuros, seja em termos socioprofissionais e, inclusive, a nível de idade.

Particularmente no que diz respeito à idade, o aumento do número de adultos no sistema de ensino surge como resposta ao desenvolvimento tecnológico crescente da sociedade, ao aumento da urbanidade e ao aparecimento de sistemas de produção e de organização da sociedade assentes nas novas tecnologias (Lourtie, 2007; Pascueiro, 2009). Em Portugal existem condições particulares para um aumento progressivo da presença destes novos alunos no ES. A taxa de escolarização da população adulta portuguesa é apontada como das mais baixas da Europa e é acompanhada, paralelamente, por taxas de insucesso e de abandono escolar na adolescência bastante mais elevadas que a média europeia. Por razões várias, incluindo também as dificuldades económicas da família, alguns adolescentes e jovens ficaram privados do prolongamento de seus estudos na adolescência, deixando projetos vocacionais por concretizar.

Temos, assim, uma população de jovens-adultos e adultos, maiores de 23 anos, que pretendem ingressar ou reingressar no ES como forma de valorização pessoal, integração no mercado de trabalho ou consolidação e progressão numa profissão já adquirida. De acordo com a definição desenvolvida no âmbito do projeto *TSER (Target Socio-Economic Research Programme)*, igualmente usada no projeto *SocratesGrundtvigLIHE – Learning*, os “Estudantes Adultos Não Tradicionais” (EANT) são adultos que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia de ES e provêm de grupos económica ou socialmente desfavorecidos (Johnston, Merrill, Correia, Sarmento, Kanervo, Lonnheden, Bron, Alheit, Henze, Greer, & CREA, 2005).

No entanto, e segundo dados da OCDE (2011), a entrada destes novos alunos no ES é acompanhada de taxas reduzidas de conclusão dos cursos (Cabrera, Tomás, Alvarez, & Gonzalez, 2006; Lourtie, 2007). O abandono e insucesso escolar no ES são ainda mais preocupantes nos cursos de engenharia. A literatura internacional relata taxas de perda de alunos que começam os seus cursos de engenharia, quer mudando de curso quer abandonando por completo o ES, que variam entre 40 e 70% (OCDE, 2011). Situação similar ocorre em Portugal, e em particular junto dos alunos do 1º ano (Soares & Almeida, 2001; Tavares, Santiago, Lencastre, & Gonçalves, 1999; Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre, & Gonçalves, 2000).

Várias causas têm sido identificadas para o abandono dos cursos de engenharia, relacionando-as por um lado com o perfil dos estudantes, o seu fraco rendimento académico, a falta de preparação prévia para estes cursos e a falta de motivação para a aprendizagem (Doolen & Long, 2007; Seymour & Hewitt, 1997; Van den Bogaard, 2012); e, por outro lado, com a pedagogia praticada em sala de aula, nomeadamente o ambiente austero e pouco empático, o trabalho académico pouco imbuído de um contexto social, as disciplinas curriculares do 1º ano marcadamente teóricas e propedêuticas, uma forte orientação para a competitividade, a falta generalizada de relações próximas e calorosas com os pares e com os professores, bem como as crenças nem sempre positivas dos estudantes acerca da sua relação com a engenharia. Comparativamente aos colegas de engenharia dos anos mais avançados, os estudantes do 1º ano contactam menos com os professores e estudam menos com os colegas, naquilo que pode ser designado por uma aprendizagem cooperativa (Stevens, O’Connor, Garrison, Jocus, & Amos, 2008).

Mesmo em situações de elevado rendimento, estes fatores podem dissuadir a permanência dos estudantes em cursos de engenharia (Marra, Shen, Rodgers, & Bogue, 2009; Tavares et al., 2000).

No caso concreto deste estudo, tomaremos as expectativas acadêmicas, ou seja, as aspirações ou metas com que os estudantes justificam a sua entrada e frequência do ES. De acordo com a teoria das expectativas acadêmicas, os alunos constroem, a partir das suas experiências, um mapa cognitivo e motivacional que se constitui em guião orientador para a interpretação de novas informações e experiências, a tomada de decisão e o seu envolvimento no contexto académico (Howard, 2005; Kuh, Gonyea, & Williams, 2005; Soares, 2003). O risco de insucesso e de abandono no ES é maior no caso de alunos que evidenciam baixas expectativas e fracos níveis de envolvimento académico (Jackson, Pancer, & Pratt, 2000; Pancer, Hunsberger, Pratt, & Alisat, 2000; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares, 2003; Tinto, 1993; Van den Bogaard, 2012).

As expectativas acadêmicas funcionam como um filtro, através do qual os estudantes avaliam e dão sentido à informação e vivência atuais, tendo em conta experiências passadas e perspetivando o futuro, permitindo aos alunos definirem os domínios aos quais devem aplicar o seu esforço e dedicação, e funcionando como um estímulo para o comportamento (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Howard, 2005; Kuh, 1999). A situação é, ainda, mais relevante junto dos estudantes do 1º ano. A entrada no ES surge como uma transição de vida desafiante, confrontando os novos alunos com uma nova instituição, com tarefas académicas de maior complexidade cognitiva ou com exigências de maior eficiência na organização pessoal, por vezes com o afastamento da família e amigos de infância (Abouserie, 1994; Soares, 2003; Soares, Guisande, Almeida, & Páramo, 2009).

Dadas as dificuldades sentidas e não totalmente antecipadas, vários estudantes ao longo do 1º ano no ES apresentam algum tipo de desilusão com a sua experiência académica (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Ardaiole, Bender, & Roberts, 2005; Baker & Schultz, 1992a,b; Bradley, Kish, Krudwig, Williams, & Wooden, 2002; Goodyear, Jones, Asensio, Hodgson, & Steeples, 2005; Moneta & Kuh, 2005; Sax, Gilmartin, Keup, Bryant, & Plecha, 2000, 2002). Stern (1966) referiu-se a esta desilusão como o “mito do caloiro”, descrevendo a fantasia, a inocência e o idealismo que caracterizam estas expectativas iniciais elevadas, geralmente não concretizáveis. Mais recentemente, também Khachikian, Guillaume e Pham (2011) referem a tendência destes estudantes para avaliarem de forma demasiado otimista as suas competências e o tempo que estão dispostos a dedicar às tarefas escolares.

A investigação confirma que a insatisfação com as expectativas iniciais influencia negativamente o nível de compromisso, bem como a qualidade das experiências e dos resultados académicos dos alunos (Almeida, Soares, Vasconcelos, Machado, & Morais, 2005; Bradley, Kish, Krudwig, Williams, & Wooden, 2002; Helland, Stallings, & Braxton, 2001; Kuh, Gonyea, & Williams, 2006; Sax et al., 2002). Vários estudos sugerem que estudantes mais desiludidos evidenciam não só os piores resultados académicos, necessitando de mais tempo para concluir os seus estudos, como também apresentam níveis mais elevados de insatisfação e maior tendência para mudar de curso ou para abandonar o ES (Bradley et al., 2002; Braxton, Vesper, & Hossler, 1995; Sax et al., 2000, 2002; Soares, 2003). Em suma, uma fraca correspondência entre as expectativas e as reais vivências académicas dos alunos pode ter um efeito nefasto na sua persistência e aproveitamento académico (Braxton, Hossler, & Vesper, 1995; Olsen, et al., 1998). Neste sentido, as instituições de ES devem reconhecer a importância das expectativas iniciais dos alunos de modo a facilitar o desenvolvimento de uma perspetiva realista acerca da vida no ES e, deste modo, potenciar o ajustamento académico e psicossocial dos alunos, a sua persistência e sucesso académico.

Neste artigo analisaremos as expectativas académicas de alunos ingressantes nos cursos de engenharia, comparando dois grupos de alunos: tradicionais e não-tradicionais. O grupo de alunos não-tradicionais é formado por aqueles que se candidatam ao ES após completarem os 23 anos, ao abrigo de legislação portuguesa específica.

MÉTODO

Participantes

Este estudo considera uma amostra de 423 sujeitos, todos estudantes de vários cursos de engenharia do Instituto Superior de Engenharia do Porto. Trata-se de uma amostra de conveniência, recolhida no ano escolar de 2011/2012, na base da disponibilidade dos alunos no momento em que eram abordados para participar no estudo. A maioria dos participantes eram homens (87,7%) e frequentavam o regime diurno de ensino (72,8%). Por outro lado, 280 sujeitos pertenciam ao grupo de estudantes tradicionais e 89 ao grupo de estudantes não-tradicionais. A idade média dos participantes era de 21,9 anos (DP=6,88), sendo as idades mínima e máxima de 17 e 62, respetivamente.

Instrumento

As expetativas dos estudantes foram avaliadas através do “Questionário de Perceções Académicas: Expetativas” (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012), constituído por 32 itens de resposta tipo *likert*. O aluno, perante cada situação, decide se concorda ou se discorda e, depois, avalia o grau desse seu acordo ou desacordo (fraco, médio ou elevado). O questionário, que se anexa ao presente artigo, é constituído por cinco dimensões ou tipos de expetativas: (i) *Formação para o emprego/carreira*, ou seja, obter melhores condições de trabalho ou obter um diploma/grau para entrar no mundo de trabalho, centrados no *output* (eg. “Obter formação para vir a ter um bom emprego”); (ii) *Qualidade da formação* tendo em vista aprender, aprofundar conhecimentos, saber mais sobre a área de interesse ou curso (eg. “Aprofundar conhecimentos/matérias na área do meu curso”); (iii) *Interação social* com outros colegas ou conviver e fazer novos amigos, participar em festas académicas e na associação ou grupos académicos (eg. “Ter momentos de convívio e diversão”); (iv) *Pressão social* de outros significativos, como seja responder a expetativas dos pais, colegas e professores, ou agradar a pessoas significativas (eg. “Conseguir corresponder às expetativas dos meus familiares”); e, (v) *Envolvimento político/cidadania*, incluindo preocupações com valores, ética e problemas ou questões sociais (eg. “Participar em grupos de discussão sobre problemas sociais”). Em termos de precisão da medida, os *alphas de Cronbach* apresentam, para a amostra deste estudo, valores satisfatórios nas cinco dimensões, variando entre 0,65 e 0,84, sugerindo assim níveis adequados de fiabilidade dos resultados. A organização fatorial dos itens pelas cinco dimensões teóricas é também satisfatória.

Procedimento

Após informação da natureza e objetivos deste estudo, solicitou-se aos alunos a sua participação voluntária, sendo-lhes garantido o anonimato das respostas. As turmas avaliadas foram escolhidas em função da disponibilidade dos professores, procurando-se no entanto que a amostra abarcasse os diferentes cursos de engenharia em funcionamento na instituição. A recolha dos dados efetuou-se através da administração coletiva do questionário utilizando parte do tempo de aulas cedido pelos professores. A análise estatística dos resultados foi efetuada através do programa IBM SPSS (versão 20.0).

RESULTADOS

Centrando-nos no objetivo de comparar o nível de expetativas de dois grupos etários de estudantes de engenharia (estudantes tradicionais e não tradicionais), procedemos à comparação das médias obtidas pelos dois grupos em causa nas cinco dimensões das expetativas. A tabela 1 apresenta os valores mínimo e máximo, médias e desvios-padrão dos resultados nas cinco dimensões de expetativas. De referir que, a pontuação dos alunos em cada dimensão foi dividida pelo número de itens em cada dimensão por forma a possibilitar a comparação dos valores nas cinco dimensões (amplitude de valores entre 1 e 6), decorrendo daí o aparecimento de valores decimais. Podemos verificar que

os estudantes apresentam médias acima do valor intermédio da distribuição e evidenciam valores médios mais elevados nas dimensões *Formação para emprego e carreira* e *Qualidade da formação*, e valores médios mais baixos na dimensão das expectativas relacionada com o *Envolvimento político e cidadania*.

Tabela 1.

Resultados nas cinco dimensões de expectativas

	N	Mín.	Máx.	M	DP
Envolvimento político e cidadania	412	1,38	6,00	4,28	,819
Formação emprego e carreira	418	3,25	6,00	5,50	,447
Pressão social	423	1,40	6,00	4,99	,785
Qualidade formação	420	3,00	6,00	5,16	,509
Interação social	417	2,25	6,00	4,70	,859

A tabela 2 apresenta os resultados nas subescalas de expectativas tomando os dois grupos etários de estudantes. Uma primeira análise evidencia resultados mais elevados para os estudantes mais jovens em todos os domínios das expectativas. Para apreciar o significado estatístico de tais diferenças procedeu-se à análise de variância dos resultados (F-Manova). Os resultados evidenciam uma não diferenciação dos dois grupos nas suas expectativas relativas à *Qualidade da formação* [$F(1, 367)=0.025$; $p=.874$; $Eta^2 = .003$], dimensão em que ambos os grupos apresentam valores médios muito elevados. Já no que se refere às dimensões *Cidadania e envolvimento político* e *Formação para a carreira e emprego*, dimensões respetivamente menos e mais valorizadas pelos dois grupos, encontramos alguma diferenciação, favorável em ambos os casos aos estudantes mais jovens [respetivamente $F(1, 367)=6,08$; $p<.05$; $Eta^2 = .016$; $F(1, 367)=6,57$; $p<.05$; $Eta^2 = .018$]. Uma maior diferenciação entre os dois grupos foi encontrada nas dimensões *Pressão social* [$F(1, 367)=76,362$; $p<.001$; $Eta^2 = .172$] e *Interação Social* [$F(1, 367)= 35,56$; $p<.05$; $Eta^2 = .088$]. Em ambos os casos esta diferenciação vai também no sentido de expectativas mais elevadas por parte dos estudantes mais jovens.

Tabela 2.

Diferenças dos dois grupos de alunos nas dimensões de expectativas

	Alunos Tradicionais (N=280)		Alunos Não tradicionais (N=89)	
	M	DP	M	DP
Envolvimento político e cidadania	4,35	0,82	4,08	0,80
Formação emprego e carreira	5,54	0,41	5,41	0,53
Pressão social	5,21	0,63	4,37	0,81
Qualidade formação	5,17	0,50	5,13	0,54
Interação social	4,88	0,79	4,24	0,88

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos mostram que os alunos acedem ao (ES) com expectativas académicas bastante elevadas, situação já sinalizada por Stern em 1966, e que se tem verificado em estudos subsequentes (Almeida et al., 2005; Almeida et al., 2012; Khachikian, Guillaume, &Pham, 2011; Pancer, Hunsberger, Pratt, &Alisat, 2000). Por outro lado, tomando a especificidade das cinco dimensões de expectativas consideradas neste estudo, os resultados sugerem uma maior valorização pelos estudantes de aspetos relacionados com as dimensões *Formação para o emprego/carreira* e *Qualidade da formação*, em detrimento da dimensão *Envolvimento político e cidadania*. É possível que as dificuldades socioeconómicas dos estudantes e suas famílias, maiores nos dias de hoje face à crise económica que o país atravessa, assim como o maior acesso a informação sobre a oferta formativa, expliquem uma maior valorização pelos estudantes dos aspetos mais diretamente relacionados com o valor do próprio curso, antecipando um elevado contributo desta sua formação para o acesso ao mundo de trabalho ou para a progressão na carreira já iniciada. Esta interpretação é ainda corroborada pelo facto de este estudo se centrar em alunos de engenharia, que frequentam uma formação académica de cariz tecnológico, bastante valorizada socialmente e com boas perspetivas de entrada no mercado de trabalho.

Observamos também a existência de diferenças nas médias dos resultados nas cinco dimensões avaliadas, quando comparamos as expectativas iniciais dos estudantes mais novos e mais velhos, apresentando estes últimos expectativas académicas mais baixas. Estas diferenças apenas são estatisticamente significativas para quatro das cinco dimensões em análise. Os resultados são mais expressivos, no caso da presente amostra, nas dimensões *Pressão Social* e *Interação Social*. A centração dos estudantes na conclusão do curso por razões económicas e sociofamiliares é evidenciada, sobretudo, pelos estudantes mais jovens, habitualmente mais dependentes da família ou de bolsas para frequentarem os seus cursos. São também estes estudantes, à partida com menos compromissos sociofamiliares, aqueles que esperam investir mais na interação ou no relacionamento com os colegas. Embora com menor expressividade, encontramos também diferenças dos valores médios das expectativas nas dimensões *Formação para o emprego/carreira* e *Envolvimento político/cidadania*. Nestas duas áreas e para a presente amostra, são também os estudantes mais jovens que apresentam expectativas mais elevadas. É provável que o contexto socioeconómico atual reforce esta maior preocupação com a rentabilização da formação para o emprego dos estudantes mais jovens, mais preocupados com o seu ingresso no mercado de trabalho, importando no futuro realizar estudos com amostras de diferentes instituições de ES por forma a melhor apreciar e explicar as diferenças agora encontradas nos padrões de expectativas dos estudantes de engenharia. Esta necessidade de alargamento da amostra faz sentido quando no presente estudo a amostra é formada por estudantes de engenharia do subsector do (ES) politécnico, uma vez que alguns estudos em Portugal descrevem que estes alunos diferem, em termos da sua origem social, dos estudantes que frequentam estes cursos no subsector do ensino superior universitário (Balsa et al., 2001; Dias, Marinho-Araújo, Almeida, & Amaral, 2011).

No caso da dimensão *Qualidade da formação*, as diferenças encontradas não apresentam significado do ponto de vista estatístico. Os resultados médios são idênticos em ambos os grupos de estudantes, revelando que as preocupações relacionadas com a qualidade e o valor do próprio curso acompanham os estudantes tradicionais e não tradicionais, provavelmente associadas à forma mais clara e determinada com que os próprios alunos decidem, em termos vocacionais, frequentar um curso de Engenharia.

Em conclusão, os resultados sugerem níveis mais elevados de expectativas ou de investimento dos estudantes na qualidade do curso e nas potencialidades da sua frequência para o ingresso no mercado de emprego e progressão na carreira. A valorização destas dimensões parece ser exercida em detrimento das expectativas relacionadas com a intervenção social e a cidadania. Os estudantes mais jovens apresentam níveis mais elevados em praticamente todas as dimensões de expectativas, sendo esta diferença mais expressiva nas dimensões pressão social e interação social.

Este estudo apresenta várias limitações, a começar pelas características da amostra, nomeadamente o facto de ter sido recolhida em apenas um estabelecimento de ensino e a reduzida representatividade das mulheres na amostra. Novos estudos merecem ser realizados, com amostras com características mais diversificadas com o objetivo de confirmar os resultados obtidos e, sobretudo, confirmar se os dados obtidos decorrem mesmo da idade dos alunos e não de outras características pessoais, como seja o género e a origem social. Por outro lado, a aplicação do inquérito ocorreu em sala de aula, sendo certo que alguns subgrupos de alunos apresentam fraca assiduidade, devendo-se ter este facto em consideração na análise dos dados. Por último, sugerimos que em futuras investigações se invista em estudos de cariz longitudinal com o objetivo de estudar a evolução das expectativas dos estudantes ao longo do tempo, bem como a relação das expectativas iniciais com o abandono e o sucesso académico no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology*, 14, 323-335.
- Almeida, L.S., Costa, A.R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A.M. (2012). Expectativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 70-85.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología*, 28(3), 860-865.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R., Machado, C. & Morais, C. (2005). Academic expectations' of first-year college students: Results by some socio-demographic variables. In Proceedings of "Cognition, motivation and emotion: Dynamics in the academic environment". Louvain-la-Neuve: FEDORA.
- Ardaiolo, F., Bender, B., & Roberts, G. (2005). Campus services: What do students expect? In T. E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 84-101). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baker, R. & Schultz, K. (1992a). Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Journal*, 12, 23-32.
- Baker, R., & Schultz, K. (1992b). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12, 13-22.
- Balsa, C., Simões, J., Nunes, P., Carmo, R., & Campos R. (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: CEOS, Edições Colibri.
- Bradley, C., Kish, K., Krudwig, A., Williams, T., & Wooden, O. (2002). Predicting faculty-student interaction: An analysis of new student expectations. *Journal of Indiana University Student Personnel Association*, 2, 72-85.
- Braxton, J., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36(5), 595-612.
- Braxton, J., Hossler, D., & Vesper, N. (1995). Incorporating college choice constructs into Tinto's model of student departure: Fulfilment of expectations for institutional traits and student withdrawal plans. *Research in Higher Education*, 36(5), 595-612.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., & Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203.
- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L.S., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 23(1), 23-42.
- Doolen, T., & Long, M. (2007). Identification of retention levels using a survey of engineering freshman attitudes at Oregon State University. *European Journal of Engineering Education*, 32(6), 721-734.

- Goodyear, P., Jones, C., Asensio, M., Hodgson, V., & Steeples, C. (2005). Networked learning in higher education: Students' expectations and experiences. *Higher Education, 50*, 473-508.
- Helland, P., Stallings, H., & Braxton, J. (2001). The fulfilment of expectations for college and student departure decisions. *Journal of College Student Retention, 3*(4), 381-96.
- Howard, J. (2005). Why should we care about student expectations? In T.E. Miller, B.E. Bender, J.H. Schuch, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 10-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jackson, L., Pancer, S., & Pratt, M. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(10), 2100-2125.
- Johnston, R., Merrill, B., Correia, A. M., Sarmiento, A., Kanervo, K., Lonnheden, C., Bron, A., Alheit, P., Henze, A., Greer, P., & CREA (2005). *Enriching Higher Education: Learning and Teaching with Non-Traditional Adult Students*. LIHE Handbook.
- Khachikian, C., Guillaume, D., & Pham, T. (2011). Changes in student effort and grade expectation in the course of a term. *European Journal of Engineering Education, 36*(6), 595-605.
- Kuh, G. (1999). Setting the bar high to promote student learning. In G.S. Blimling, E.J. Whitt, & Associates (Eds.), *Good practice in student affairs: Principles to foster student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kuh, G., Gonyea, R., & Williams, J. (2005). What college students expect from college and what they get. In T.E. Miller, B.E. Bender, J.H. Schuch, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lourtie, P. (2007). Novos públicos e novas oportunidades de certificação: Ensino superior. In P. Santos & B. P. Campos (Coords.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre a educação* (pp.105-114). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access, and institutional competition. *Tertiary Education and Management, 15*(1), 35-48.
- Marra, R., Rodrigues, K., Shen, D., & Bogue, B. (2012). Leaving engineering: A multi-year single institution study. *Journal of Engineering Education, 101*(1), 6-27.
- Moneta, L., & Kuh, G. (2005). When expectations and realities collide. In T.E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuch (Eds.) *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of college experience* (pp.65-83). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- OCDE (2011). *Education at a Glance 2011: Highlights*. OECD Publishing. Recuperado del sitio de internet de la OECD: <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/48631550.pdf>
- Olsen, D., Kuh, G.D., Schilling, K.M., Schilling, K., Connolly, M.R., Simmons, A., & Vesper, N. (1998). Great expectations: What first-year students say they will do and what they actually do. Paper presented at the *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, Miami.
- Pancer, S., Hunsberger, B., Pratt, M., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in first year. *Journal of Adolescent Research, 15*, 38-57.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascueiro, L. (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior: A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Culturas, 28*, 31-52.
- Sax, L., Gilmartin, S., Keup, J., DiCrisi III, F., & Bryant, A. (2000). *Designing an assessment of the first college year: Results from the 1999-2000 YFCY pilot study*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California.
- Sax, L., Gilmartin, S., Keup, J., Bryant, A., & Plecha, M. (2002). *Findings from 2001 pilot administration of Your First College Year (YFCY): National norms*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California.

- Seymour, E., & Hewitt, N. (1997). *Talking about leaving: Why undergraduates leave the sciences*. Colorado: Westviews Press.
- Soares, A. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Almeida, L. S., & Páramo, M. F. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44(3), 204-212.
- Stern, G. (1966). Myth and reality in the American college. *AAUP Bulletin*, 52, 408-414.
- Stevens, R., O'Connor, K., Garrison, L., Jocuns, A., & Amos, D. M. (2008). Becoming an engineer: Toward a three dimensional view of engineering learning. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 355-368.
- Tavares, J., Santiago, R., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (1999). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano das licenciaturas em Ciências e Engenharia. In J. Tavares, A. Pereira, A.P. Pedro, & H. Araújo e Sá (Orgs.), *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol.2; pp 107-128). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior. In, A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ª ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Van den Bogaard, M. (2012). Explaining student success in engineering education at Delft University of Technology: A literature synthesis. *European Journal of Engineering Education*, 37(1), 59-82.

ANEXO

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÕES ACADÉMICAS: EXPECTATIVAS

Sexo: M _ F _ Idade: ____ N° Mecanográfico: _____

Nome (facultativo): _____

Instruções

Iniciando a frequência do ISEP e do seu curso, gostaríamos de conhecer aquilo que espera vir a encontrar ou a concretizar. **Não se pretende que responda em função daquilo que já conhece mas daquilo que espera ou deseja encontrar face às suas expectativas ou aspirações. Responda com sinceridade.** Não existem respostas corretas ou erradas, importando aqui apenas as suas expectativas. As suas respostas são confidenciais e serão exclusivamente usadas no quadro de uma investigação sobre as aspirações dos alunos ao entrarem no ensino superior. Obrigado.

Analise os seguintes itens e a forma de responder:

Leia atentamente cada uma das situações e a forma de responder. Para cada situação terá primeiro que decidir se concorda ou se discorda e, depois, avaliar o grau desse acordo ou desacordo (fraco, médio ou elevado).

	Concordo			Discordo		
	3.Elevado	2.Médio	1.Fraco	1.Fraco	2.Médio	3.Elevado
Aceder a bons computadores na universidade		×				
Ter tempo para ir ao cinema com frequência					×	

No primeiro item, o sujeito apresenta um grau de acordo médio com o “aceder a bons computadores na universidade” significando que tem uma expectativa moderada em relação aos serviços de informática disponíveis na universidade; no segundo item, o sujeito discorda com a situação “ter tempo para ir ao cinema com frequência”, ou seja, este não é um desejo seu com a entrada na universidade embora não o recuse totalmente.

Subsistindo dúvidas quanto ao que se pretende e à forma de responder, por favor solicite esclarecimentos antes de iniciar o preenchimento do questionário. Verifique no final se todos os itens foram respondidos. Obrigado.

	Concordo			Discordo		
	3.Elevado	2.Médio	1.Fraco	1.Fraco	2.Médio	3.Elevado
1. Conseguir uma profissão prestigiada.						
2. Ter aulas que me desafiem a aprofundar conhecimentos.						
3. Ter momentos de convívio e diversão.						
4. Praticar algumas atividades extracurriculares (desporto, cultura, outros).						
5. Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares.						
6. Poder discutir a vida política, económica e social do país ou do mundo						
7. Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho.						
8. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.						
9. Ter um horário semanal que me permita outras atividades para além do estudo.						
10. Aumentar a possibilidade de um emprego estável no futuro.						
11. Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas.						
12. Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.						
13. Obter formação para vir a ter um bom emprego.						
14. Ter uma formação que me desafie intelectualmente.						
15. Vir a fazer voluntariado em alguma instituição fora da universidade.						
16. Capacitar-me para vir a ter sucesso profissional no futuro.						
17. Assegurar uma carreira profissional satisfatória depois do curso.						
18. Aprofundar as matérias para participar ativamente nas aulas.						
19. Ter a preparação necessária para vir a exercer a profissão que desejo.						
20. Participar em grupos de discussão sobre problemas sociais.						
21. Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.						
22. Não atrasar a conclusão do curso para não sobrecarregar financeiramente a família.						
23. Não ficar atrás dos outros colegas nas notas ou classificações.						
24. Não desapontar a família ou os amigos no rendimento académico.						
25. Aproveitar a oportunidade de formação superior que a minha família me assegura.						
26. Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.						
27. Conseguir participar em projetos de pesquisa dos professores do meu curso.						
28. Corresponder o meu estudo ao investimento que a sociedade faz ao financiar o Ensino Superior.						
29. Aprofundar conhecimentos/matérias na área do meu curso.						
30. Formar-me como um cidadão comprometido com os problemas da sociedade atual.						
31. Procurar ter um grupo de colegas concentrado nas aulas e nas atividades de estudo.						
32. Ter professores entusiastas que estimulem o pensamento crítico.						

EMOCIONES POSITIVAS Y NEGATIVAS EN LA PREDICCIÓN DEL BURNOUT Y ENGAGEMENT EN EL TRABAJO

POSITIVE AND NEGATIVE EMOTIONS ON ENGAGEMENT AND BURNOUT PREDICTION

Estanislao Castellano^{a,1}, Eva Cifre^{b,2}, Carlos Spontón^{c,3}, Leonardo Adrián Medrano^{d,4}, Luis Maffei^{e,5}

^aInstituto de Ciencias de la Administración (ICDA). Universidad Católica de Córdoba, Argentina; ^bUniversitat Jaume I, España; ^cUniversidad Empresarial Siglo 21, Argentina; ^dLaboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Recibido 20 de mayo 2013, revisado 2 de junio 2013, aceptado 20 de junio 2013

RESUMEN

En el presente estudio se prueba un modelo donde las emociones positivas presentan una relación directa y positiva con el engagement (*hipótesis 1*) y directa y negativa con el burnout (*hipótesis 2*). Para ello se cuenta con la participación de 407 trabajadores de empresas privadas de Argentina. Los resultados de Modelos de Ecuaciones Estructurales muestran que el modelo presenta un buen ajuste a los datos (CFI = .97; GFI= .97 RMSEA= 0.09) y un considerable valor explicativo (66% del engagement y 60% del burnout). Finalmente, se discuten los desarrollos teóricos y las aplicaciones prácticas de estos resultados para generar modos de intervenciones prácticas tendientes a disminuir los niveles de burnout y aumentar los niveles de engagement en los trabajadores.

Palabras clave: Emociones Positivas, Emociones Negativas, Engagement, Burnout.

ABSTRACT

This study tests a model in which positive emotions have a direct and positive relationship with engagement (hypothesis 1) and a direct and negative relationship with burnout (hypothesis 2). In order to do this, 407 workers from private companies in Argentina participated. Structural Equation Modeling results show that the model presents a good adjustment of the data (CFI = .97; GFI= .97 RMSEA= 0.09) and a considerable explanatory value (66% of engagement and 60% of burnout). Finally, the theoretical developments and practical applications of these results are discussed to develop practical interventions aiming to reduce the levels of burnout and to increase the levels of engagement in the workers.

Keywords: Positive emotions, Negative emotions, Engagement, Burnout.

1 Contacto: tanicastellano@gmail.com

2 Contacto: cifre@uji.es

3 Contacto: carlos_sponton@hotmail.com

4 Contacto: leomedpsico@gmail.com

5 Contacto: maffejuanluis@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Al hacer un análisis retrospectivo de las teorías psicológicas tradicionales (como por ejemplo la teoría psicoanalítica o la teoría cognitiva) se observa casi con exclusividad que las mismas se han centrado en el estudio del desajuste emocional, focalizándose en el tratamiento de las disfunciones y el abordaje asistencial de problemas psicopatológicos (Casullo, 2002). Dicha visión no se ha mantenido ajena en el ámbito de la psicología organizacional donde gran parte de la investigación empírica se centra en el estudio de las consecuencias negativas del trabajo (Martínez, Cifre, Llorens & Salanova, 2002). Un claro ejemplo de ello lo constituyen la gran cantidad de estudios destinados a examinar el síndrome de burnout en diferentes tipos de profesionales y grupos ocupacionales (Salanova & Llorens, 2008). Aunque más recientemente, y en el marco de la Psicología Organizacional Positiva (POP) también han proliferado estudios acerca de lo que se ha entendido como “lo opuesto al Burnout”, i.e., el engagement. Recientes estudios (Salanova, Schaufeli & Llorens, 2011), han relacionado dicho estado (el engagement) con emociones positivas en el trabajo. Sin embargo, todavía falta poner a prueba esta relación, pero con emociones negativas y burnout, específicamente en la población latinoamericana. De hecho, no se conocen investigaciones que indaguen el rol de los factores emocionales y particularmente de las emociones positivas en el contexto latinoamericano. De esta manera, el presente estudio apunta a analizar las relaciones entre emociones positivas y negativas con el burnout y el engagement, en una muestra de trabajadores cordobeses (Argentina), contribuyendo así al desarrollo de la psicología organizacional positiva en el contexto local.

Burnout y Engagement en el Trabajo

En términos generales, el burnout refiere a una respuesta prolongada a estresores crónicos a nivel personal y relacional en el contexto del trabajo. Tradicionalmente el burnout ha sido definido como “un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir en individuos normales que trabajan con personas de alguna manera. El agotamiento emocional se refiere a los sentimientos de no poder dar más de sí a nivel emocional y a una disminución de los propios recursos emocionales. La despersonalización se refiere a una respuesta de distancia negativa, sentimientos y conductas cínicas respecto a otras personas, que son normalmente los usuarios del servicio o del cuidado. La reducida realización personal se refiere a la disminución en los propios sentimientos de competencia y logro en el trabajo” (Maslach, 1993, p. 20-21). Recientemente Bresó, Salanova y Schaufeli (2007) señalan que este síndrome puede ser determinado a partir de cuatro dimensiones: agotamiento, despersonalización, cinismo e ineficacia profesional. De esta forma, los trabajadores que padecen burnout comunican una marcada disminución de los propios recursos emocionales (agotamiento), señalan sentir un distanciamiento negativo respecto a otras personas (despersonalización) y las tareas laborales (cinismo), y finalmente, señalan sentirse poco competentes para realizar adecuadamente las tareas de su trabajo (ineficacia).

A pesar de los importantes desarrollos y conocimientos alcanzados respecto a los factores psicosociales negativos implicados en el trabajo, en el medio local no hay desarrollos en profundidad respecto a los polos positivos experimentados por los trabajadores durante su actividad laboral. En respuesta a ello, en la última década han proliferado los estudios que tienden a indagar los factores que favorecen el desarrollo de las fortalezas humanas (Seligman, 2003). En este marco surge la Psicología Organizacional Positiva, paradigma que tiene como objetivo principal comprender, predecir y optimizar las fortalezas de las personas y los grupos en las organizaciones, así como su gestión efectiva. De esta manera, se interesa por mejorar la salud de los trabajadores en las organizaciones laborales buscando no sólo la ausencia de enfermedad sino un estado de bienestar y funcionamiento óptimo (Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005).

Uno de los factores que la literatura ha considerado como claves en el capital psicológico positivo es el engagement. Tradicionalmente, el engagement se ha considerado como el concepto teóricamente opuesto al Burnout, el cual se caracteriza por altos niveles de agotamiento, cinismo, despersonalización e ineficacia laboral (ver figura 1).

Concretamente, el engagement se define como “Un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo, se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular” (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002, p. 72).

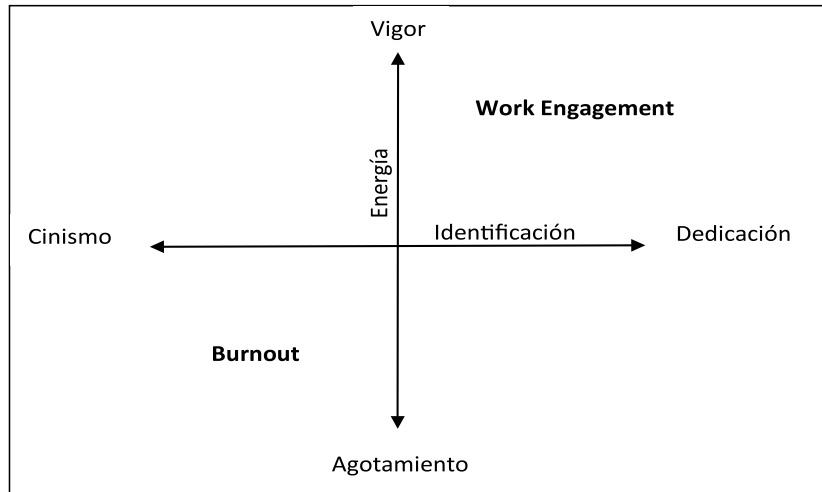


Figura 1. Engagement en el trabajo como opuesto al burnout (Salanova, 2009)

Los trabajadores con altos niveles de engagement se caracterizan por manifestar alta energía y conexión con su trabajo, así como por percibirse eficaces para afrontar las diferentes demandas diarias de sus empleos (Salanova & Llorens, 2008). Conceptualmente el engagement se define como un constructo motivacional positivo relacionado con el vigor (altos niveles de energía mientras se trabaja), la dedicación (se manifiesta con la significación, orgullo y metas relacionadas con el trabajo que uno realiza) y la absorción (niveles de plena concentración en el trabajo).

El engagement ha demostrado ser una variable de importancia para mejorar el desempeño de los trabajadores y aumentar su bienestar psicológico. Como señala Bakker (2009) los empleados engaged tienden a experimentar emociones positivas tales como alegría, disfrute y entusiasmo, las cuales amplían el repertorio cognitivo-comportamental implicado en sus actividades laborales. Por otra parte, se observa que los empleados con engagement pueden centrarse y dedicar todos sus recursos y habilidades en su trabajo, presentando además mayor colaboración con su entorno inmediato. Sumado a lo anterior se ha observado que estos empleados transmiten a otras personas su compromiso afectando directa e indirectamente el desempeño del equipo. En otras palabras, los empleados que experimentan engagement ven ampliados sus recursos y los de sus compañeros, y pueden afrontar efectivamente las demandas de su trabajo.

Emociones en el Trabajo

Según Russel y Carroll (1999) el afecto o emoción puede conceptualizarse sobre la base de dos dimensiones: la valencia emocional (agradable-desagradable) y la activación emocional (alta-baja). Según este modelo denominado “modelo circumplejo o dimensional” las emociones pueden agruparse en cuatro cuadrante: 1) emociones negativas de alta activación, como por ejemplo la ansiedad, 2) emociones positivas de alta activación, como por ejemplo el entusiasmo, 3) emociones negativas de baja activación, como por ejemplo la depresión y 4) emociones positivas de baja activación, como por ejemplo el confort. No obstante, otros estudios basados fundamentalmente en la técnica de análisis factorial sugieren la existencia de un “modelo ortogonal de las emociones” más parsimonioso,

donde éstas pueden ser diferenciadas en dos factores: emociones positivas y emociones negativas (Watson, Clark & Tellegen, 1988).

Desde la POP se han desarrollado diferentes investigaciones tendientes a identificar factores que permitan promover empleados “positivos”. No obstante, los estudios efectuados se focalizan predominantemente en variables cognitivas, como por ejemplo las creencias de autoeficacia (Llorens, Salanova & Martínez, 2007). En este sentido resultaría provechoso considerar además la contribución de los factores emocionales (Vázquez, 2006). En efecto, en los últimos años se han desarrollado una gran cantidad de estudios que permiten verificar el importante rol de los factores emocionales, y especialmente de las emociones positivas en la predicción de los niveles de bienestar de las personas (Casullo, 2002). Cabe aclarar que si bien las emociones positivas y el bienestar habitualmente son utilizados de manera indiferenciada, las emociones positivas constituyen solo un componente del bienestar, junto con otros constructos como por ejemplo la satisfacción general con la vida (Lent & Brown, 2008).

En general la emoción negativa más examinada en el campo laboral ha sido la ansiedad, observándose que la relación de esta variable con el rendimiento varía en función de las características de la tarea. La ansiedad no sólo modula la conducta sino que también influye sobre la atención y percepción de estímulos. Aunque niveles moderados de arousal facilitan el foco de la atención y la exclusión de estímulos irrelevantes, más allá del punto óptimo genera una reducción de la percepción y aumenta la probabilidad de distracción (Mannino & Robaza, 2004). La importancia de las respuestas de ansiedad ha llevado al desarrollo de una gran cantidad de técnicas y estrategias destinadas a controlar de manera eficiente los niveles de activación del organismo. Sin embargo, las importantes contribuciones en este campo contrastan con el pobre desarrollo en el estudio de otras emociones, como por ejemplo, el entusiasmo, la inspiración o el miedo. En efecto, existe una amplia variedad de emociones que configuran el espacio afectivo de las personas.

Si bien no existe un acuerdo unánime respecto a la conceptualización de las emociones positivas, en general este constructo hace referencia a un conjunto de emociones tales como la alegría, la gratificación, el entusiasmo, la complacencia, entre otros, que aunque son fenomenológicamente distintos comparten la propiedad de ampliar los repertorios de pensamiento y de acción de las personas, permitiendo aumentar los recursos físicos, psicológicos y sociales disponibles (Vecina Jiménez, 2006). Las emociones positivas cumplen una serie de funciones evolutivas que complementan a las funciones de las emociones negativas (Fredrickson, 2001). Mientras que las emociones negativas se ocupan de indicar los límites y peligros y favorecer nuestra supervivencia, por su parte las emociones positivas favorecen el crecimiento personal y la conexión social.

En un estudio meta-analítico desarrollado por Lyubomirsky, King y Diener (2005) se evaluó la evidencia disponible sobre la relación entre los niveles de felicidad (entendido como un estado emocional donde predominan las emociones positivas) y el éxito o rendimiento en diferentes dominios. Según estos autores las emociones positivas llevan a las personas a pensar, sentir y actuar de una manera que promueve el desarrollo de sus recursos y la consecución de sus objetivos. La experiencia emocional positiva es considerada por las personas como un indicador de que sus metas se están cumpliendo, de que cuenta con recursos adecuados y de que su vida está “yendo bien” en términos generales. Al considerar que todo marcha satisfactoriamente las personas se proponen desarrollar comportamientos tendientes a ampliar sus recursos (por ejemplo mediante conductas de exploración) o bien a restablecerlos (por ejemplo mediante conductas de relajación). Más aún las personas que tienden a experimentar emociones positivas son propensas a aprovechar estos estados libres de peligros o pérdidas para buscar metas que aún no han alcanzado.

En el marco de la psicología laboral, la investigación empírica ha demostrado que las personas que experimentan emociones positivas en su trabajo presentan juicios de satisfacción más favorables y comunican mayor bienestar psicológico (Argyle, 1987). Sin embargo, también se postula que una

actitud positiva extrema puede conllevar altas expectativas, las cuales resultan más difíciles de satisfacer, y con el tiempo se puede producir un rápido proceso de “desencanto” (Martínez, et al., 2002).

En general se ha observado que las emociones positivas poseen un efecto favorable sobre los trabajadores. De esta manera Garrosa Hernández, Moreno, Boada y Blanco (2010) señalan que las emociones positivas tienen un efecto deseable sobre la actividad en la tarea, la persistencia y el funcionamiento cognitivo de los trabajadores. Asimismo los trabajadores con emociones positivas se benefician más de las acciones de otros al verse influidos por ellos y muestran conductas más altruistas y de cooperación. Además de repercutir sobre su desempeño y comportamiento social, las emociones positivas conllevan un aumento en el bienestar laboral de los trabajadores y constituyen un predictor efectivo de los niveles de satisfacción con el trabajo y con la vida (Lent & Brown, 2008).

Relaciones Emociones y Burnout/Engagement

El interjuego existente entre las emociones positivas y negativas observado a nivel evolutivo puede ser extrapolado al contexto organizacional para explicar la relación existente con el burnout y el engagement de los trabajadores. Tal como sugiere Fredrickson (2001) mientras que las emociones negativas se asocian a metas de evitación, las emociones positivas se asocian a metas de aproximación. De esta manera los trabajadores que experimentan mayores niveles de emociones negativas en su puesto de trabajo generalmente tratan de eludir situaciones de riesgo o posible fracaso y simplemente aspiran a no obtener peor desempeño que sus compañeros. De manera complementaria los trabajadores con mayores emociones positivas buscan un mayor dominio de su trabajo y aspiran a la superación de su desempeño y el de sus compañeros.

Si bien en términos generales existe un acuerdo en considerar que el afecto positivo se asocia al engagement, se han desarrollado diferentes modelos para explicar dicha asociación. En una investigación reciente desarrollada por Salanova, et al. (2011), se observó que las emociones positivas poseen un efecto sobre los recursos positivos de las personas, tales como las creencias de autoeficacia y el engagement. Aparentemente el afecto positivo facilita conductas que promueven el engagement. Dichos autores observaron a partir de un estudio longitudinal de tres tiempos que las emociones positivas se asocian con el engagement. Concretamente podemos decir que las emociones positivas de alta activación (entusiasmo) poseen un mayor efecto predictivo sobre el engagement que las emociones positivas de baja activación (satisfacción y confort). Según el modelo examinado las emociones de baja activación podrían ser consideradas como consecuencias del engagement más que como predictores del mismo.

A diferencia del estudio anterior, el cual se centró fundamentalmente en las emociones positivas, Bledow, Schmitt, Frede y Kuhnel (2011) proponen un modelo de cambio afectivo del engagement basados en la suposición de que tanto las emociones negativas como positivas cumplen un rol crítico en el desarrollo del engagement, y lo que lleva a los trabajadores a experimentar altos niveles de engagement es el cambio de un estado emocional negativo a otro positivo.

En un estudio realizado por Schaufeli y Van Rhenen (2006) se observó que el afecto positivo mediaba la relación entre los recursos laborales (control sobre la tarea, variedad de tareas, feedback y oportunidades de aprendizaje y desarrollo) y el engagement de los trabajadores. Un efecto semejante se observa al considerar el desempeño laboral de los mismos. En conjunto, estos resultados sugieren que el afecto positivo mediatiza la relación existente entre el contexto de trabajo y los estados motivacionales, como por ejemplo el engagement. Por el contrario, las emociones negativas se relacionarían con los niveles de agotamiento, despersonalización, cinismo e ineficacia. En este sentido se podría suponer que mayores niveles de emociones negativas favorecerían el desarrollo de mayores niveles de burnout, lo cual a su vez influiría en un aumento en los niveles de emociones negativas.

A pesar de las diferencias observadas entre los diferentes trabajos revisados, los autores coinciden en señalar que las emociones positivas se asocian con el engagement y las emociones negativas con el burnout. Asimismo, se observan relaciones inversas entre emociones positivas y burnout y emociones negativas y engagement. Sin embargo debe considerarse que las variables mencionadas no se encuentran exentas de influencias culturales. Esto resulta un aspecto de importancia a considerar dado que no se encontraron investigaciones que indaguen de la relación existente entre emociones positivas, burnout y engagement en el contexto cordobés en particular y latinoamericano en general.

Tomando esto en consideración, el presente estudio tiene por objetivo evaluar el ajuste de un modelo explicativo (figura 2) donde las emociones positivas presentan una relación directa y positiva con el engagement (*hipótesis 1*) y directa y negativa con el burnout (*hipótesis 2*). Asimismo se plantea que las emociones negativas presentaría una relación directa y negativa con el engagement (*hipótesis 3*) y directa y positivas con el burnout (*hipótesis 4*).

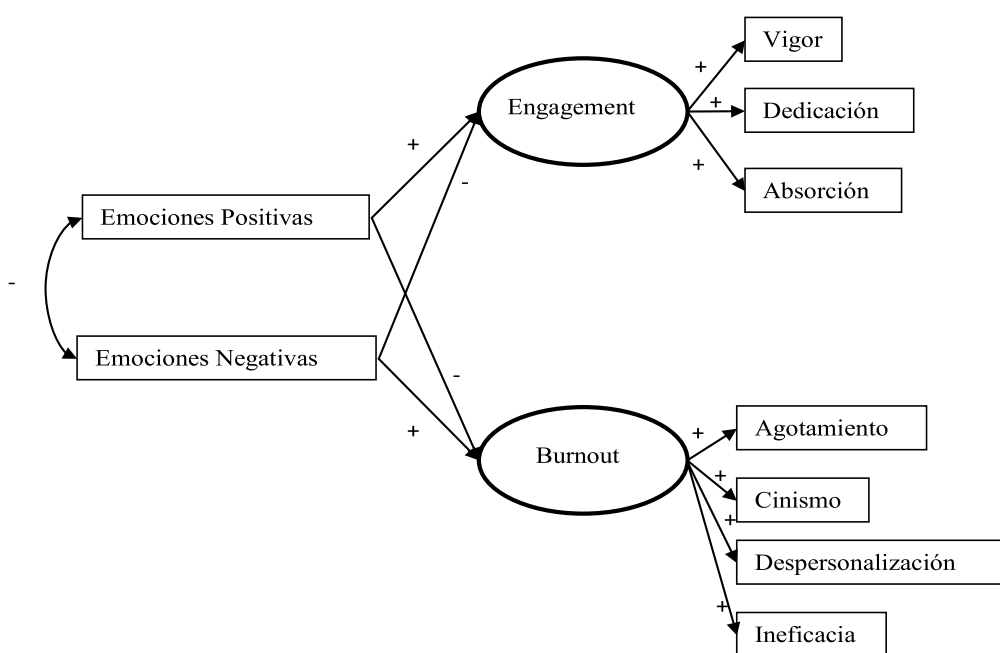


Figura 2. Modelo explicativo de emociones, burnout y engagement.

Como objetivo específico adicional, y atendiendo a la existencia de estudios previos que postulan diferencias en los niveles de emociones positivas, burnout y engagement según el género de los trabajadores (Cifre, Salanova & Franco, 2011; Moriondo, Palma, Medrano & Murillo, 2012; Schaufeli & Bakker, 2003; Seligman, 2003, Spontón, Medrano, Maffei, Spontón & Castellano, 2012), se llevarán a cabo estudios de análisis multigrupo para determinar la invarianza del modelo en ambos géneros de trabajadores.

MÉTOD

Se realizó un estudio ex post facto prospectivo (Montero & León, 2007) ya que no se manipularon las variables en estudio, sino que se examinaron con el objeto de determinar la relación existente entre ellas.

Participantes

Se contó con la participación de 407 trabajadores de cinco empresas privadas de Córdoba (Argentina). La muestra estuvo conformada por hombres (69.9%) y mujeres (30.1%) con edades comprendidas entre los 19 y los 71 años ($M = 32.3$; $DT = 8.2$). Los participantes fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico accidental, es decir que se incluyeron aquellos sujetos de la población a los que se tenía mayores posibilidades de acceso (León & Montero, 2003). Para trabajar con una muestra heterogénea se incluyeron profesionales de diferentes sectores (dirección = 44,5%, administración = 21,8%, ventas = 10,1%, producción = 9,2%, atención al cliente = 5,7%, logística = 5,2% y mantenimiento 3,3%). Asimismo, se incluyó en la muestra a trabajadores con diferentes modalidades de contratación (a plazo indeterminado = 81.6%, a plazo fijo = 5.7%; eventual = 0.7%, pasantía = 0.2%, sin contratación formal = 4.9%, independiente = 6.7%), diferentes años de antigüedad trabajando en general ($X = 13.2$ años, $D.T = 8.16$) y en el puesto actual de trabajo (media = 3.6, desviación estándar = 3.56) y diferentes cantidades de carga horaria semanal, formal y no formal (media = 43.7 horas semanales, desviación estándar = 8.65) y diferente nivel educativo (Primario = 8.5%; Secundario = 38.9%; Terciario = 6.8%; Universitario incompleto = 18.3%; Universitario completo = 22.6% y Posgrado = 4.8). Cabe señalar que el tamaño muestral previsto cumple con los criterios sugeridos por Tabachnick y Fidell (2001) de contar con más de 10 participantes por parámetro (29 parámetros en el presente modelo) para contar con resultados útiles y estables.

Instrumentos

Burnout: Para evaluar el agotamiento, cinismo e ineficacia se utilizó la versión en castellano (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, & Grau, 2000) del Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS). Mientras que para evaluar la despersonalización se utilizó la versión al castellano del Maslach Burnout Inventory Human Services Survey (MBI-HSS, Salanova, Llorens, García, Burriel, Bresó, & Schaufeli, 2005). En global, se evaluó mediante 17 ítems en una escala de respuesta de 0 ('nunca') a 6 ('siempre/todos los días'), referentes a sus cuatro dimensiones: agotamiento (4 ítems; e.g. '*Me encuentro agotado al final de la jornada laboral*'), cinismo (4 ítems, e.g. '*He perdido interés y entusiasmo en este trabajo*'), despersonalización (5 ítems; e.g. '*Trato a algunas personas de mi trabajo como si fueran objetos*') e ineficacia (4 ítems; e.g. '*En mi opinión, soy ineficaz en mi trabajo*').

Engagement: se midió con los 17 ítems de la versión en español del Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Salanova et al., 2000) para trabajadores en sus tres dimensiones: vigor (6 ítems; e.g. '*En mi trabajo me siento lleno de energía*'), dedicación (6 ítems; e.g. '*Mi trabajo es estimulante e inspirador*'), y absorción (5 ítems; e.g. '*El tiempo vuela cuando estoy trabajando*'). Se utilizó una escala de siete puntos que oscila de 0 'nunca' a 6 'siempre/todos los días'. Se trabajó con la versión validada en la población de trabajadores de Córdoba, Argentina (Spontón, et al., 2012). La misma presenta propiedades psicométricas aceptables (valores alfa de Cronbach comprendidos entre .69 y .88).

Emociones Positivas y Negativas: se usó el PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*; Watson, Clark & Tellegen, 1988), esta escala consta de 20 palabras que describen distintos sentimientos y emociones positivas (e.g., "Activo", "Fuerte", "Inspirado") y negativas (e.g., "Irritado", "Temeroso", "Nervioso"). El evaluado debe indicar utilizando una escala de cinco posiciones (desde 1 = *muy poco o nada*; hasta 5 = *siempre o casi siempre*) en qué medida experimenta cada una de las emociones presentadas. Se utilizó la versión validada para la población de Córdoba, Argentina (Moriondo et al., 2010). La escala cuenta con un nivel aceptable de consistencia interna (alfa = .73 escala de afecto positivo; alfa = .82 escala de afecto negativo).

Procedimiento

Los instrumentos se administraron a trabajadores en su horario regular de trabajo con autorización previa de las autoridades de cada empresa. La administración se realizó de manera colectiva en un espacio prestado por las empresas para tal fin. Antes de entregar los instrumentos se brindó a los participantes algunas consideraciones generales para contestar el cuestionario, con el objeto de evacuar dudas y responder preguntas relacionadas con el uso de los datos y la confidencialidad de las respuestas, en efecto se explicó a los participantes que las respuestas serían analizadas de manera grupal por medio de procedimientos estadísticos y que ningún superior tendría acceso a las respuestas individuales. De esta manera se garantizó la participación voluntaria y la confidencialidad de los datos. Cabe señalar que se ofrecieron informes breves y anónimos a las empresas participantes.

Luego de cargar los datos en el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 17, se realizó un análisis exploratorio de los datos tendientes a examinar la existencia de valores ausentes, la detección de casos atípicos univariados y multivariados y verificar el cumplimiento de los supuestos estadísticos subyacentes (normalidad, linealidad de las relaciones y ausencia de multicolinealidad).

Se siguieron los pasos propuestos por Batista Foguet y Coenders Gallart, (2000) para realizar análisis mediante modelos de ecuaciones estructurales (SEM; *structural Equation Modeling*). En primer lugar se especificó el modelo en el programa AMOS (Analysis of Moment Structures, v. 17.0). Luego se evaluó la identificabilidad del mismo y se realizó una estimación utilizando el método de Máxima Probabilidad. Por último se evaluó el ajuste del modelo propuesto utilizando múltiples indicadores de ajuste (Byrne, 2001), específicamente, el estadístico chi-cuadrado, el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA).

Por último con el objeto de evaluar si el modelo se mantenía invariante según el género de los trabajadores, se realizó un análisis Multigrupo diferenciando la muestra de trabajadores en hombres y mujeres.

RESULTADOS

Análisis exploratorios de los datos

Con el objeto de verificar el cumplimiento de los supuestos estadísticos requeridos por las técnicas estadísticas planificadas y de detectar casos atípicos que pudieran distorsionar los análisis, se efectuó un análisis de exploración inicial de la base. En primera instancia se calcularon los puntajes Z de cada caso con el objeto de detectar casos atípicos univariados (valores Z fuera del rango ± 3). Se detectaron un total de 17 casos atípicos (emociones positivas 2; emociones negativas 3; dedicación 4; absorción 3, despersonalización 1 e ineficacia 4). Adicionalmente mediante el procedimiento de la distancia de Mahalanobis (d^2) se identificaron 2 casos atípicos multivariados. Tomando en consideración que los casos identificados no alteraban sustancialmente los análisis se optó por mantenerlos en la base.

Para evaluar el supuesto de normalidad univariada y multivariada, se estimaron los coeficientes de asimetría y curtosis y el coeficiente de Mardia, respectivamente. En conjunto los resultados sugieren que se verifica el supuesto de normalidad univariada (valores inferiores a ± 2) y multivariada (Mardia = 14.18).

Análisis descriptivos

Luego de los análisis de exploración se estimaron algunos estadísticos descriptivos a los fines de conocer el comportamiento de las variables. De esta forma se calcularon los estadísticos de media y desviación estándar y las correlaciones bivariadas (tabla 1).

Tabla 1

Media (M), desviación típica (DT) y correlaciones de las variables en estudio (N= 407).

Variables	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Emociones Positivas	38.44	6.53								
2 Emociones Negativas	19.21	6.59	-.19*							
3 Agotamiento	2.87	1.28	-.29*	.44*						
4 Cinismo	1.55	1.24	-.48*	.39*	.42*					
5 Despersonalización	1.45	0.99	-.17*	.37*	.40*	.40*				
6 Ineficacia	1.17	1.02	-0.1	.32*	.20*	.29*	.30*			
7 Vigor	4.76	0.86	.63*	-.26*	-.36*	-.50*	-.24*	-.16*		
8 Dedicación	4.48	1.06	.71*	-.26*	-.36*	-.62*	-.24*	-0.1	.69*	
9 Absorción	4.18	0.95	.40*	-0.1	-.12*	-.32*	0.0	-0.1	.48*	.44*

Nota: * $p < 0,01$

Resultados de los Modelos de Ecuaciones Estructurales

Antes de proceder realizar la estimación y evaluación del ajuste del modelo, se verificó si el mismo se encontraba sobre identificado examinando la cantidad de grados de libertad. Se observaron 23 grados de libertad (45 números de momentos distintos de la muestra- 22 parámetros a estimar).

Tomando en consideración que la muestra presentaba una distribución normal, se optó por utilizar como método de estimación "Máxima Verosimilitud", ya que es sugerido en la literatura como el método más eficiente cuando se cuenta con una muestra amplia de datos normalmente distribuidos.

Para evaluar evaluó el ajuste del modelo se utilizaron múltiples indicadores de ajuste. Tal como se presenta en la Tabla 2 el modelo muestra un ajuste aceptable pero con valores inferiores a los criterios propuestos por Hu y Bentler (1998). Según estos autores los índices CFI y GFI deberían de presentar valores de .95 o superiores para ser considerados excelentes, y valores superiores a .90 para considerar que el modelo presenta un ajuste aceptable a los datos. Por otra parte sugiere que el índice RMSEA debe presentar valores inferiores a 1 para considerarse aceptable o inferiores a .8 para ser considerando óptimo. Cabe señalar que se optó por trabajar con los índices mencionados ya que son los índices más recomendados y utilizados en la actualidad (Byrne, 2001).

En función de los resultados obtenidos y a partir de una inspección de los errores residuales y los índices de modificación se optó por re-especificar el modelo trabajando sólo con el corazón del burnout (sin las dimensiones 'despersonalización' e 'ineficacia'). A partir de ello se observa un aumento en todos los índices de ajuste considerados (Tabla 2).

Tabla 2
Índices de Ajustes de los modelos de ecuaciones estructurales (N=407)

	χ^2	gl	CFI	GFI	RMSEA	χ^2 dif	Δ CFI	Δ GFI	Δ RMSEA
Modelo 1	125.78*	23	0.94	0.92	0.11				
Modelo 2	46.17*	16	0.97	0.97	0.09				
Dif. M1 y M2						79.61*	0.03	0.05	0.02

Nota: * $p < 0,01$

En función del ajuste observado se optó por interpretar los parámetros estimados en el modelo 2. Los coeficientes de regresión estandarizados obtenidos se presentan en la figura 3. Cabe destacar que el modelo examinado posee un alto valor explicativo, en efecto la proporción de varianza explicada para el engagement es del 66% y de 60% para el burnout. Sumado a ello, cabe destacar que el valor predictivo de las emociones positivas sobre el engagement es notablemente mayor que el de las emociones negativas.

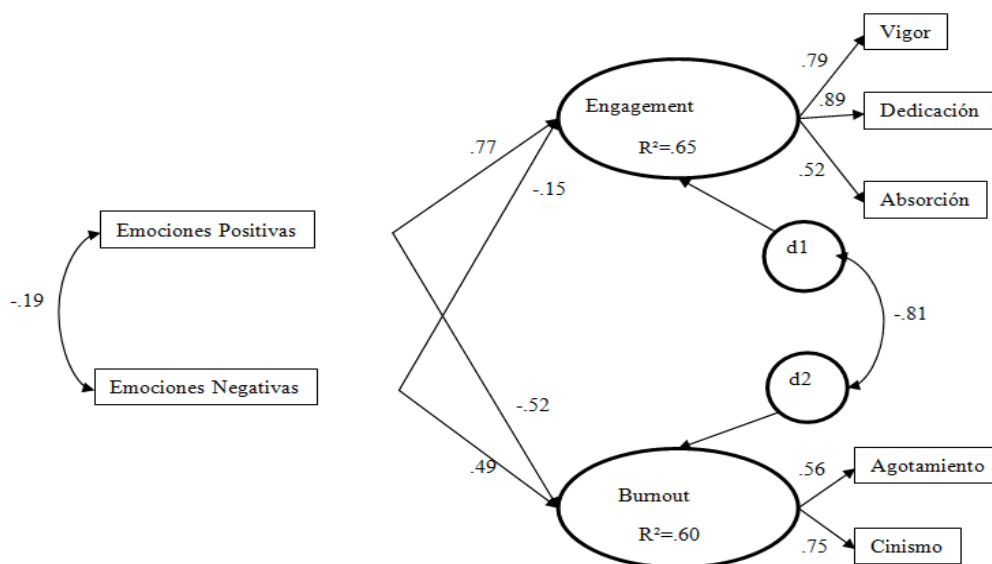


Figura 3. Modelo empírico de Emociones, Burnout y Engagement para trabajadores Cordobeses.
Nota: todos los paths del modelo fueron significativos a un nivel $p < 0.05$

Evaluación de diferencias de género: Análisis Multigrupo

Se realizó un análisis Multigrupo para evaluar si los modelos se mantenían invariantes diferenciando la muestra de trabajadores en hombres y mujeres. Para ello se fueron añadiendo restricciones progresivas sobre los parámetros del modelo 2, con el fin de poner a prueba la invarianza de dicho modelo en ambas muestras. Siguiendo las recomendaciones de Byrne (2001) se introdujeron restricciones en el modelo en los pesos factoriales, los coeficientes de regresión y las covarianzas entre los errores. Los resultados obtenidos sugieren que el ajuste del modelo de invarianza no es significativamente inferior al modelo libremente estimado. De hecho no se observan diferencias significativas entre los valores χ^2 de ambos modelos (χ^2 dif = 10.07; $p < 0.43$). Asimismo, los índices de ajustes se mantienen en niveles óptimos al constreñir los parámetros del modelo (CFI=.95; GFI=.95; RMSEA=.07). De esta manera los resultados son coherentes con la hipótesis de invarianza en ambas muestras.

DISCUSIÓN

El presente trabajo tuvo por objetivo principal evaluar el ajuste de un modelo explicativo del burnout y el engagement que considere el rol de las emociones positivas y negativas. Específicamente se formularon como hipótesis del modelo que 1) las emociones se relacionan de manera directa y positiva con el engagement, 2) las emociones positivas se relacionan de manera directa y negativa con el burnout, 3) que las emociones negativas se relacionan de manera directa y negativa con el engagement, y 4) que las emociones negativas se relacionan de manera directa y positivas con el burnout.

Los resultados obtenidos fueron coherentes con las hipótesis formuladas en relación al modelo de burnout y engagement propuesto. De hecho se observó que las emociones positivas se relacionan negativamente con el burnout y positivamente con el engagement, mientras que las emociones negativas se relacionan positivamente con el burnout y negativamente con el engagement. En términos generales estos resultados sugieren que los empleados que experimenten mayores niveles de emociones positiva y menores niveles de emociones negativas percibirán mayor engagement y menor burnout. Cabe destacar que estos resultados son semejantes a los reportados por estudios antecedentes (Bakker, 2009; Salanova et al, 2011), verificándose así el valor de los factores emocionales en el estudio del burnout y engagement de trabajadores. Finalmente es válido señalar que no se observaron diferencias según el género de los trabajadores. Tal como se observó en el análisis multigrupo el modelo propuesto se mantiene invariante en hombres y mujeres. Si bien se encontraron estudios antecedentes que plantean la existencia de diferencias de género (Cifre, et al., 2011; Spontón et al., 2012), cabe señalar que en los trabajos revisados tales diferencias aunque fueron estadísticamente significativas presentaron valores bajos de tamaño del efecto, lo cual podría explicar porqué en algunas investigaciones se reportan diferencias de género y en otras no. Por lo cual en el presente estudio se examinaron diferencias en los pesos factoriales, coeficientes de regresión y covarianzas entre los errores, efectuándose así una evaluación más completa de contraste entre los grupos, obteniéndose mayores evidencias de invariabilidad del modelo.

Avances teóricos

El trabajo supone un avance teórico importante al mostrar que las emociones positivas presentan un mayor valor explicativo que las emociones negativas, tanto para el engagement como para el burnout de los trabajadores. Esto denota el importante papel cumplen las emociones positivas, las cuales solo en la última década han sido consideradas por la literatura científica (Isen, 2007). En otras palabras, circunscribirse exclusivamente en las emociones negativas que experimentan los trabajadores, tal como tradicionalmente lo ha hecho la psicología organizacional, implica un abordaje parcial, fragmentado y de pobre valor explicativo. Estos resultados van en consonancia con los desarrollos teóricos de Fredrickson (2001). Según la autora, las emociones positivas serían las responsables de ampliar y desarrollar los recursos de las personas, en consecuencia es razonable suponer que las personas con mayores recursos experimentarán mayores niveles de engagement mientras que las personas con menores recursos experimentarían mayores niveles de burnout.

La relación entre engagement y el afecto positivo se entendería mejor si se conceptualiza como una secuencia de experiencias psicológicas más que como un episodio temporal aislado (Salanova et al, 2011). En efecto, aquellos empleados que tienden a experimentar estados emocionales positivos durante su jornada laboral, probablemente mostrarán mayor interés por su trabajo, lo cual generará mayores niveles de motivación y engagement. Por otra parte, mayores niveles de engagement llevarán al desarrollo de emociones positivas, generándose un espiral positivo ascendente. Por el contrario, relación recíproca entre las emociones negativas y los niveles de agotamiento, despersonalización, cinismo e ineficacia. Mayores niveles de emociones negativas favorecerían el desarrollo de mayores niveles de burnout, lo cual a su vez influiría en un aumento en los niveles de emociones negativas.

Aplicaciones prácticas

La importante diferencia empírica observada sugiere que la disminución de las emociones negativas tendrá un pobre impacto sobre los niveles de engagement. Diseñar intervenciones para disminuir los niveles de emociones negativas probablemente permita disminuir los niveles de burnout, pero esto no permitirá aumentar la dedicación, el vigor y las experiencias de absorción de los trabajadores. Por el contrario, efectuar intervenciones para aumentar las emociones positivas no sólo disminuirá considerablemente el burnout de los trabajadores, sino que aumentarán sus niveles de engagement.

Asimismo, y considerando el importante valor explicativo de las emociones sobre el burnout y el engagement, sería beneficioso diseñar e implementar programas de intervención en optimización de la salud (véase Rodríguez-Sánchez & Cifre, 2012 para una revisión), tanto a nivel individual como por ejemplo con entrenamiento en técnicas de regulación emocional (Gross, 2007) para que los trabajadores potencien el impacto de sus emociones positivas e inhiban o disminuyan sus emociones negativas, como a nivel organizacional a través, por ejemplo, de programas de incremento de la empleabilidad dentro del ámbito de la Responsabilidad Social de la Empresa (RSE) (Cifre & Navarro, 2013).

Limitaciones y futuros estudios

Una limitación del estudio es que en este trabajo sólo se consideraron constructos afectivos, tales las emociones positivas y negativas, dejando de lado otros constructos cognitivos de importancia a la hora de predecir el burnout y el engagement que han mostrado su papel, como por ejemplo las creencias de autoeficacia laboral (véase por ejemplo, Cifre & Salanova, 2012). En este sentido, sería provechoso desarrollar en el futuro nuevos estudios que evalúen de manera conjunta la contribución de las emociones y las creencias de autoeficacia en la predicción del engagement y el burnout de los trabajadores en el contexto latinoamericano.

Asimismo debe señalarse que el presente trabajo fue transaccional. Al no existir intervalos temporales entre las mediciones no es posible plantear la existencia de una antecesión temporal de las emociones positivas y negativas por sobre el engagement y el burnout. En este punto se vislumbra una futura línea de investigación a desarrollar, ya que resultaría provechoso efectuar nuevos estudios empíricos que evalúen este modelo mediante el uso de diseños longitudinales. Más aún, se podría plantear la existencia de una espiral negativa, la cual involucraría a las emociones negativas experimentadas por los trabajadores y sus niveles de burnout. Esta secuencia implicaría una relación recíproca entre las emociones negativas y los niveles de agotamiento y cinismo. Mayores niveles de emociones negativas favorecerían el desarrollo de mayores niveles de burnout, lo cual a su vez influiría en un aumento en los niveles de emociones negativas. Dados los resultados de este trabajo, consideramos que las emociones positivas podrían constituir un factor clave para cortar con dicho espiral.

Nota final

La principal contribución del presente estudio refiere a que por primera vez se ha evaluado la relación existente entre las emociones positivas y negativas con el burnout y el engagement en el contexto latinoamericano. De hecho, los estudios antecedentes realizados en el contexto latinoamericano sobre los modelos explicativos del engagement y el burnout se circunscriben a variables cognitivas, como por ejemplo las creencias de autoeficacia (Spontón, et al, 2011), no conociéndose investigaciones que indaguen el rol de los factores emocionales y particularmente de las emociones positivas en el contexto latinoamericano. De esta manera el presente estudio contribuye al desarrollo de la psicología organizacional positiva en el contexto local, ya que como señala Bandura (1987) no es posible intervenir adecuadamente sobre el comportamiento humano obviando los contextos y

escenarios en que se desenvuelve la persona. En este sentido, los resultados obtenidos en este trabajo, que muestran el papel preponderante de las emociones positivas para predecir el engagement y el burnout sobre las emociones negativas, permite contar con un marco empírico ajustado al contexto latinoamericano para el diseño y la implementación de programas de intervención destinados a disminuir los niveles de burnout y aumentar los niveles de engagement de los trabajadores.

REFERENCIAS

- Argyle, M. (1987). *La psicología de la felicidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bakker, A. (2009). Building engagement in the workplace. En R.J. Burke y C.L. Cooper (Eds.). *The peak performing organization* (pp. 50-72). Oxon, UK: Routledge.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Madrid: Martinez Roca.
- Batista Foguet, J. M. B. & CoendersGallart, G. C. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Bledow, R., Schmitt, A., Frese, M., & Ku'hnelt, J. (2011). The affective shift model of work engagement. *Journal of Applied Psychology*, 96, 1246-1257: doi:10.1037/a0024532
- Bresó, E., Salanova, M. & Schaufeli, W.B. (2007). In search of the 'third dimension' of burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 56, 460-478.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with AMOS*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Casullo, M. (2002). *Evaluación del Bienestar Psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cifre, E. & Navarro, M.L. (2013). Construyendo puentes entre la Responsabilidad Social Empresarial y la Salud Psicosocial en las Organizaciones: una Guía 2.0 para el incremento de la Empleabilidad. *Estudios financieros. Revista de Trabajo y Seguridad Social*, 359, 163-204.
- Cifre, E. & Salanova, M. (2012). El poder de la autoeficacia en la mejora de la salud de la persona teletrabajadora. *Persona*, 15, 71-98.
- Cifre, E., Salanova, M. & Franco, J. (2011). Riesgos psicosociales de hombres y mujeres en el trabajo: ¿Una cuestión de diferencias? *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 82, 28-36.
- Fredrickson, B. (2001). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Gardner, R. (2003). *Estadística para Psicología Usando SPSS*. México D.F.: Pearson Education.
- Garrosa Hernández, E., Moreno, B., Boada, M. & Blanco, L. (2010). Emociones positivas y bienestar laboral. *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, 74, 22-27.
- Gross, J. (2007). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: The Guilford Press
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Lent, R. & Brown, S. (2008) Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16; 6-21: doi: 10.1177/1069072707305769
- León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Llorens, S., Salanova, M. & Martínez, I. (2007). Psicología de la salud ocupacional positiva: concepto y metodología para su evaluación. En J. Tous, M. A. Carrión y F. López-Barón (coord.). *Promoción de la Salud Ocupacional. Colección 'Psicología de la Salud Ocupacional'*. Barcelona (Mollet del Vallés): AEPA
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological bulletin*, 131(6), 803-855: doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multi-dimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor and Francis.

- Mannino, G. & Robaza, C. (2004). Las emociones del deportista. En S. Tamorri (Eds.), *Neurociencia y Deporte*. Madrid: Editorial Paidotribo.
- Martínez, M., Cifre, E., Llorens, S. & Salanova, M. (2002). Efectos de la tecnología asistida por ordenador en el bienestar psicológico afectivo. *Psicothema*, 14, 118-123.
- Montero, I. & León, O. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862
- Moriondo, M., Palma, P., Medrano, L. & Murillo, P. (2012). Adaptación de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) a la población de Adultos de la ciudad de Córdoba: Análisis Psicométricos Preliminares. *UniversitasPsychologica* 11 (1), 187- 196.
- Rodríguez-Sánchez, A. & Cifre, E. (2012). *Guías de Optimización: Experiencias óptimas (Flow) y bienestar subjetivo en el trabajo*. Madrid: Síntesis.
- Russell, J. A., & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological bulletin*, 125 (1), 3-30.
- Salanova, M. (2009). *Psicología de la salud ocupacional*. Madrid: Síntesis.
- Salanova, M. & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del Burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29, 59-67.
- Salanova, M., Bresó, E. & Schaufeli, W. (2005) Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del Burnout y el Engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11, 215-231.
- Salanova, M., Llorens, S., García, M., Burriel, R., Bresó, E. & Schaufeli, W. (2005). Towards a Four Dimensional Model of Burnout: A Multigroup Factor-Analytic Study including Depersonalization and Cynicism. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 901-913: doi: 10.1177/0013164405275662
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J., & Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al engagement”: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salanova, M.; Schaufeli, W. & Llorens, S. (2011). “Yes, I Can, I Feel Good, and I Just Do It!” On Gain Cycles and Spirals of Efficacy Beliefs, Affect, and Engagement. *Applied Psychology*, 60 (2), 225-285.
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale*. Utrecht: Utrecht University
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., & Van Rhenen, W. (2006). Over de rol van positieve en negatieve emoties bij het welbevinden van managers: Een studie met de Job-related Affective Well-being Scale (JAWS) [About the role of positive and negative emotions in managers' well-being: A study using the Job-related Affective Well-being Scale (JAWS)]. *Gedrag & Organisatie*, 19, 323-244.
- Seligman, M. (2003). *La autentica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Spontón, C., Medrano, L., Maffei, L., Spontón, M. & Castellano, E. (2012). Validación Psicométrica del Cuestionario de Engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 18 (2), 147-154.
- Tabachnick, B. y Fidell, L. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Vázquez, C. (2006) La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 1-2.
- Vecina Jiménez, M. (2006). Emociones Positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 9-17.
- Watson, D., Clark, L. y Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

HABILIDADES DE COMPRESIÓN Y FACTORES TEXTUALES EN LOS PRIMEROS GRADOS

COMPREHENSION SKILLS AND TEXTUAL FACTORS ON ELEMENTARY STUDENTS

M. Vanesa De Mier^{a,1}; Ana María Borzone^{a,2}; Verónica S. Sánchez Abchi^{b,3}; María Elena Benítez^{a,4}

^aCentro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina; ^bUniversité de Genève, Genève, Suisse

Recibido 05 de junio 2013, revisado 10 de junio 2013, aceptado 20 de junio 2013

RESUMEN

El objetivo de este estudio es explorar la incidencia del tipo de texto –narrativo y expositivo– y su nivel de complejidad en la comprensión, a través de la recuperación de información explícita e implícita. Es posible pensar que no solo el tipo de texto sino también otros factores textuales incidirían en la comprensión. Para explorar esta hipótesis, se elaboraron tres textos narrativos y tres expositivos con diferente grado de complejidad. El nivel de complejidad de cada uno de los textos se estableció considerando el vocabulario (familiaridad) e información explícita e implícita. Un grupo de 40 niños de cuarto grado hablantes de español participaron de este estudio. Se solicitó a los niños que leyeran los textos y respondieran oralmente tres preguntas literales y tres inferenciales sobre cada uno. El análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas de los niños mostró que tienen dificultades en ambos tipos de textos, narrativos y expositivos. El problema se presentó al responder aquellas preguntas que involucraban el establecimiento de relaciones complejas entre unidades de información que estaban presentes en el texto o que debían ser activadas desde el conocimiento previo de los niños para hacer una inferencia. Los resultados permiten pensar que hay una interacción entre el tipo de texto y las demandas de procesamiento específicas de cada texto.

Palabras claves: comprensión, tipo de textos, información literal, información inferencial.

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the incidence of text type –narrative and expository – and its level of complexity in comprehension, when children have to recover explicit and implicit information. It is possible to think that not only the type of text but other textual features would have an impact in comprehension. In order to explore this hypothesis, we developed three narrative and three expository texts with different degrees of complexity. The level of complexity of the texts was established considering vocabulary familiarity, and explicit and implicit information. A group of 40 fourth graders Spanish speakers participated in this study. Children were asked to read texts and respond orally three literal and three inferential questions about each text. The quantitative and qualitative analysis of the responses showed that children have difficulties in both types of texts, narrative and expository. The main problem was to answer those questions that involve complex relationships between the pieces of information within the text or that might be activated from children's previous knowledge to make an inference. The results of this study suggest that there is an interaction between the text type and specific processing demands of each text.

Keywords: understanding, text type, information literal, inferential information.

1 Contacto: vanesademier@conicet.gov.ar/vanedemier@gmail.com

2 Contacto: anaborzone44@gmail.com

3 Contacto: vsanchezabchi@yahoo.com.ar

4 Contacto: maria_ebenitez@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

La comprensión de textos por parte de los niños puede resultar un proceso complejo ya que sus habilidades cognitivas están aún en desarrollo. En efecto, a diferencia de lo que sucede con los adultos en los que las estrategias para comprender alcanzan un alto grado de automatización, en el caso de los niños, se trataría de un proceso de resolución de problemas (Kinstch, 1988, 1998).

Entre los factores que incidirían en la comprensión, Kinstch (1998) señala, en primer lugar, las habilidades de codificaciones automáticas y precisas. Otro factor, no menos importante, son los conocimientos de mundo y las motivaciones del lector. Asimismo, Kintsch destaca la relevancia del control consciente del proceso de comprensión y el empleo de estrategias durante la lectura, tales como el uso de palabras o imágenes, elaboración de contenido, relectura, parafraseo y resumen, es decir, la reorganización del contenido en diagramas de relaciones. Una de las principales dificultades de los lectores principiantes sería la adquisición de buenas estrategias metacognitivas para monitorear el proceso de comprensión y seleccionar las estrategias adecuadas (ver revisión de Amado, 2009).

Otra de las dificultades que puede presentar la comprensión en el caso de los niños es que, para comprender, se debe inhibir o desactivar información que ya ha sido activada y que no contribuye a la coherencia local o global del texto (Gernsbacher, 1997). Esta habilidad, que es una operación cognitiva de procesamiento general, puede estar aún en desarrollo y afectar los desempeños en comprensión.

En los estudios sobre comprensión en niños, se han considerado particularmente dos tipos de textos: narrativos y expositivos. En líneas generales, se considera que los textos expositivos tienen como objetivo tratar de comunicar información a los lectores, mientras que los textos narrativos intentan entretener más que informar (Weaver & Kintsch, 1991). Tradicionalmente, los textos narrativos se han considerado más fáciles de leer que los textos expositivos (Flesch, 1951). De hecho, las investigaciones han encontrado que los textos expositivos pueden plantear mayores dificultades que la comprensión de textos narrativos.

En ambos tipos de textos, las investigaciones han explorado la incidencia de la superestructura textual (Meyer, Brandt & Bluth, 1980; Stein & Glenn, 1979), del conocimiento de mundo (Bransford & Johnson, 1972, 1973; Bransford & McCarrell, 1974; Bransford, 1979), del conocimiento del vocabulario (McKeown, Beck, Omanson & Perfetti, 1983) y de las habilidades inferenciales en la comprensión y el procesamiento textual infantil (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Van den Broek, 1994).

El proceso de comprensión resulta de especial relevancia en el curso de la escolaridad dado que es necesario comprender un texto para adquirir nuevos conocimientos y alcanzar las expectativas de logro que los sistemas educativos proponen (Kinstch, 1998). Desde hace ya varias décadas, las investigaciones realizadas en el marco de la psicología cognitiva han puesto el foco de atención en los factores que pueden incidir en la comprensión de los niños, se refieran estos tanto a las dificultades que puede presentar un texto, a las habilidades y conocimientos de los niños y a la mediación que realizan los adultos para andamiar el proceso de comprensión.

En el contexto de estos planteos, el presente estudio tiene por objetivo explorar el desempeño en la comprensión de textos narrativos y expositivos en grupos de niños que cursan cuarto grado de la escuela primaria. Se trata de indagar el origen de las dificultades que pueden encontrar los niños en dicho procesamiento: si estas están relacionadas con conocimiento específico de mundo, con conocimiento del vocabulario o con procesos inferenciales, con el tipo de género narrativo frente al expositivo, o con características particulares de los textos.

Antecedentes teórico-empíricos

En el marco de los modelos cognitivos, se considera que la comprensión de un texto es un proceso dinámico de construcción de representaciones coherentes y de inferencias en múltiples niveles del texto y del contexto, dentro de las restricciones impuestas por una memoria de trabajo de capacidad limitada (van den Broek, 1997). Existe consenso en postular que un componente crucial de este proceso es la identificación de las relaciones entre distintas partes del texto así como entre la información del texto y los conocimientos del lector (Kintsch, 1988, Gernsbacher, 1990, 1997). Como consecuencia del establecimiento de estas relaciones, la representación mental del texto en la memoria a largo plazo (MLP) que el lector va construyendo constituye una estructura coherente. La coherencia es resultado de procesos inferenciales que tienen lugar a medida que se lee o escucha un texto: el lector activa información en su MLP para identificar relaciones implícitas que el mismo texto proporciona (van den Broek, 1994). Los distintos tipos de inferencias que realizan los lectores en el proceso de búsqueda del significado del texto permiten la construcción de una representación mental de dicho significado, coherente a nivel local y global (Grasser, Singer & Trabasso, 1994). La coherencia local se logra a través de establecer relaciones entre cláusulas mientras que la coherencia global resulta de la relación de todas las unidades de información con uno o más temas entrelazados. Las representaciones mentales coherentes del texto en la MLP se forman por medio de un proceso constructivo que implica la integración de ideas más allá de las frases (Barclay & Reid, 1974), el procesamiento de relaciones semánticas (Paris & Carter, 1973; Van Dijk & Kintsch, 1983), la linearización implícita (Trabasso, 1977), la articulación entre distintas partes del texto y la identificación de las relaciones implícitas que el texto sugiere, esto es, la realización de inferencias (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

Las investigaciones sobre el uso de conocimiento previo en el procesamiento y comprensión de textos han atendido a diferentes tipos de conocimientos. Algunos han abordado la importancia de los conocimientos sobre la estructura textual prototípica en la evocación y la comprensión de textos. En especial, han analizado la relación entre el conocimiento sobre las acciones humanas y la comprensión de textos narrativos (ver revisión en Voss & Bisanz, 1985). En esa misma línea, Black (en Britton & Black, 1985) propone un marco conceptual donde enfoca los conocimientos que requiere la lectura de textos expositivos y provee una tipología donde discrimina conocimientos sobre: las acciones humanas, los eventos físicos, los objetos y ubicaciones y el razonamiento humano.

En el caso de las narrativas, Trabasso y Nickels (1992) y Trabasso y Stein (1997) han mostrado cómo el desarrollo del conocimiento de eventos, en el procesamiento de textos narrativos, avanza desde una comprensión descriptiva (el conocimiento de lo que es) a un tipo de comprensión basada en la explicación (por qué es y qué va a pasar después). Esta progresión es posible por el desarrollo gradual de la habilidad para reconocer la multiplicidad de causas que dan lugar a un evento y organizarlas en una red (Borzone & Rosemberg, 1994; van den Broek, 1997; Trabasso & Stein, 1997). De hecho, si bien es cierto que los niños utilizan conocimientos sobre objetivos y planes de acción desde los 2 años en relatos de experiencias personales, como indican los trabajos de Stein (Stein & Albro, 1996; Stein & Liwag, 1997), la comprensión de la causalidad parece desarrollarse más tardíamente en relación con los relatos de ficción.

Asimismo, muchas de las causas pueden pertenecer al plano psicológico de la narrativa (Bruner & Lucariello, 1989), lo que implica mayor dificultad en el procesamiento de las relaciones entre los sucesos que hacen del texto un todo coherente. El plano psicológico es el que permite comprender las emociones de los personajes a través del establecimiento de relaciones entre los objetivos de estos personajes, los intentos por cumplirlos y los resultados obtenidos (Stein & Levine, 1989; Stein & Liwag, 1997). Otra dificultad para procesar la causalidad aparece cuando las causas no se encuentran implícitas en los textos, por lo que es necesario inferirlas (Oakhill & Yuill, 1986).

En el caso de las narraciones, cuando a estas dificultades se suma una estructura episódica compleja, el proceso de comprensión se dificulta, tal como sucede en los relatos de ficción, que en general cuentan con varios episodios vinculados por un objetivo supraordenado o un problema que no suele explicitarse antes de cada episodio (Berman & Slobin, 1994; Borzone, 2005)

Con respecto a la incidencia del conocimiento previo en el proceso de comprensión, Adams, Bell y Perfetti (1995) estudiaron la incidencia del conocimiento específico sobre un tema y del dominio de habilidades lectoras en la comprensión de textos. Una de las preguntas centrales del trabajo fue si los lectores con bajo conocimiento específico sobre un tema pueden lograr una comprensión razonable de un texto. La investigación, en la que participaron alumnos de cuarto a séptimo grado, incluía la resolución de tareas de comprensión referidas a un relato del ámbito del fútbol que, para su interpretación, requería el dominio de ciertos conocimientos previos vinculados a ese tópico. Los resultados de este estudio permiten sostener que la comprensión de textos de un área especializada está influida tanto por el conocimiento específico como por la habilidad general de lectura, es decir, ambos componentes hacen aportes complementarios. De hecho, se observó que el nivel de comprensión de un lector menos experto aumenta cuando el texto demanda un conocimiento que es congruente con su conocimiento.

Por su parte, en nuestro país, Amado y Borzone (2011) realizaron un estudio con el fin de explorar el rol de los conocimientos previos de los niños de un medio rural en la comprensión de textos expositivos escolares. En la investigación participaron grupos niños de tercer grado de la comunidad rural y grupos de una escuela urbana con los que se compararon los desempeños. Los resultados permiten señalar que cuando los conocimientos previos se circunscriben a conceptos empíricos, la comprensión de los niños del medio rural se ve favorecida si el texto trata temas conocidos. No obstante, cuando los textos abordan temas desconocidos, esos conceptos resultan insuficientes. En estos casos los niños de la escuela urbana aventajan a los niños de la escuela rural.

Otro de los factores que se han indagado en los estudios de la comprensión textual es el conocimiento de la estructura textual. En el caso de las narraciones, el “esquema narrativo” (Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979) consiste en un conjunto de expectativas acerca de los componentes que tiene que tener toda historia y de las relaciones entre ellos. Por un lado, permite codificar la información de la lectura, aunque esté desordenada, como ocurre en los relatos que no son canónicos. Por otro lado, facilita la recuperación de la información de la memoria cuando resulta necesario hacerlo. Entre los trabajos que muestran la incidencia de la estructura de los textos en los procesos de comprensión que llevan a cabo los lectores (Britton, Glynn, Meyer & Penland, 1982; Taylor & Samuels, 1983; Englert & Hiebert, 1984), se investigaron los efectos de la estructura de textos narrativos y expositivos, y los efectos de la enseñanza sobre la estructura textual como facilitadora de los procesos de comprensión (Taylor, 1982; Loman & Mayer, 1983). Los resultados de los estudios con niños, jóvenes y adultos muestran que eran mejor recuperados los relatos canónicos que las narraciones con una estructura episódica con alteraciones.

En los textos expositivos, la estructura textual especifica las conexiones lógicas entre ideas y la subordinación de unas en relación con otras. Diversos estudios analizaron la incidencia del conocimiento de la estructura de los textos en el proceso de comprensión de niños que cursan la escuela primaria, desde cuarto a sexto grado (Taylor, 1982; Taylor & Samuels, 1983). Englert y Hiebert (1984), observaron en alumnos de tercero a sexto grado de la escuela primaria, que el conocimiento de la estructura de los textos está estrechamente asociado a la edad de los niños y a sus habilidades de lectura. De las diferentes estructuras expositivas analizadas, se encontró que aquellas donde predominan relaciones de enumeración y de secuencia eran las más próximas a los niños. La familiaridad con la estructura secuencial se explica a partir de su similitud con la estructura narrativa. Por el contrario, las estructuras de descripción y comparación resultaron más difíciles de comprender.

Con respecto al vocabulario, algunos estudios (Bransford & Johnson, 1972, 1973; Bransford & McCarrell, 1974; Bransford, 1979) han demostrado que la comprensión decae, aunque los textos no presenten vocabulario complejo o poco frecuente y tengan una estructura canónica, cuando se eliminan pistas que pueden servir para activar el conocimiento previo (esquema, situación, objeto o tema). Si bien en estos trabajos se ha considerado la incidencia de la frecuencia de uso de las palabras (Just, Carpenter & Wolley, 1982), esta medida resulta cuestionable puesto que se obtiene de diccionarios especializados que resultan desactualizados con rapidez y no consideran variedades dialectales (Alameda & Cuetos, 1995). Es decir, es una medida que no atiende a palabras igualmente frecuentes para todos los sujetos ni permite deslindar otras variables como la cantidad de significados posibles de una palabra, la composición silábica y la edad de adquisición. En su lugar, algunos autores recurren al uso de la variable familiaridad, es decir, el grado en el que un sujeto ha empleado, leído o escuchado una palabra (Guzmán & Jiménez, 2001).

Los estudios acerca del desarrollo del vocabulario y su incidencia en la comprensión señalan que para comprender un texto, una persona debe conocer entre el 90 y el 95 % de las palabras que lo forman (Nagy & Scott, 2000). Este sería el porcentaje que permitiría obtener el significado global del texto a la vez que inferir correctamente el significado posible de las palabras poco familiares (Hirsch, 2003).

En relación con las habilidades inferenciales, los estudios han propuesto diferentes taxonomías (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Zwaan & Radvansky, 1998) y han señalado su importancia para construir la coherencia textual. En efecto, si bien cierta información de los textos está conectada explícitamente, los buenos lectores también construyen inferencias causales entre información que de otro modo estaría desconectada y, por lo tanto, no resultaría comprensible (Graesser et al., 1994; McKoon & Ratcliff, 1992). En los niños, la generación de inferencias tiene costos a nivel de los recursos de procesamiento por lo que es más probable que solo se realicen aquellas conexiones que demandan menos recursos como relacionar pronombre con antecedente, pero no aquellas que implican elaborar relaciones más complejas, al menos no espontáneamente. Oakhill y colaboradores (Oakhill, 1993; Oakhill & Garnham, 1988; Oakhill & Yuill, 1986; Yuill & Oakhill, 1988, 1991), en sus estudios, encontraron que los niños con mejores habilidades para comprender tienen mejores desempeños en la resolución de anáforas e integran mejor la información de los relatos que los que tienen menos habilidades.

Yuill y Oakhill (1991) y Cain y Oakhill (1999) propusieron tres explicaciones posibles para dar cuenta de la diferencia en el desempeño: la falta de conocimiento de mundo restringiría la capacidad para realizar inferencias, los lectores con menos habilidades no identificarían cuándo deben realizar una inferencia y, a la vez, presentarían limitaciones en la capacidad de procesamiento para integrar la información textual con el conocimiento previo.

En otro trabajo, Cain, Oakhill, Barnes y Bryant (2001) estudiaron la incidencia del conocimiento de mundo por medio de la introducción de conocimiento relevante (niños entre 7 y 8 años). Las respuestas correctas requerían integrar información del conocimiento previo con episodios de la narración. No obstante, aún cuando el conocimiento fue controlado de este modo, los lectores hábiles pudieron responder correctamente las preguntas sobre información inferencial mientras que los menos hábiles no pudieron hacerlo.

En el marco estos planteos, el presente estudio busca profundizar la incidencia del tipo de texto, narrativo y expositivo, y su nivel de complejidad en la comprensión a través de preguntas literales e inferenciales. En un estudio reciente con niños de 2do, 3ero y 4to grado hablantes de español (De Mier, Borzone & Cupani, 2012), se observó que, en general, el desempeño en la comprensión de textos narrativos fue superior al de textos expositivos. Sin embargo, se identificaron también dificultades importantes en la comprensión de textos narrativos que parecen estar relacionadas con la recuperación de las intenciones de los personajes.

Con el fin de explorar si estas diferencias inciden en la comprensión, se elaboraron tres textos narrativos y tres expositivos con diferentes niveles de complejidad. Para establecer el nivel de complejidad de los textos, se consideraron tres factores: vocabulario e información implícita y explícita. En los textos narrativos, parte de la información implícita refería a los planes e intenciones de los protagonistas.

MÉTODO

Participantes

Participaron de este estudio un grupo de 40 niños de cuarto grado hablantes de español (17 mujeres y 23 varones), de una escuela pública urbana de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Instrumentos

Se seleccionaron 3 textos narrativos y 3 expositivos, y se elaboraron tres preguntas sobre información literal y tres sobre información inferencial para cada texto. El puntaje total fue determinado por el número de respuestas correctas.

Textos: se seleccionó una serie de textos escritos, con dificultad progresiva. Los textos desarrollaban temas que los docentes abordan durante cuarto grado. Todos los textos fueron analizados considerando el grado de familiaridad del vocabulario y la estructura (Stein & Glenn, 1979). Para establecer el grado de familiaridad de las palabras de los textos, se empleó una escala de valoración subjetiva mediante la cual un grupo de 10 jueces (maestros) tienen que valorar el grado de familiaridad que los niños tenían de cada palabra. Puesto que la familiaridad también puede verse sesgada por factores socioculturales, en este estudio, la decisión sobre el grado de familiaridad de una palabra se estableció mediante entrevistas y consultas a docentes de la comunidad. En base a los resultados obtenidos de la escala de valoración subjetiva, se categorizaron las palabras de contenido de los textos, considerando su grado de familiaridad para los niños, como: muy familiares (5 y 6 puntos), poco familiares (3 y 4 puntos) o muy poco familiares (1 y 2 puntos). (Ver Tabla. 1).

Tabla 1.

Porcentajes de palabras según grado de familiaridad.

	N1	N2	N3	E1	E2	E3
(1) palabras muy familiares	94,20%	96,36%	98,08%	89,55%	84,38%	92,65%
(2) poco familiares	4,35%	3,64%	1,92%	5,97%	7,81%	5,88 %
(3) muy poco familiares	1,45%	-	-	4,48%	7,81%	1,47%

Texto Narrativo 1 (N1): extensión: 121 palabras; palabras de contenido: 69. Este texto tiene una estructura canónica considerando las categorías de Stein & Glenn (1979) y la categoría “respuesta interna” presenta un plan explícito.

Texto Narrativo 2 (N2): extensión: 119 palabras; palabras de contenido: 55. La categoría “respuesta interna” no explicita el plan del protagonista, pero este se puede inferir, en parte, de las acciones comprendidas en la categoría “intento”.

Texto Narrativo 3 (N3): extensión: 112 palabras; palabras de contenido: 52. La categoría “respuesta interna” no explicita el plan que involucra un engaño complejo.

Texto Expositivo 1 (E1): extensión: 115 palabras; palabras de contenido: 67. Este texto responde a una estructura descriptiva básica.

Texto Expositivo 2 (E2): extensión: 121 palabras; palabras de contenido: 64. Este texto responde a la estructura descriptiva pero incorpora también fragmentos de estructura secuencial.

Texto Expositivo 3 (E3): extensión: 126 palabras; palabras de contenido: 68. Este texto, si bien responde a una estructura descriptiva, presenta frecuencia de causa-efecto sin explicitar las causas.

Procedimiento

Los participantes fueron testeados individualmente en una sesión de 45 a 60 min. Los sujetos recibieron instrucciones verbales de que leyeran cada texto y una única vez para poder, luego de la lectura, responder a preguntas sobre el texto. Inmediatamente después de la lectura oral de cada texto, los sujetos debían responder las 6 preguntas. El orden de presentación de los cuentos fue aleatorio, pero no el orden de las 6 preguntas ya que se buscó respetar la organización de la información dada en cada texto.

RESULTADOS

Los resultados del análisis cuantitativo de las medidas consideradas para evaluar la comprensión de los niños, respuestas a preguntas, muestran un desempeño diferenciado en función del tipo de texto, narrativo *vs* expositivo, y del tipo de información que demandaba la pregunta, literal versus inferencial. Como se observa en la Tabla 2, el desempeño general fue superior en la comprensión de los textos narrativos que de textos expositivos. Asimismo, los niños obtuvieron puntajes mayores en las respuestas literales que en las inferenciales.

Tabla 2.
Porcentajes generales de comprensión. Medias y desvíos standard (DS).

Tipo de Texto	Respuesta	%	Media (DS)
Narrativo	Inferencial	70,83%	6.41 (1.52)
	Literal	82,77%	7.46 (1.38)
Expositivo	Inferencial	48,05%	3.37 (2.34)
	Literal	69,44%	6.17 (1.52)

El mismo patrón de desempeño se encuentra cuando se considera cada texto individualmente. Con el fin de explorar los desempeños en preguntas literales e inferenciales entre los textos, se realizó un análisis de varianza univariado (ANOVA). Los resultados muestran diferencias significativas en algunos de los textos según el tipo de respuesta: Narrativo 3 ($F(1,78) = 10.39, p = .002$), Expositivo 2 ($F(1,78) = 9.12, p = .003$) y Expositivo 3 ($F(1,78) = 146.71, p = .00$). Las diferencias entre preguntas literales e inferenciales no resultan significativas para los textos Narrativo 1 y Narrativo 2 ni para el Expositivo 1. Esta tendencia se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3.
Medidas de comprensión por texto. Medias y Desviación Standard (DS)

Textos	Respuestas	%	Media	DS
Narrativo 1	Inferencial	89,16%	2.66	0.53
	Literal	93,33%	2.85	0.36
Narrativo 2	Inferencial	76,66%	2.32	0.88
	Literal	85,83%	2.56	0.59
Narrativo 3	Inferencial	46,66%	1.44	0.81
	Literal	69,16%	2.05	1.07
Expositivo 1	Inferencial	46,66%	1.37	1.04
	Literal	65,83%	1.95	0.67
Expositivo 2	Inferencial	42,50%	0.73	0.84
	Literal	51,66%	2.71	0.60
Expositivo 3	Inferencial	25%	1.27	1.16
	Literal	90,83%	1.51	0.98

Con el objetivo de explorar en mayor profundidad las posibles causas de las dificultades que tuvieron los niños para comprender estos textos, se discriminaron los porcentajes de respuestas correctas a cada una de las preguntas de cada texto. (Ver Tabla 4).

Tabla 4.
Porcentajes de comprensión por Pregunta y Texto.

Preg/Texto	N1	N2	N3	E1	E2	E3
Pregunta 1	100%	95%	72,5%	72,5%	25%	88%
Pregunta 2	85%	80%	62,5%	100%	70%	100%
Pregunta 3	87,5%	95%	72,5%	57,5%	57,5%	15%
Pregunta 4	100%	57,5%	93%	37,5%	37,5%	20%
Pregunta 5	95%	82,5%	25%	44,5%	32,5%	85%
Pregunta 6	80%	77,5%	22,5%	25%	60%	40%

Como se observa en la tabla 4, los porcentajes más bajos entre los textos narrativos se encontraron en el texto 3 en las preguntas 5 y 6 (25% y 22,5% respectivamente). En el caso de los textos expositivos, los desempeños son aún más bajos en algunas preguntas. En el texto Expositivo 1, la pregunta 6 es la que presentó mayor dificultad (los niños solo obtuvieron un 25% de respuestas correctas) mientras que en el Expositivo 2, el porcentaje más bajo se encuentra en la pregunta 1 (25%). Por su parte, el texto Expositivo 3 presenta porcentajes todavía menores en las preguntas 3 y 4 (15% y 20% respectivamente). Cabe destacar que estas últimas son las preguntas que presentaron los puntajes más bajos entre todos los textos.

DISCUSIÓN

En general, al igual que se ha observado en otros estudios, los niños tienen un mejor dominio del género narrativo que del expositivo (Flesch, 1951). En efecto, este dominio está ligado principalmente a experiencias personales y diarias (Trabasso & Stein, 1997; van den Broek, 1997) que son el tipo de discurso que se aprende en la conversación cotidiana (Stein & Albro, 1996; Stein & Liwag, 1997). Los cuentos de ficción, además, constituyen el género narrativo que se privilegia en el jardín y en los primeros años de escuela primaria (Borzzone & Rosemberg, 1994). De ahí que la familiaridad de los niños con este género puede dar cuenta en parte de su mejor desempeño en la comprensión de los relatos.

Del mismo modo, el total de respuestas literales correctas es siempre más alto que el total de respuestas inferenciales, lo que podría explicarse debido a que las respuestas inferenciales implican la identificación de conexiones de diferentes niveles de complejidad mientras que el foco de las preguntas literales es la información explícita que aparece en la superficie del texto. Como se observó también en otros trabajos, a los niños, el procesamiento inferencial les plantea una mayor demanda cognitiva (Oakhill, 1993).

Cabe señalar que tanto entre los textos narrativos como entre los expositivos hay diferencias en cuanto al desempeño de los niños. Esto indicaría que no sólo el género, sino también aspectos puntuales de cada texto, pueden plantear demandas cognitivas por el uso de vocabulario poco familiar, por la necesidad de activar o poseer información específica, o por la demanda de retener información del texto (que no permanece aún activada) para realizar inferencias que otorguen coherencia a la representación mental.

El texto Narrativo 1, considerado el más simple, presenta el puntaje más alto en ambos tipos de respuesta, lo que podría explicarse debido a que posee una estructura narrativa ligada a experiencias diarias y a guiones (tiene una estructura canónica y la categoría “respuesta interna” incluye un plan explícito). Como se ha observado en otros trabajos, en la comprensión y recuperación de historias, tiene una fuerte incidencia la relación entre los eventos narrados y los eventos de guiones o rutinas (van den Broek, 1997). Por su parte, el texto Narrativo 2, tampoco parece presentar dificultades ya que no se encontraron diferencias significativas entre las respuestas literales y las inferenciales. En el caso de este último texto, aunque la categoría “respuesta interna” no explicita el plan del protagonista, se puede inferir de las acciones correspondientes a las categorías “intento” y la consecuencia, lo que facilitaría la activación de la información y la realización de las inferencias. En este caso, el lector debe relacionar varios fragmentos de información por lo que la demanda cognitiva de este proceso no sería menor.

Por otra parte, el texto Narrativo 3, que presenta más complejidad en la estructura narrativa (la “respuesta interna” no explicita el plan, que es el engaño del protagonista), parece plantear más dificultades para las inferencias y la diferencia con las respuestas literales es significativa. Cabe señalar que los porcentajes de respuestas correctas sobre este texto son similares a los obtenidos por los niños en el texto Expositivo 1. Esta observación está indicando que, si bien la comprensión de textos expositivos plantea en general un mayor desafío a los niños, no siempre el texto narrativo resulta mucho más fácil de comprender que el expositivo pues las características de los textos, tanto como el tipo de información que se demande en la tarea, pueden complejizar el proceso de comprensión. Estos resultados son coincidentes con los de un estudio anterior en los que se encontraron dificultades similares en el procesamiento de textos expositivos y narrativos (De Mier, Borzzone & Cupani, 2012).

Por otra parte, el texto Expositivo 1 es el que obtiene porcentajes mayores de respuestas correctas con respecto a los demás expositivos. Sin embargo, en este texto, contrariamente a lo observado en el Narrativo 3, la diferencia entre respuestas literales e inferenciales no es significativa, lo que

podría explicarse por el hecho de que tiene una estructura descriptiva básica, que no dificultaría la realización de las inferencias apropiadas.

Con respecto al texto Expositivo 2, en el que los niños no tienen un buen desempeño, presenta una organización compleja: responde a una estructura descriptiva pero incorpora también fragmentos de estructura secuencial que implica identificar la información relevante a través del texto completo y relacionar las unidades de información para responder satisfactoriamente las preguntas. Otro factor que podría incidir sería el vocabulario, ya que es el texto que contiene el menor porcentaje de palabras familiares.

También resultan significativas las diferencias entre preguntas literales e inferenciales en el caso del texto Expositivo 3, que si bien tiene una estructura descriptiva, presenta fragmentos de causa-efecto sin explicitar las causas. En consecuencia, se puede pensar que habría un interjuego entre las variables de estructuratextual (organización de la información) y la forma en que esa información se textualiza, esto es, el vocabulario en uso y la presencia o ausencia de cláusulas que expliciten todas las proposiciones de la representación mental que da origen al texto (Kintsch, 1988). A esta ausencia de información no recuperable del texto y, por su dificultad, del conocimiento previo del lector, se podría deber el porcentaje más bajo de respuestas correctas a preguntas inferenciales que se observa en este texto.

En el texto Narrativo 2, en la pregunta 4 (“¿Por qué el mono pidió que lo llevara hasta el árbol?”), los niños deben inferir que este pedido conlleva un plan que es parte de la respuesta interna implícita del mono ante la amenaza del cocodrilo. La intencionalidad subyacente a este pedido, el objetivo de engañar al cocodrilo para salvar la vida, no es fácilmente inferida por los niños. Ni siquiera el conocimiento de mundo –nadie puede “olvidarse el corazón” en un lugar–, que es la pista que proporciona el texto para inferir el engaño, puede ser activado como base para realizar la inferencia que de cuenta del pedido. En efecto, los niños responden tomando en forma literal lo que el mono le dice al cocodrilo para engañarlo: “para buscar su corazón”, “porque se había olvidado el corazón”.

Sin embargo, el desempeño es mejor en la respuesta a la pregunta 6 (“¿Por qué estaba contento el monito?”) en la que se explicita que el mono pudo engañar al cocodrilo: “porque el cocodrilo no lo había comido”, “porque se había salvado del cocodrilo”, “porque el cocodrilo no lo podía alcanzar”.

Cabe señalar que en el primer episodio de este texto, se explicita un engaño: el cocodrilo lo invita a pasear para comérselo y los niños recuperan en la pregunta 3 la intención del cocodrilo que es su parte de su conocimiento de mundo y de las narrativas. Pero no lo pueden hacer cuando el engaño está implícito. Aparentemente, en el mundo de ficción del cuento, los niños podrían pensar que el olvido del mono es posible.

Las respuestas a las preguntas 5 y 6 del texto Narrativo 3 (“¿Por qué el conejo tuvo la idea de gritar para salvar su vida? y ¿Por qué el puma salió disparando de la cueva?) tienen los porcentajes de respuestas correctas más bajos de todos entre los textos narrativos y similares a los más bajos en los expositivos. Se trata de las preguntas inferenciales que, como en el texto N° 2, focalizan en la forma que asume el engaño, el intento del conejo por salvar su vida y la consecuencia que indica que el conejo logró su objetivo: asustar al puma. En general, cuando se les pregunta “¿Por qué el conejo tuvo la idea de gritar para salvar su vida?” los niños responden: “para asustar al puma” porque, aparentemente, piensan que es el grito del conejo lo que asusta al puma. Si se analiza el desempeño de los niños desde la perspectiva de la Teoría de la Mente (Astington, 1998) podría considerarse que los niños no le atribuyen teoría de la mente a los personajes que planean el engaño. A su vez, en el plano de la narrativa, esto no permitiría que estos personajes atribuyeran una teoría de la mente a quienes van a engañar, de manera tal de crear deliberadamente en el otro personaje una representación mental falsa, que no se corresponde con la realidad, con el fin de concretar el engaño (ver revisión en Astington, 1998; Astington & Baird, 2005).

Si se contrasta el desempeño en los textos narrativos 2 y 3 con el desempeño en el texto Narrativo 1 en el que el plan, está explícito en parte (ya que se dice “regalarle un despertador”) aunque no se explicita para qué, se podría pensar que el conocimiento del mundo está operando para resolver los problemas que la comprensión de estos textos plantea a los niños (Adams, et al., 1995; Cain et al., 2001; McNamara & Kintsch, 1996). En el caso del texto 1, no parece necesario que se explicita para qué le regalan un despertador al gallo puesto que los niños saben que es el recurso para despertarse y no quedarse dormido. Pero lo más relevante podría ser el hecho de que el plan no involucra un engaño sino resolver un problema de carácter cotidiano, por lo que el conocimiento de mundo permitiría superar fácilmente esa dificultad. La incidencia del conocimiento previo se vuelve evidente en este caso.

Con respecto a los textos expositivos, el desempeño en comprensión es, en general, inferior que en los narrativos debido en parte a que el conocimiento de mundo juega un papel fundamental en el proceso. En efecto, algunas preguntas literales plantean a los niños dificultades cuando éstas focalizan en información que se textualiza a través de vocabulario poco familiar o cuando la información refiere a conocimientos que los niños no parecen tener. En el texto Expositivo 1, la pregunta 6 (“¿Por qué las manadas se trasladaban a gran velocidad?”), aún cuando se explicita la causa, tiene un porcentaje de respuesta correcta muy bajo posiblemente debido a que en ese fragmento del texto se encuentran palabras poco familiares tales como “manada” y “trasladarse”. De hecho, los porcentajes son muy bajos en las preguntas 5 y 6 en las que también aparece el concepto de manada. Se trata de dos preguntas inferenciales. No obstante, aunque el texto proporcione algunas pistas para su respuesta –“jóvenes y débiles en el centro” en contraposición con los dinosaurios que “tenían cuernos” en un círculo alrededor–, los niños parecen no poder hacer uso de esa información para realizar una inferencia, aparentemente por falta de conocimiento sobre la vida animal o dificultades para relacionar entre sí fragmentos de información. Resultados muy similares fueron obtenidos por Amado y Borzone (2011) en un estudio realizado en nuestro país, hecho que indicaría que los niños de alrededor de 9 años tienen pocas habilidades para mantener activada en la MO e integrar información de diferentes proposiciones. Esta observación no es generalizable porque este desempeño de los niños podría deberse a que en las escuelas no se enseña, en forma sistemática, estrategias de comprensión, como lo demuestra el bajo desempeño en las evaluaciones nacionales (DINIECE, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2010).

Por su parte, en el texto Expositivo 2, también la pregunta literal 1 plantea dificultades por desconocimiento de vocabulario (“áridas”). En efecto, de las respuestas de los niños a la pregunta “¿Dónde viven los guanacos?” se puede inferir dicho desconocimiento: “en zonas cálidas”, “en lugares húmedos”, “en selvas”, “en pastizales”.

La pregunta inferencial 4 (“¿Por qué los guanacos viven en grupos?”) con porcentajes muy bajos de respuesta, focaliza en un fragmento del texto que, como en el caso del Expositivo 1, refiere a la protección de los más débiles (hembras y crías) en la manada. Las respuestas de los niños reflejan esta dificultad: “porque se acostumbraron”; “para estar juntos y hacer cosas juntos”; “para inventar cosas”. En este caso, el término “liderados” (poco familiar) podría dar cuenta, en parte, del desempeño junto con el desconocimiento sobre cómo se protegen los animales –desconocimiento ya identificado en el caso del Expositivo 1.

Los niños tienen también problemas para responder a la pregunta inferencial 5 de este texto: “¿Por qué los guanacos jóvenes tienen que dejar la manada?”. Cabe señalar que el fragmento del texto que les proporciona la respuesta incluye tres palabras poco familiares: “expansión”, “expulsar” y “especie”. Las respuestas de los niños parecen mostrar que los problemas estarían planteados por un vocabulario solo frecuente en textos académicos: “porque quieren conocer otros lugares”, “no sé”.

Finalmente, en el Expositivo 3, las tres preguntas inferenciales tienen porcentajes muy bajos de respuestas correctas. Si bien el texto no proporciona ninguna pista para responder a la pregunta 3

(“¿Por qué prefieren lugares oscuros?”), por lo que solo puede contestarse recurriendo a conocimientos muy específicos, en el caso de la pregunta 4 (“¿Por qué es importante para nosotros que los murciélagos coman insectos?”) se trataría de activar conocimiento algo más accesible para los niños –algunos insectos son dañinos, si los murciélagos se los comen nos protegen de ellos. Sin embargo, los niños no parecen poder hacer tampoco algunas relaciones pertinentes entre el conocimiento que se supone que tienen y el que les proporciona el texto. Sus respuestas muestran que han activado conocimiento sobre la necesidad de comida para el organismo y para satisfacer el hambre: “tienen hambre”, “buscan alimento”, “para que no estén flacos”.

CONCLUSIONES

Los estudios sobre comprensión de textos en niños han mostrado, generalmente, que el tipo de género narrativo versus expositivo incide en el desempeño, siendo superior en los textos narrativos (McNamara, Ozuru, & Floyd, 2011). Si bien los resultados de este trabajo coinciden, en parte, con dichas observaciones, muestran que hay otros elementos textuales que en interacción con factores individuales, o del lector-oyente, incrementan la complejidad de los textos narrativos, de manera tal que pueden presentar tantas dificultades de comprensión como los expositivos.

En efecto, se identificó un aspecto que resulta particularmente problemático para los niños en los textos narrativos que es comprender el engaño, frecuente en las fábulas e historias como plan de uno de los protagonistas para superar una situación de riesgo. Dado que el plan forma parte de la respuesta interna, responde al objetivo supraordenado de protagonista y constituye el antecedente causal de los eventos siguientes, da coherencia global al relato. Cuando los niños no pueden inferir el plan, los eventos relacionados causalmente con el plan resultan inmotivados y no se integran a la red causal, por lo que se puede pensar que el niño forma una representación que no es coherente y, por ende, no comprende la historia.

La teoría de la mente podría dar cuenta de este problema en la comprensión (Astintong & Baird, 2005) pues los niños, aparentemente, no podrían atribuir teoría de la mente al protagonista que es el origen del engaño.

Con respecto a los resultados obtenidos en la comprensión de textos expositivos, se observó que el vocabulario poco familiar y el conocimiento de mundo tienen mayor incidencia en la comprensión que en los textos narrativos. Si bien existe consenso sobre esta diferencia entre textos expositivos y narrativos (McNamara et al., 2011), las observaciones que se derivan de este trabajo muestran que los niños no solo tienen dificultades para recuperar información implícita sino también explícita de los textos expositivos. Sin duda, dichas dificultades inciden negativamente en el aprendizaje si este no es adecuadamente mediatizado por el docente. Asimismo, estos resultados muestran las fallencias de muchos textos escolares en los que se encuentra información implícita no recuperable ni del texto ni del conocimiento de mundo del lector. Aún cuando se han desarrollado propuestas para facilitar la comprensión de los textos expositivos en la Escuela Primaria, estableciendo en el mismo texto un diálogo con el lector mediante preguntas y comentarios, resta incorporar estas propuestas a los materiales escolares.

REFERENCIAS

- Adams, B. C.; Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1995). A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children's text comprehension. *Discourse Processes*, 20(3), 307-323.
- Alameda, J.R., & Cuetos, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del español*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Amado, B. (2009). *El proceso de comprensión en contextos rurales*. (Tesis para optar el grado académico de Doctoral). Cordova: Universidad Nacional de Córdoba.

- Amado, B.M., & Borzone, A. M. (2011). La comprensión de textos expositivos: Relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales. *Interdisciplinaria*, 28(2), 261-277.
- Astington, J. W., & Baird, J. (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Astington, J. W. (1998). Theory of mind goes to school. *Educational Leadership*, 56(3), 46-48.
- Barclay, J. R., & Reid, M. (1974). Semantic integration in children's recall of discourse. *Developmental Psychology*, 10(2), 277-281.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (Vol. 1). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyke (Santiago)*, 14(1), 192-209.
- Borzone de Manrique, A.M.& Rosemberg, C. R. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*(67), 115-132.
- Bransford, J. D.& Johnson, M. K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. In W. Chase (Ed.), *Visual information processing* (pp. 383-438). New York: Academic Press.
- Bransford, J.D. (1979). *Human cognition: Learning, understanding and remembering*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Bransford, J. D.& Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 717-726.
- Bransford, J. D.& McCarrell, N. S. (1974). A sketch of a cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend. In W. B. Weimer & D. S. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic process* (pp. 299-303). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Britton, B.K.; Glynn, S.; Meyer, B.J.F.& Penland, M. (1982). Use of cognitive capacity in reading text: Effects of variations in surface features of text with underlying meaning held constant. *Journal of Educational Psychology*, 74, 51-61.
- Britton, B.K., & Black, J. B. (1985). *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J., & Lucariello, J. (1989). Monologue as narrative recreation of the world. En K. Nelson. *Narratives from the crib* (pp. 73-97). Cambridge: Harvard University Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing*, 11(5-6), 489-503.
- Cain, K.; Oakhill, J.V; Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.
- De Mier, M. V.; Borzone, A.M., & Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33.
- DINIECE. (2010). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. *Subsecretaría de Planeamiento Educativo*.
- Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 65-74.
- Flesch, R. F. (1951). *How to test readability*. New York: Harper.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gernsbacher, M. A. (1997). Attenuating interference during comprehension: The role of suppression. *Psychology of Learning and Motivation*, 37, 85-104.

- Graesser, A. C.; Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371.
- Guzmán, R.; & Jiménez, J. E. (2001). Estudio normativo sobre parametros psicolinguisticos en niños de 6 a 8 años: la familiaridad subjetiva Normative study about psycholinguistic parameters in children between 6 and 8 years old: Subjective familiarity. *Cognitiva*, 13(2), 153-191.
- Hirsch, J. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13.
- Just, M. A.; Carpenter, P. A., & Woolley, J.D. (1982). Paradigms and processes in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 111(2), 228-238.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*: Cambridge: University Press.
- Loman, N. L., & Mayer, R. E. (1983). Signaling techniques that increase the understandability of expository prose. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 402-412.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive psychology*, 9(1), 111-151.
- McKeown, M. G.; Beck, I. L.; Omanson, R. C., & Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Literacy Research*, 15(1), 3-18.
- McKoon, G. & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological review*, 99(3), 440-466.
- McNamara, D. S. & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse processes*, 22(3), 247-288.
- McNamara, D.S.; Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.
- Meyer, B. J. F.; Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading research quarterly*, 16, 72-103.
- Nagy, W.E., & Scott, J.A. (2000). Vocabulary processes. En M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269–284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oakhill, J. (1993). Children's difficulties in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 5(3), 223-237.
- Oakhill, J., & Garnham, A. (1988). *In becoming a skilled reader*. Oxford, NY: Basil Blackwell.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1986). Pronoun resolution in skilled and less-skilled comprehenders: Effects of memory load and inferential complexity. *Language and speech*, 29(1), 25-37.
- Paris, S. G. & Carter, A. Y. (1973). Semantic and constructive aspects of sentence memory in children. *Developmental Psychology*, 9(1), 109.
- Stein, N.L., & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.). *New directions in discourse processing: Advances in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53–120). Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N.L. & Levine, L. J. (1989). The causal organisation of emotional knowledge: A developmental study. *Cognition & Emotion*, 3(4), 343-378.
- Stein, N. L. & Liwag, M.D. (1997). Children's understanding, evaluation, and memory for emotional events. En P. W. van den Broek, P. J. Bauer, & T. Bourg (Eds.). *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*. (pp. 199-235). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stein, N.L. & Albro, E.R. (1996). The emergence of narrative understanding: Evidence for rapid learning in personally relevant contexts. *Issues in Education*, 2(1), 83-98.

- Taylor, B. M. (1982). Text structure and children's comprehension and memory for expository material. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 323.
- Taylor, B. M. & Samuels, S. J. (1983). Children's use of text structure in the recall of expository material. *American Educational Research Journal*, 20(4), 517-528.
- Trabasso, T. (1977). The role of memory as a system in making transitive inferences. *Perspectives on the development of memory and cognition*, 333-366.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse processes*, 15(3), 249-275.
- Trabasso, T., & Stein, N. L. (1997). Narrating, representing and remembering event sequences. En P. W. van den Broek, P. J. Bauer, & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*. (pp. 237-270). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego, CA: Academic Press.
- Van den Broek, P. (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. En P. van den Broek, P. Bauer, & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp. 321-342). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Voss, J.F. & Bisanz, G.L. (1985). Knowledge and the processing of narrative and expository texts. En B.K. Britton & J.B. Black (eds.). *Understanding expository text*. (173-198). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weaver, C. A. & Kintsch, W. (1991). Expository text. In M. K. R. Barr, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp. 230-245): White Plains, NY: Longman.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2(1), 33-45.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: University Press.
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological bulletin*, 123(2), 162.

ANEXOS

Textos Narrativos:

N1.

Al gallo Pepe le gustaba mucho dormir. Todos los gallos se levantan temprano, pero Pepe nunca lo hacía y por eso no podía despertar a los animales de la granja. Cada mañana, dos ratones salían de sus escondites y gritaban que ya eran las diez. Pepe, dormido, abría los ojos y hacía el quiquiriquí más desafinado del mundo. Un día, los animales hicieron una reunión porque estaban cansados de levantarse tarde. Pensaron en echarlo de la granja pero Pepe era muy querido. Después de mucho discutir, la cabra propuso que le regalaran un despertador. Los animales pensaron que era una gran idea. Pepe se lo puso en el cuello, y desde ese día, los despertó a las siete de la mañana.

Preguntas:

1. ¿A quién le gustaba mucho dormir?
2. ¿Por qué cada mañana dos ratones gritaban la hora?
3. ¿A qué hora se despertaba Pepe?
4. ¿Qué propuso regalarle la cabra a Pepe?
5. ¿Por qué los animales pensaban que podía ser una gran idea, regalarle un despertador a Pepe?
6. ¿A qué hora empezó a despertar a los animales cuando tuvo el despertador? LITERAL

N2.

Había una vez un monito que vivía en un árbol junto al río. Un día, un cocodrilo lo vio y decidió comérselo. El cocodrilo lo invitó a pasear por el río subido a su lomo. El mono aceptó, pero cuando estaban en medio del río, el cocodrilo le dijo que lo iba a ahogar para comer su corazón. El mono le contestó que había olvidado su corazón en el árbol y le pidió que lo llevara de vuelta a la orilla para dárselo. El cocodrilo aceptó y, cuando llegaron al árbol, el animal saltó y se trepó muy contento a la rama más alta. Desde allí, mientras se reía, le gritó al cocodrilo que subiera a buscar su corazón.

Preguntas:

1. ¿Dónde vivía el monito?
2. ¿Qué invitación le hizo el cocodrilo?
3. ¿Por qué lo invitó a pasear en su lomo?
4. ¿Por qué el mono le pidió que lo llevara hasta el árbol?
5. ¿Qué hizo el mono cuando llegaron al árbol?
6. ¿Por qué estaba contento el monito?

N3.

Había una vez un conejo que salía todos los días a pasear. Una noche muy oscura se alejó demasiado y se perdió. De pronto, vio la entrada de una cueva y se metió en ella, pero resultó ser la casa de un puma feroz. El puma se dio cuenta de que un animal había entrado y le puso una pata encima. El conejo sintió la enorme pata sobre su lomo y empezó a temblar. Sin embargo, tuvo una idea para salvar su vida. Como estaba oscuro y el puma no lo veía, gritó: ¿Quién me agarró un dedo? Cuando escuchó lo que dijo el conejo, el puma salió disparando de la cueva.

Preguntas:

1. ¿Qué hacía el conejo todos los días?
2. ¿Qué le pasó una noche?
3. ¿Qué vio en el medio de la noche?
4. ¿A quién le puso la pata encima el puma?
5. ¿Por qué el conejo tuvo la idea de gritar para salvar su vida?
6. ¿Por qué el puma salió disparando de la cueva?

Textos Expositivos:**E1.**

La palabra dinosaurio significa “lagarto terrible”. Como todos los lagartos, los dinosaurios eran reptiles que nacían de huevos. Los huevos tenían una cáscara gruesa y resistente. Los dinosaurios enterraban los huevos en la arena para mantenerlos calientes. Una vez que nacían, las crías de los dinosaurios crecían muy rápidamente. Algunos dinosaurios vivían en grupo y otros no. Los que vivían en grupos crecían en manadas formadas por cientos de animales. Los dinosaurios más jóvenes y débiles permanecían en el medio de la manada mientras que los dinosaurios que tenían cuernos formaban un círculo alrededor de la manada. Los dinosaurios tenían músculos fuertes y corrían muy rápido así que las manadas se trasladaban a gran velocidad.

Preguntas:

1. ¿Qué significa la palabra dinosaurio?
2. ¿De dónde nacían los dinosaurios?
3. ¿Para qué servía que los huevos de los dinosaurios tuvieran una cáscara resistente?
4. ¿Por qué los dinosaurios vivían en manadas?
5. ¿Por qué los que tenían cuernos formaban un círculo alrededor de la manada?
6. ¿Por qué las manadas se trasladaban a gran velocidad?

E2.

Los guanacos viven en zonas áridas con pastos muy duros. No sufren el frío ni los vientos. Su piel está cubierta por una lana muy fina pero abrigadísima. En el lomo el pelaje es marrón claro; en el vientre, en cambio, es blanco. Los guanacos son animales que viven en grupo. Los grupos están liderados por un macho que se encarga de proteger y guiar a varias hembras con sus crías. Cuando los guanacos jóvenes llegan al año, el macho los expulsa para asegurar la expansión de la especie. La lana del guanaco es muy buscada para hacer tejidos así que se los mató sin control. Hoy es una especie en peligro de desaparición, por lo que su caza está prohibida.

Preguntas:

1. ¿Dónde viven los guanacos?
2. ¿De qué color es el pelaje?
3. ¿Por qué no sufren el frío?
4. ¿Por qué los guanacos viven en grupos?
5. ¿Por qué los guanacos jóvenes tienen que dejar la manada?
6. ¿Por qué es una especie en peligro de desaparición?

E3.

Los murciélagos son animales que ven muy poco y viven de noche. Pasan toda la noche volando rápido de un lado a otro en busca de alimento. Cazan cualquier insecto que vuela: polillas, mariposas, escarabajos y moscas. Los murciélagos son muy importantes porque pueden comer millones de insectos en una sola noche. De día duermen cabeza abajo, colgando de las garras de sus patas. La mayoría habita en las selvas y bosques, pero algunos también viven en las ciudades. A los murciélagos les gustan los lugares húmedos y oscuros como las cuevas, los agujeros de los troncos y los huecos. Aunque son muy feos y asustan a la gente, no son peligrosos. Por el contrario, son los murciélagos los que les tienen miedo a las personas.

Preguntas:

1. ¿Qué hacen durante el día los murciélagos?
2. ¿Dónde viven los murciélagos?
3. ¿Por qué prefieren los lugares oscuros?
4. ¿Por qué es importante que los murciélagos coman insectos?
5. ¿Qué hacen los murciélagos durante la noche?
6. ¿Por qué los murciélagos temen a las personas?

PRÁCTICAS ORGANIZACIONALES SALUDABLES: UN ANÁLISIS EXPLORATORIO DE SU IMPACTO RELATIVO SOBRE EL ENGAGEMENT CON EL TRABAJO¹

HEALTHY ORGANIZATIONAL PRACTICES: AN EXPLORATORY ANALYSIS OF ITS RELATIVE IMPACT OVER “ENGAGEMENT WITH WORK”

Hedy Acosta², Pedro Torrente, Susana Llorens, Marisa Salanova
WoNT Research Team. Equipo de Alto Rendimiento. Universitat Jaume I, Castellón.

Recibido 10 de junio 2013, revisado 17 de junio 2013, aceptado 20 de junio 2013

RESUMEN

El *Modelo HERO* (*Healthy & Resilient Organizations Model*; Salanova, Llorens, Cifre, y Martínez, 2012) sitúa las prácticas organizacionales saludables como un elemento clave para fomentar el bienestar en el trabajo (i.e., engagement). El objetivo de este estudio es explorar la influencia de las prácticas organizacionales saludables en el engagement con el trabajo. La muestra está compuesta por una organización española perteneciente al sector industrial ($N = 218$). Los resultados de Modelos de Ecuaciones Estructurales muestran que las prácticas organizacionales saludables se relacionan de manera positiva y significativa con el engagement ($\beta = .40, p < .001$). Las prácticas más relacionadas son, por orden de importancia: la salud psicosocial, el desarrollo de habilidades y el desarrollo de carrera.

Palabras claves: modelo HERO, prácticas organizacionales saludables, engagement con el trabajo.

ABSTRACT

Following the *HERO Model* (*Healthy & Resilient Organizations Model*; Salanova, Llorens, Cifre, and Martínez, 2012), healthy organizational practices are a key resource in order to increase wellbeing at work (i.e., work engagement). In this exploratory study, we analyze the association between that healthy organizational practices and work engagement. The sample was composed of 218 employees from an industrial organization. Structural Equation Modeling results show that healthy organizational practices are positive and significantly related to work engagement ($\beta = .40, p < .001$). The healthy organizational practices that showed the highest relation to work engagement were, from highest to lowest, psychosocial health, skills development and career development.

Key words: HERO model, healthy organizational practices, work engagement.

1 Este trabajo de investigación está subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad (#PSI2011-22400), la Generalitat Valenciana (Programa VALi+d), y la Universitat Jaume I (Programa FPI).

2 La correspondencia sobre este trabajo ha de enviarse a Hedy Acosta, Avda. Sos Baynat, s/n - 12071 Castellón de la Plana, España. Teléfono: (+34) 96 472 9569; correo electrónico: hacosta@uji.es.

INTRODUCCIÓN

Los empleados y los equipos de trabajo suponen una ventaja competitiva para las organizaciones (Salanova, Llorens, Cifre & Martínez, 2012) por lo que deben poner en marcha estrategias que contribuyan a que sus empleados permanezcan en la misma. Una buena razón por la que un empleado decide mantenerse en su empresa es porque percibe que realiza su trabajo en un ambiente saludable. De acuerdo a estas autoras, que un ambiente de trabajo sea saludable implica que: (a) la organización está orientada a cuidar de sus empleados/equipos y de la organización como un todo, esto es, su efectividad, supervivencia y desarrollo futuro y; (b) es posible diferenciar entre organizaciones saludables y tóxicas, esto conlleva a que la forma en que estructuran y gestionen sus recursos y procesos organizacionales, conducirán a diferentes resultados. Podemos entender entonces, que una forma directa de la que disponen las organizaciones para cuidar de sus empleados y equipos son las prácticas organizacionales que se implementan desde la Dirección de Recursos Humanos (DRH).

Las prácticas organizacionales se definen como el despliegue constante de actividades destinadas a que la organización logre sus objetivos (Wright & McMahan, 1992). Esto significa que las organizaciones ponen en marcha diferentes acciones para mejorar su eficiencia y efectividad, las cuales pueden tener impacto en los trabajadores reflejándose en su salud psicosocial (Fredrickson & Dutton, 2008; Salanova, 2008), por ejemplo, prácticas orientadas a incrementar el engagement con el trabajo (Acosta, Salanova & Llorens, 2012). Sin embargo, faltan estudios que se centren en identificar la relación entre las prácticas organizacionales saludables implementadas desde la DRH y los estados positivos y motivacionales que, como el engagement con el trabajo, pueden contagiarse y compartirse entre los trabajadores. En este sentido, investigaciones recientes apuntan a la importancia de considerar el engagement con el trabajo como un fenómeno colectivo que emerge desde los empleados y tiene beneficios para el desempeño, no sólo del individuo, sino también de grupos de trabajadores y de la organización como un todo, lo que contribuye a que la organización logre sus objetivos (Salanova, Agut & Peiró, 2005, Torrente, Salanova, Llorens & Schaufeli, 2012).

En este sentido, Salanova y cols. (2012) señalan que las organizaciones saludables y resilientes se caracterizan por tener puestos de trabajo saludables que promueven el bienestar y el compromiso con el trabajo por parte de los empleados. Es decir, tratan de optimizar la salud de sus empleados y no sólo centran sus esfuerzos en disminuir el malestar de los empleados y sus equipos de trabajo tal como propone la investigación en torno a la Psicología de la Salud Ocupacional Positiva (e.g., Salanova & Schaufeli, 2009). Para fundamentar lo anterior, proponen un Modelo Heurístico de Organizaciones Saludables y Resilientes: Modelo HERO (*Healthy & Resilient Organizations Model*) (Salanova, 2008; 2010; Salanova & cols., 2012) en el cual basaremos la presente investigación con el objetivo de analizar la influencia de las prácticas organizacionales saludables sobre el engagement con el trabajo.

Marco Teórico: Modelo de Organizaciones Saludables y Resilientes (HERO)

Hoy en día las organizaciones difieren en los recursos que invierten en salud, resiliencia y motivación de sus empleados y equipos de trabajo pero también en la estructura y el control de los procesos de trabajo que implementan (e.g., prácticas organizacionales) así como, en los resultados saludables orientados al logro de ingresos y la excelencia para la sociedad (Landsbergis, 2003; Wilson, Dejoy, Vandenberg, Richardson & McGrath, 2004). Estas organizaciones se denominan organizaciones saludables y resilientes, dado que el foco en salud y resiliencia se basa no solo en los individuos (i.e., empleados) sino también en los equipos y en las organizaciones como un todo.

Salanova (2008, 2010) y Salanova y cols. (2012, p. 788) definen las HERO como “aquellas organizaciones que hacen esfuerzos sistemáticos, planificados y proactivos para mejorar los procesos y resultados de sus empleados y de la organización. Estos esfuerzos se relacionan con los recursos y prácticas organizacionales, y con las características del trabajo a tres niveles: (1) nivel de tarea

(e.g., rediseño de tareas para mejorar la autonomía, *feedback*), (2) nivel del ambiente social (e.g., liderazgo), y (3) nivel organizacional (e.g., estrategias organizacionales para la mejora de la salud, la conciliación familia-trabajo”.

El Modelo HERO constituye un modelo heurístico y teórico que permite integrar resultados basándose en evidencia teórica y empírica que proviene de las investigaciones sobre estrés laboral, DRH, comportamiento organizacional y desde la Psicología de la Salud Ocupacional Positiva (Llorens, Del Líbano & Salanova, 2009). De acuerdo con este modelo, una organización saludable y resiliente combina tres componentes clave que interactúan entre sí: (1) recursos y prácticas organizacionales saludables (e.g., recursos laborales, prácticas organizacionales saludables), (2) empleados saludables (e.g., creencias de eficacia, confianza organizacional, engagement con el trabajo) y (3) resultados organizacionales saludables (e.g., desempeño) (Salanova y cols., 2012). Dado que se trata de un modelo heurístico, debe ponerse a prueba a través de las relaciones específicas entre algunas variables de los componentes clave. Como consecuencia, en el presente estudio, nos centramos en dos componentes específicos del Modelo HERO: (1) recursos y prácticas organizacionales saludables (en concreto en las prácticas organizacionales saludables) y (2) empleados saludables (en concreto en el engagement con el trabajo).

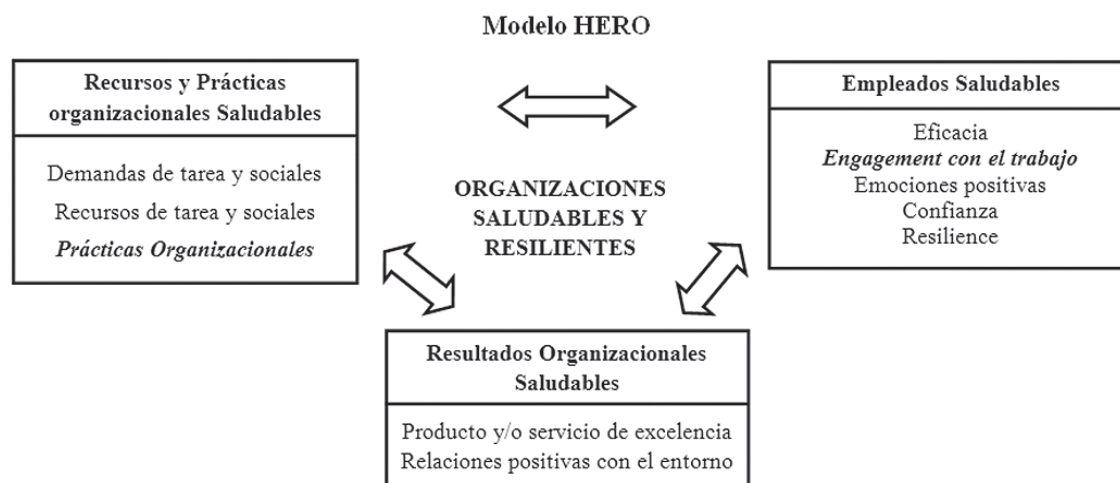


Fig. 1. Modelo HERO (*Healthy and Resilient Organizations Model*). Adaptado de Salanova, Llorens, Cifre & Martínez, 2012

Prácticas Organizacionales Saludables

Las prácticas organizacionales saludables constituyen un elemento clave del componente “recursos y prácticas organizacionales saludables” del Modelo HERO. Este componente está constituido por recursos laborales (recursos de tarea y sociales) así como por prácticas organizacionales que se desarrollan desde la DRH y que tienen como fin lograr objetivos organizacionales (Wright & McMahan, 1992), incrementar la salud psicológica y financiera a nivel individual, de equipos y organizacional (ver Salanova, et al., 2012). En el presente estudio nos centramos en: las prácticas organizacionales, que se definen como “el despliegue constante actividades destinadas a que la organización logre sus objetivos” (Wright & McMahan, 1992, p. 298).

La razón para centrarnos en las prácticas organizacionales se debe a que son altamente relevantes en las organizaciones; de hecho, aquellas organizaciones que intentan implementar prácticas orga-

nizacionales saludables muestran más experiencias positivas en sus empleados y equipos de trabajo (e.g., confianza organizacional; Acosta, et al., 2012) y resultados saludables como por ejemplo, compromiso organizacional (Mayers & Smith, 2000), competitividad (Calderón, 2003) y desempeño organizacional (Bacon & Hoque, 2005). Asimismo, las prácticas organizacionales permiten fomentar el interés de la organización para que sea percibida como un buen lugar para trabajar (Carlsen, 2008); como consecuencia, tales prácticas organizacionales deberían incluirse en la estrategia de negocio de las organizaciones (Budhwar & Debrah, 2001; Zapata, 2009).

Como mencionamos anteriormente, en la literatura identificamos numerosos estudios que se han centrado en analizar qué prácticas organizacionales implementadas desde la DRH son las más efectivas al influir en el bienestar de los trabajadores y en el desempeño organizacional (Bacon & Hoque, 2005; Fredrickson & Dutton, 2008; Tremblay, Cloutier, Simard, Chenevert & Vandenberghe, 2010; Wright & McMahan, 1992). Entre las prácticas organizacionales saludables se señala el equilibrio familia-trabajo, la igualdad, el trato recibido por la organización, el clima de toma de decisiones y la calidad de la supervisión (Smith, Kaminstein & Makadok, 1995). Otras investigaciones también evidencian que para incrementar la satisfacción y productividad del trabajador son fundamentales las prácticas de comunicación, las oportunidades de participación significativas, las oportunidades de aprendizaje, el desarrollo de carrera, la seguridad laboral, la equidad salarial y la promoción, los acuerdos laborales y el equilibrio familia-trabajo (James & McIntyre, 1996).

En esta investigación nos basamos en el proyecto europeo EQUAL sobre Responsabilidad Social Empresarial, el cual considera ocho prácticas organizacionales como las más frecuentes desde la DRH. Estas prácticas son señaladas como aquellas que pueden tener un mayor impacto positivo sobre la salud de los empleados y la salud financiera de la organización si se implantan de manera adecuada. Concretamente estas prácticas son las siguientes: conciliación familia-trabajo, prevención del mobbing, desarrollo de habilidades, desarrollo de carrera, salud psicosocial, equidad percibida, comunicación e información organizacional y responsabilidad social empresarial.

Estas prácticas organizacionales saludables ya han demostrado estar relacionadas con el bienestar psicológico de los empleados. Específicamente, en una muestra de 710 empleados anidados en 84 equipos de trabajo pertenecientes a 14 PyMEs, los resultados mostraron que, en general, los recursos y prácticas organizacionales saludables (recursos de tarea, recursos sociales, prácticas organizacionales saludables) tienen un impacto positivo sobre la salud de los empleados (i.e., eficacia colectiva, engagement con el trabajo y resiliencia (Salanova, et al., 2012). En otro estudio, Acosta, Salanova y Llorens (2013) evidenciaron que las prácticas organizacionales se relacionan positivamente con la confianza organizacional, específicamente con el desarrollo de habilidades y la comunicación.

No obstante, los pocos estudios analizados sobre este tópico revelan que no hay un acuerdo en cuáles son las principales prácticas organizacionales que influyen en la salud psicosocial y el bienestar de los empleados (Budhwar & Debrah, 2001). Por tanto, el objetivo de este estudio es analizar la influencia de prácticas organizacionales saludables específicas, sobre el engagement con el trabajo.

Engagement con el trabajo

El estudio del engagement con el trabajo se relaciona con el movimiento de la psicología positiva el cual se centra en el estudio del funcionamiento óptimo de las personas, considerando sus fortalezas y virtudes (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Al centrarnos en el funcionamiento óptimo de las personas en las organizaciones, entendemos que los cambios constantes en los que se ven inmersas las organizaciones modernas requiere de empleados motivados y que tengan un desempeño más allá de lo que supone los acuerdos establecidos entre empleador y empleado (Salanova & Schaufeli, 2004).

El engagement con el trabajo se define como “un estado mental positivo, de plenitud, relacionado con el trabajo, y caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción” (Schaufeli, Salanova,

González-Romá & Bakker, 2002; p.74). Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, y Grau (2000) proponen que más que un estado específico y temporal, es un estado afectivo-motivacional persistente en el tiempo y no focalizado sobre un objeto o conducta específica. El vigor se caracteriza por altos niveles de energía mientras se trabaja, de persistencia y de un fuerte deseo de esforzarse en el trabajo; la dedicación se manifiesta por altos niveles de significado del trabajo, de entusiasmo, inspiración, orgullo y una sensación de reto relacionados con el trabajo que uno realiza; y por último, la absorción se caracteriza por estar plenamente concentrado y feliz realizando el trabajo, mientras se tiene la sensación de que el tiempo pasa volando y uno se deja llevar por el trabajo. La investigación también ha evidenciado la alta correlación existente entre las tres dimensiones al tratar de confirmar su estructura factorial (Schaufeli, Bakker, & Van Rhenen, 2009).

Aunque hasta la fecha, el estudio del engagement con el trabajo ha estado orientado al individuo, puede existir como un fenómeno psicosocial colectivo (Bakker & Leiter, 2010; Richardson & West, 2010; Salanova, Llorens, Cifre, Martínez & Schaufeli, 2003). Los miembros de equipos y unidades de trabajo interactúan diariamente llegando a influenciar mutuamente sus niveles de engagement con el trabajo. En la literatura previa se pueden encontrar ejemplos de cómo este estado puede ser compartido en base al contagio emocional (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2005). Esto supone que la organización como un todo puede verse beneficiada de un estado compartido de engagement con el trabajo y su mantenimiento supone una ventaja competitiva para la organización (Macey & Schneider, 2008). La investigación señala que incrementar este estado psicológico positivo es posible a través de la inversión en recursos (i.e., personales, de la tarea, sociales, organizacionales) que la fomenten, como son las prácticas organizacionales saludables implementadas por la organización (Salanova & Schaufeli, 2004; 2009).

Hasta donde sabemos, pocos estudios se han ocupado empíricamente de la relación entre las prácticas organizacionales saludables y el engagement con el trabajo. Por ejemplo, investigaciones anteriores sugieren que diversos recursos de la organización están asociados con el engagement con el trabajo: la formación y el desarrollo de carrera (Salanova, et al., 2005; Schaufeli & Salanova, 2010), la equidad y el desarrollo del empleado y la formación (Gruman & Saks, 2011), la ciudadanía organizacional como una forma de responsabilidad social empresarial (Lin, 2010), y la información y comunicación organizacional (Mone & London, 2009). Estos estudios, sin embargo, no se han focalizado explícitamente en comprobar empíricamente la relación entre un conjunto coherente de prácticas organizacionales y su relación con el engagement con el trabajo. Además de poner a prueba esta relación, en este estudio se intenta discriminar entre las diferentes prácticas organizacionales saludables para determinar aquéllas que presentan mayor poder explicativo.

Para que las organizaciones tengan empleados *engaged* con su trabajo deben considerar que las prácticas que implementen tendrán éxito sólo si son coherentes, planificadas y derivan de profundas creencias y valores estructurales de la organización (Acosta, et al., 2012; Dyer & Shafer, 1998; Muchinsky, 2007). Esta información es crucial para los líderes de las organizaciones y en particular para los líderes de Pequeñas y Medianas Empresas (PyMEs) debido a que la situación económica actual les exige gestionar sus recursos de una forma eficiente y efectiva para garantizar el éxito organizacional o incluso, si es el caso, su supervivencia. Además, considerando la importancia económica que representan las PyMEs (aproximadamente un 70% del Producto Interior Bruto en España; MEH, 2013), se hace necesario contribuir desde la Psicología de la Salud Ocupacional a su buen funcionamiento organizacional.

En esta investigación, nos basamos en el Modelo HERO (Salanova, et al., 2012) para poner a prueba la relación entre las prácticas organizacionales saludables y el engagement con el trabajo. Dado lo anteriormente expuesto, el objetivo que guía esta investigación es doble:

Objetivo número 1: Analizar la relación entre las prácticas organizacionales saludables y el engagement con el trabajo. Este objetivo se pone a prueba a través de la hipótesis siguiente:

Hipótesis número 1: Las prácticas organizacionales saludables estarán positiva y significativa relacionadas con el engagement con el trabajo.

Objetivo número 2: Determinar de manera exploratoria qué prácticas organizacionales saludables presentan mayor relación con el engagement con el trabajo.

MÉTODO

Participantes

La muestra de este estudio está formada por una PyME de la provincia de Castellón (España). La organización, del sector de producción, está compuesta por 218 trabajadores (95.4% hombres y 93.4% con contrato indefinido) y está dedicada a la fabricación de electrodomésticos. Como criterio se consideró a aquellos trabajadores que contaban con una antigüedad laboral de más de seis meses, lo que proporciona garantías sobre el conocimiento de la organización al haber superado las primeras fases de socialización organizacional (Feldman, 1988).

Instrumentos

Prácticas Organizacionales Saludables. Las prácticas fueron evaluadas a través de nueve ítems que representan ocho prácticas organizacionales saludables, incluidas en la batería de cuestionarios HERO (en inglés, Healthy & Resilient Organizations; Salanova y cols., 2012). Todos los ítems incluían un encabezado para centrar las respuestas ('En esta organización se han puesto en marcha durante este último año...'). Las prácticas organizacionales son: conciliación vida-familia (un ítem; '...mecanismos y estrategias para facilitar la conciliación de la vida laboral y la vida privada de sus empleados'), prevención del mobbing (un ítem; '...mecanismos y estrategias para garantizar la prevención y la gestión del mobbing'), desarrollo de habilidades (un ítem; '...mecanismos y estrategias para facilitar el desarrollo de habilidades de los trabajadores'), desarrollo de carrera (un ítem; '...mecanismos y estrategias para facilitar el desarrollo de carrera de los trabajadores'), salud psicosocial (un ítem; '...mecanismos y estrategias para velar por el bienestar y la calidad de vida en el trabajo'), equidad (un ítem; '...mecanismos y estrategias para garantizar que los trabajadores recibamos recompensas justas y acordes con el esfuerzo que realizamos'), comunicación (dos ítems; '...mecanismos y estrategias para informar acerca de los objetivos de la organización para que sean conocidos por todos'; '...mecanismos y estrategias para facilitar la comunicación desde la dirección a los trabajadores, así como desde los trabajadores a la dirección'), y responsabilidad social empresarial (un ítem; '...mecanismos y estrategias para garantizar cuestiones de responsabilidad social en la organización'). Los empleados respondieron utilizando una escala de tipo Likert de 7 puntos de anclaje que oscila entre 0 (nunca) y 6 (siempre).

Dado que la escala estaba compuesta de ocho ítems, llevamos a cabo un análisis de componentes principales o PCA (Jolliffe, 2002) para asegurar que los ítems formaban parte de un mismo componente principal. Los resultados del análisis de componentes principales indicaron que las ocho prácticas formaban parte de un mismo componente principal que daba cuenta de un 58% de la varianza total. La consistencia interna para esta escala fue de .90.

Engagement con el trabajo. Se evaluó mediante 18 ítems de la versión española del cuestionario Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Schaufeli, et al. 2002), adaptado para grupos de trabajo por Salanova y cols. (2003). Específicamente, evaluamos vigor (siete ítems; 'En nuestro trabajo nos sentimos llenos de energía'; alfa = .85), dedicación (cuatro ítems; 'Estamos entusiasmados con nuestro trabajo'; alfa = .87), y absorción (siete ítems; 'Nos "dejamos llevar" por el trabajo'; alfa = .86). En línea con la investigación previa (Bakker, Van Emmerik, y Euwema, 2006; Schaufeli y Bakker, 2010; Schaufeli, Bakker, y Salanova, 2006) nos focalizamos en el engagement total y creamos una escala compuesta a partir de sus tres dimensiones. La consistencia interna para esta escala

total fue de .93. Los empleados respondieron utilizando una escala de tipo Likert con 7 puntos de anclaje que oscilaba entre 0 (nada) y 6 (siempre).

Procedimiento

Este estudio forma parte de un proyecto más amplio de investigación llevado a cabo en el equipo de investigación WoNT de la Universitat Jaume I. Como procedimiento general el proyecto de investigación contempla varias fases: (1) una entrevista con un agente clave de la organización, y (2) la administración de cuestionarios a empleados, supervisores y clientes.

Durante la entrevista a la dirección de la organización se informó sobre la utilidad práctica del proyecto, al seguir las etapas de un proceso de investigación-acción. Contando con el compromiso de la dirección, se les informó a los trabajadores sobre su participación voluntaria en el proyecto. Se les explicó los objetivos del estudio, garantizándoles la confidencialidad de la información. Seguidamente, los trabajadores cumplieron un cuestionario de autoinforme a través de lápiz y papel que tuvo una duración aproximada de 30 minutos. La gerencia coordinó sesiones y facilitó dependencias para que los trabajadores cumplieran por grupos los cuestionarios en presencia de los investigadores. Una vez terminada cada sesión los investigadores recogían los cuestionarios.

Para los análisis preliminares de los datos, se calcularon las medias, desviaciones típicas y las correlaciones entre las variables utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 19.0). Los resultados de estos análisis se recogen en la Tabla número 1. El objetivo número 1 y su hipótesis asociada se pusieron a prueba a través de modelos de ecuaciones estructurales. Estos análisis se llevaron a cabo a través del programa AMOS 17.0 (Arbuckle, 1997). Se compararon dos modelos: modelo nulo (M1), esto es, las prácticas organizacionales saludables no se relacionan con el engagement con el trabajo y el modelo hipotetizado (M2), esto es, que las prácticas organizacionales saludables se relacionan positiva y significativamente con el engagement con el trabajo.

El método de estimación utilizado fue el de máxima verosimilitud. Evaluamos dos índices absolutos para evidenciar la bondad del ajuste de los modelos: (1) el estadístico χ^2 y (2) el *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). El estadístico χ^2 es sensible al tamaño de la muestra por lo que se recomienda el uso de índices relativos para evaluar la bondad del ajuste de los modelos (Bentler, 1990). Por tanto, fueron evaluados cuatro índices de ajuste relativos: (1) *Goodness-of-fit Index* (GFI), (2) *Comparative Fit Index* (CFI), (3) *Tucker-Lewis Index* (TLI, también conocido como *Non-Normed Fit Index*), y el (4) *Incremental Fit Index* (IFI). Para el RMSEA, valores superiores a 0.1 nos indican que debemos rechazar el modelo, valores menores a 0.08 se consideran indicativos de un ajuste aceptable, si los valores son menores a 0.05 se consideran indicativos de un ajuste excelente (Browne & Cudeck, 1999). Para los índices de ajuste relativo, valores iguales o mayores a 0.90 se consideran indicativos de un buen ajuste (Hoyle, 1995). Los resultados de estos análisis se recogen en la Tabla número 2.

El objetivo número 2 de esta investigación se llevó a cabo a través de análisis de regresión lineal. Para determinar qué prácticas presentaban mayor relación con el engagement con el trabajo se utilizó como referencia el coeficiente de determinación (R^2 ; Everitt, 2002). Se utilizó el programa estadístico SPSS (versión 19.0) para realizar un análisis de regresión lineal para cada práctica organizacional saludable sobre el engagement con el trabajo. Se utilizó esta estrategia de análisis debido a que este objetivo del estudio no era evaluar un modelo general sino explorar el peso relativo de cada práctica concreta. Esto permitió obtener los coeficientes de determinación de manera independiente para cada práctica organizacional saludable evitando los posibles efectos de interdependencia y multicolinealidad (Belsley, 1991). Los resultados de estos análisis se recogen en la Tabla número 3.

RESULTADOS

La Tabla 1 muestra las medias, desviaciones típicas y correlaciones de las variables incluidas en el estudio. En línea con lo esperado, todas las prácticas organizacionales saludables se relacionan de forma positiva y significativa con el engagement con el trabajo (Correlaciones de .16 a .39, $p < .01$).

Tabla 1.

Medias, desviaciones estándar e intercorrelaciones entre las variables (N=218)

Variables	M	DE	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Engagement	4.07	.74		.27***	.27***	.33***	.30***	.39***	.18***	.16**	.29***
2. Conciliación	1.83	1.67			.68***	.46***	.52***	.54***	.49***	.34***	.40***
3. Prev. mobbing	2.22	1.85				.57***	.67***	.63***	.54***	.35***	.52***
4. Dcs. habilidades	4.05	1.28					.69***	.64***	.47***	.32***	.42***
5. Des. carrera	2.89	1.64						.72***	.64***	.30***	.46***
6. Salud laboral	2.99	1.54							.59***	.48***	.54***
7. Equidad	2.01	1.47								.45***	.55***
8. RSE	2.58	1.59									.59***
9. Comunicación	2.57	1.31									

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$.

La Tabla 2 muestra los resultados de los Modelos de Ecuaciones Estructurales. Tal como muestran los indicadores, el modelo nulo (M1) no presenta un buen ajuste a los datos: $\chi^2(36) = 993.692$, RMSEA = .35, GFI = .35, CFI = .00, TLI = .00, IFI = .00. Por el contrario, el modelo hipotetizado (M2), es decir, el que considera que las prácticas organizacionales saludables se relacionan positivamente con el engagement con el trabajo muestra un buen ajuste a los datos: $\chi^2(25) = 65.741$, RMSEA = .08, GFI = .94, CFI = .96, TLI = .94, IFI = .96. La mejora del modelo hipotetizado (M2) con respecto al modelo nulo (M1) es significativa ($\Delta\chi^2 = 927.941$, $p < .001$). El coeficiente entre prácticas organizacionales saludables y engagement con el trabajo indica que esta relación es positiva y significativa ($\beta = .40$, $p < .001$). Estos resultados dan apoyo a la hipótesis planteada en el Objetivo número 1.

Tabla 2.

Índices de ajuste para los modelos de ecuaciones estructurales (N=218)

Modelos	χ^2	df	RMSEA	GFI	CFI	TLI	IFI	$\Delta\chi^2$
M0	993.692	36	.35	.35	.00	.00	.00	
M1	65.741	25	.08	.94	.96	.94	.96	927.941***

Nota. M0: Modelo nulo; M1: Modelo hipotetizado. *** $p < .001$.

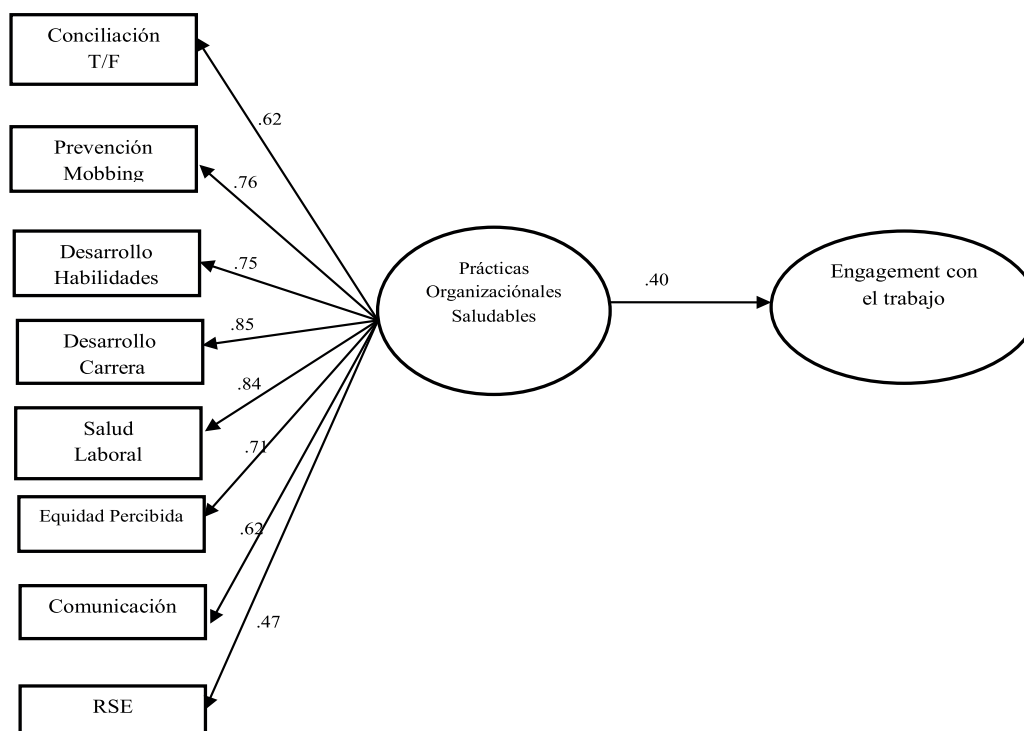


Fig. 2. Resultados para los modelos de ecuaciones estructurales

La Tabla 3 muestra los resultados de las regresiones lineales que responde al segundo de los objetivos de esta investigación, es decir, determinar qué prácticas organizacionales saludables presentan mayor relación con el engagement con el trabajo. Específicamente, y en línea con los resultados del Objetivo número 1, todas las prácticas se relacionan positiva y significativamente con el engagement con el trabajo. En orden de mayor a menor porcentaje de varianza explicada, son las siguientes: salud psicosocial ($R^2 = 15.4\%$), desarrollo de habilidades ($R^2 = 11\%$), desarrollo de carrera ($R^2 = 9.1\%$), comunicación e información organizacional ($R^2 = 8.4\%$), conciliación familia-trabajo ($R^2 = 7.4\%$), prevención del mobbing ($R^2 = 7.2\%$), equidad ($R^2 = 3.2\%$), y responsabilidad social empresarial ($R^2 = 2.4\%$).

Tabla 3.

Coefficientes de regresión de las prácticas sobre el engagement (N=218)

Estrategias	B	SE B	β	% R^2
1. Conciliación	.137	.043	.17***	7.4%
2. Prev. Mobbing	.184	.047	.18***	7.2%
3. Des. Habilidades	.209	.041	.21***	11%
4. Des. Carrera	.192	.042	.19***	9.1%
5. Salud Laboral	.244	.400	.24***	15.4%
6. Equidad	.107	.041	.11**	3.2%
7. Comunicación	.204	.047	.20***	8.4%
8. RSE	.890	.400	.08*	2.4%

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio era doble. El objetivo número 1 era analizar la relación entre las prácticas organizacionales saludables y engagement con el trabajo. De acuerdo a este primer objetivo y su hipótesis asociada, los modelos de ecuaciones estructurales señalan que las prácticas organizacionales saludables, en su conjunto, se relacionan positiva y significativamente con el engagement en el trabajo. El objetivo número 2 era determinar de manera exploratoria qué prácticas presentan mayor relación con el engagement con el trabajo. Los análisis de regresión lineal muestran que hay prácticas organizacionales saludables que se relacionan en mayor medida con el engagement con el trabajo, en orden: salud psicosocial, desarrollo de habilidades, desarrollo de carrera, comunicación e información organizacional, conciliación familia-trabajo, prevención del mobbing, equidad, y responsabilidad social empresarial.

Este estudio se ha centrado en la relación entre las prácticas organizacionales saludables y el engagement con el trabajo. Los resultados nos permiten discutir diversas implicaciones teóricas en cuanto al proceso psicológico que vincula las prácticas organizacionales saludables con el engagement con el trabajo, así como implicaciones prácticas para la DRH.

Implicaciones teóricas

En primer lugar, los hallazgos dan apoyo al Modelo HERO (Salanova, et al., 2012) ya que sus predicciones sobre la relación entre las prácticas organizacionales saludables y el engagement con el trabajo reciben apoyo de los resultados. Este modelo se ha concretado al hacer un análisis específico entre las prácticas organizacionales saludables y el engagement con el trabajo.

Esto significa que las prácticas organizacionales saludables puestas en marcha desde la DRH (i.e., conciliación familia-trabajo, prevención del mobbing, desarrollo de habilidades, desarrollo de carrera, salud psicosocial, equidad, comunicación y responsabilidad social empresarial) pueden repercutir positivamente en el bienestar psicológico de los empleados que integran la organización (Salanova, 2008). Tal como lo evidencia Salanova y cols. (2012), las prácticas organizacionales saludables incrementan los efectos positivos de sus empleados con el trabajo, en este caso, el vigor, dedicación y absorción.

Implicaciones prácticas

Desde un punto de vista práctico, las prácticas organizacionales saludables son un método efectivo de incrementar el engagement con el trabajo de los empleados y equipos, lo que a su vez se podría reflejar en su desempeño (Torrente, et al., 2012). Estas prácticas podrían ser consideradas por los responsables de recursos humanos y utilizando como medida de evaluación la batería de cuestionarios HERO (Salanova, et al., 2012) a la hora de promover organizaciones saludables y resilientes.

Este estudio se considera como una fase de diagnóstico y de evaluación (Salanova, Llorens, Acosta, & Torrente, 2013), y podría ayudar a los responsables de recursos humanos a tomar decisiones con respecto a posibles acciones de intervención debido a que son los propios empleados de esta organización los que consideran relevante que se implementen prácticas específicas para cuidar de ellos.

En este sentido, todas las prácticas consideradas en este estudio son relevantes para desarrollar engagement con el trabajo, sin embargo, podemos considerar que las más destacadas de acuerdo a su peso predictivo son: la salud psicosocial, el desarrollo de habilidades y el desarrollo de carrera. En cuanto a su salud psicosocial (i.e., programas de prevención en salud psicosocial), esto tiene sentido, porque los trabajadores perciben que la organización vela por ellos y realiza acciones no

sólo para cuidar aspectos de seguridad e higiene sino también de su salud psicosocial (i.e., estrés, burnout). En cuanto al desarrollo de habilidades (i.e., formación), esto puede explicarse debido a que la formación en empresas productivas es muy valorada por los trabajadores debido a que este tipo de empresas tiene demandas de mercado que les exige una constante innovación tecnológica en cuanto a sus procesos productivos (Salanova & Llorens, 2007). Finalmente, en cuanto al desarrollo de carrera (i.e., planes de carrera), los resultados nos indican que los trabajadores consideran relevante que exista claridad con respecto a qué oportunidades de desarrollo interno puede tener cada cargo y empleado dentro de la empresa.

Tal como se comentó en la introducción, la contingencia económica y social actual hace necesario que las organizaciones, especialmente PyMEs, implementen recursos de manera eficiente y eficaz atendiendo a sus propias características organizacionales para generar no sólo ambientes de trabajo saludables sino también empleados y equipos saludables. A su vez, es importante analizar la idiosincrasia de la propia organización a la hora de diseñar y optimizar los recursos cuando se implemente alguna de ellas.

Limitaciones y estudios futuros

El presente estudio tiene diferentes limitaciones. La primera de ellas es que es un estudio exploratorio. Sin embargo, este primer acercamiento a conocer la relación entre las prácticas organizacionales saludables y en el engagement con el trabajo, nos ha permitido evidenciar cuáles son las prácticas organizacionales saludables implementadas desde la DRH clave para desarrollar engagement con el trabajo. Otra limitación, se refiere a que utilizamos en el estudio una muestra de conveniencia, esto puede amenazar la generalización de los resultados de este estudio. No obstante, sabemos que cada empresa tiene su propia realidad, por lo que, estudios como este son necesarios para implementar acciones específicas (Salanova, et al., 2013) atendiendo las características propias de cada organización que le permitan desarrollarse como organizaciones saludables y resilientes. Finalmente, es un estudio transversal, lo que no permite hacer inferencias causales. Contar con más organizaciones y de diferentes sectores es un desafío a continuar en próximas investigaciones. En este sentido, será interesante evaluar este modelo usando múltiples organizaciones (diferentes países). Otro paso en el estudio debería estar orientado a poner a prueba el modelo incluyendo los resultados organizacionales saludables, como por ejemplo, el compromiso organizacional, productividad de las unidades de trabajo (medida con la opinión de los supervisores) y la lealtad de los clientes, con el objetivo de explorar la relación de las prácticas organizacionales saludables y engagement con el trabajo sobre los resultados saludables.

Nota final

Este estudio ha permitido explorar la relación entre las prácticas organizacionales saludables implementadas desde la DRH y el engagement con el trabajo. Las prácticas organizacionales saludables, en su conjunto, se relacionan positiva y significativamente con el engagement con el trabajo, dando apoyo a las premisas del Modelo HERO. Específicamente las prácticas de salud psicosocial, desarrollo de habilidades y desarrollo de carrera, son clave para incrementar el engagement con el trabajo. Los investigadores y profesionales podrían utilizar estos resultados con el objetivo de generar HEROs. Tal vez, este podría ser un primer paso para conocer cómo las prácticas organizacionales saludables se relacionan con el engagement con el trabajo.

REFERENCIAS

- Acosta, H., Salanova, S., & Llorens, S. (2012). How organizational practices predict team work engagement: The role of Organizational Trust [Special issue in Work Engagement]. *Ciencia & Trabajo*, 7-15.
- Acosta, H., Salanova, S., & Llorens, S. (2013). Building Organizational Trust: A Study in Small and Medium-Sized Enterprises. En J. Neves y S.P. Gonçalves (Eds.), *Occupational Health Psychology: From burnout to well-being* (pp. 357-378). Lisboa: Edições Sílabo.
- Arbuckle, J.L. (1997). Amos Users' Guide. Chicago: SmallWaters Corporation.
- Bacon, N., & Hoque, K. (2005). HRM in the SME sector: Valuable employees and coercive networks. *Human Resource Management*, 16, 1976-1999: doi: 10.1080/09585190500314706
- Bakker, A.B., Demerouti, E., & Schaufeli, W.B. (2005). The crossover of burnout and work engagement among working couples. *Human Relations*, 58, 661-689: doi: 10.1177/0018726705055967
- Bakker, A.B., van Emmerik, I.J.H., & Euwema, M.C. (2006). Crossover of burnout and engagement in work teams. *Work & Occupations*, 33, 464-489: doi: 10.1177/0730888406291310
- Bakker, A.B., & Leiter, M.P. (2010). Where to go from here? Integration and future research on work engagement. En A.B. Bakker & M.P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 181-196). New York: Psychology Press.
- Belsley, D.A. (1991). *Conditioning diagnostics: Collinearity and weak data in regression*. London: John Wiley & Sons.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural equation models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K.A. Bollen y J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage.
- Budhwar, P., & Debrah, Y. (2001). Rethinking comparative and cross-national human resource management research. *Human Resource Management*, 12, 497-515. doi: 10.1080/713769629
- Calderon, G. (2003). Dirección de recursos humanos y competitividad. *INNOVAR Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22, 157-172.
- Carlsen, A. (2008). Positive dramas: Enacting self-adventures in organizations. *Journal of Positive Psychology*, 3, 55-75.
- Dyer, L., & Shafer, R. (1998). From Human Resource Strategy to Organizational Effectiveness: Lessons from research on Organizational Agility. *Research in Personnel and HR Management*, 4, 145-174.
- Everitt, B.S. (2002). *The Cambridge dictionary of statistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldman, D. C. (1988). *Managing careers in organizations*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Fredrickson, B., & Dutton, J. (2008). Unpacking positive organizing: Organizations as sites of individual and group flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 1-3.
- Gruman, J.A., & Saks, A.M. (2011). Performance management and employee engagement. *Human Resource Management Review*, 21, 123-136. doi: 10.1016/j.hrmr.2010.09.004
- James, L., & McIntyre, M. (1996). Perceptions of organizational climate. En K. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jolliffe, I.T. (2002). *Principal component analysis*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. En R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp.1-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Landsbergis, P. A. (2003). The changing organization of work and the safety and health of working people: A commentary. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 45, 61-72.
- Lin, C.P. (2010). Modeling corporate citizenship, organizational trust, and work engagement based on attachment theory. *Journal of Business Ethics*, 94, 517-531.

- Llorens, S., del Líbano, M., & Salanova, M. (2009). Modelos teóricos de salud ocupacional. En M. Salanova (Ed.), *Psicología de la Salud Ocupacional*. (pp. 63–93). Madrid: Síntesis.
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology, 1*, 3-30.
- Mayers, J.P., & Smith, C.A. (2000). HRM practices and organizational commitment: Test of a mediation model. *Canadian Journal of Administrative Science, 17*, 319-331.
- MEH (2013). *Ministerio de Economía y Hacienda*. Recuperado de: www.meh.es
- Mone, E.M., & London, M. (2009). *Employee engagement through effective performance management: a manager's guide*. New York: Routledge.
- Muchinsky, P. (2007). *Psicología Aplicada al Trabajo*. Madrid: Thomson.
- Richardson, J., & West, M.A. (2010). Engaged work teams. En S.L. Albrecht (Ed.), *Handbook of employee engagement. Perspectives, issues, research and practice* (pp.323-340). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones Saludables y desarrollo de recursos humanos. *Estudios Financieros, 303*, 179-214.
- Salanova, M. (2010). *Psicología de la Salud Ocupacional*. Madrid: Síntesis.
- Salanova, M., Agut, S., & Peiró, J.M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology, 90*, 1217–1227.
- Salanova, M., & Llorens, S. (2007). *Desarrollo de los recursos humanos a través del aprendizaje para el cambio*. Madrid: Parthenon.
- Salanova, M., & Schaufeli, W.B. (2004). El engagement de los empleados: Un reto emergente para la dirección de recursos humanos. *Estudios financieros, 62*, 109-138.
- Salanova, M., Llorens, S., Acosta, H., & Torrente, P. (2013). Positive interventions in positive organizations. *Terapia Psicológica, 31*, 101-113.
- Salanova, M., & Schaufeli, W.B. (2009). *El engagement en el trabajo: Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martínez, I.M. (2012). We need a HERO! Toward a validation of the healthy and resilient organization (HERO) model. *Group & Organization Management, 37*, 785-822.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I.M., & Schaufeli, W.B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research, 34*, 43-73.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el Burnout al Engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16*, 117-134.
- Schaufeli, W.B., & Salanova, M. (2010) How to improve work engagement? En S. Albrecht (Ed.), *The handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice* (pp. 399-415). Northampton, MA: Edwin Elgar.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. En A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-25). New York: Psychology Press.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 701-716.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior, 30*, 893-917. DOI: 10.1002/job.595.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V., & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92.

- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Smith, K.K., Kaminstein, D.S., & Makadok, R.J. (1995). The health of the corporate body: Illness and organizational dynamics. *Journal of Applied Behavioral Science*, 31, 328-351.
- Torrente, P., Salanova, S., Llorens, S., & Schaufeli, W.B. (2012). Teams make it work: How team work engagement mediates between social resources and performance in teams. *Psicothema*, 24, 106-112.
- Tremblay, M., Cloutier, J., Simard, G., Chênevert, D., & Vandenberghe, C. (2010). The role of HRM practices, procedural justice, organizational support and trust in organizational commitment and in role and extra-role performance. *The International Journal of human Resource Management*, 21, 405-433.
- Wilson, M., Dejoy, D., Vandenberg, R., Richardson, H., & McGrath, A. (2004). Work characteristics and employee health and well-being: Test of model of healthy work organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 565-588.
- Wright, P.M., & McMahan, C.G. (1992). Theoretical perspectives for strategic human resource management. *Journal of Management*, 18, 295-320.
- Zapata, J. (2009). La integración de la dirección de recursos humanos con la estrategia organizacional en las empresas afiliadas a ASCORT. *Revista Ciencias Estratégicas*, 17, 273-290.

OPTIMISMO: VALIDACIÓN DE UNA ESCALA PARA ADOLESCENTES MEXICANOS

OPTIMISM: VALIDATION OF AN SCALE FOR MEXICAN ADOLESCENTS

Norma Ivonne González Arratia López Fuentes¹, José Luis Valdez Medina.
Universidad Autónoma del Estado de México

Recibido 16 de mayo 2013, revisado 22 de mayo 2013, aceptado 05 de junio 2013

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es el desarrollo y validación de una escala de optimismo en una muestra total de 300 adolescentes mexicanos, hombres y mujeres entre 15 y 17 años de edad. Se utilizó la técnica de grupos focales como coadyuvante para la elaboración de la escala. Del análisis factorial exploratorio con rotación ortogonal de tipo varimax se obtuvieron dos dimensiones de optimismo (disposicional y situacional). No se encuentra diferencia entre hombres y mujeres. En términos generales la escala cuenta con características de validez y confiabilidad. Se analiza la necesidad de continuar probando la escala al diversificar la muestra y la edad.

Palabras Clave: Optimismo, medición, adolescencia.

ABSTRACT

The objective of this research is the development and validation of a scale of optimism in a total sample of 300 Mexican adolescents, men and women between 15 and 17 years of age. The adjuvant focus group technique was used for the elaboration of the scale. Two dimensions of optimism (dispositional and situational) were obtained from the exploratory factor analysis with orthogonal rotation type varimax. There is no difference between men and women. In general terms the scale has characteristics of validity and reliability. Discusses the need to continue testing the scale to diversify the sample and the age.

Key words: Optimism, assessment, adolescence.

¹ Dra. en Investigación en Psicología. Facultad de Ciencias de la conducta U.A.E.M. Clave del Proyecto 3310/2012CHT. Contacto: nigalf@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

La medición de la conducta de los individuos constituye uno de los pilares fundamentales en la psicología, ya que el hombre se interesa cada día más en comprender su propia naturaleza y la de los demás (Nunnally & Bernstein, 1999). Esto ha sido con el objetivo de poder determinar si los seres humanos difieren entre sí y en qué grado se presentan estas diferencias y esto a su vez ha generado el desarrollo de instrumentos para evaluar de forma cuantitativa las diferencias y semejanzas existentes.

La necesidad de tener datos confiables y válidos hace necesario contar con instrumentos adecuados a la población bajo estudio. Sin embargo, las pruebas ya elaboradas tienen su propio procedimiento de aplicación, codificación e interpretación de los datos. Además han sido desarrolladas en otros contextos muy diferentes al latinoamericano y específicamente en México, de aquí la importancia de desarrollar instrumentos.

Un aspecto importante de tomar en cuenta es que tradicionalmente la medición en psicología se ha dirigido hacia la construcción de pruebas de diversas manifestaciones psicopatológicas como depresión (Radloff, 1977) y ansiedad (Beck, Epstein, Brown & Steer, 1988). Este fenómeno ha dado lugar a un marco teórico de carácter patogénico que ha sesgado ampliamente el estudio del comportamiento y ha contribuido a adoptar una visión pesimista de la naturaleza humana (Seligman, 2006).

Sin embargo, se debe considerar que la psicología no está solamente centrada en la enfermedad-salud, ya que también existen posturas teóricas que se ocupan por entender de manera más amplia la naturaleza humana, nos referimos a la Psicología Positiva, la cual ha dado un giro radical en su orientación, elaborando y promoviendo una concepción más positiva de los individuos, puesto que es necesario reconocer que en los individuos también coexisten las experiencias de bienestar y fortalezas (Seligman, 2005; Csikszentmihalyi, 2007; Vázquez & Hervás, 2009).

Un tópico dentro de la psicología Positiva que ha despertado gran interés es precisamente el optimismo, ya que es considerado como un recurso e incluso una habilidad indispensable que las personas utilizan para hacer frente a una situación adversa (Grimaldo, 2004; González Arratia & Valdez, 2012). Además el optimismo juega un importante papel en el uso de conductas de afrontamiento adaptativas y el bienestar psicológico y físico (Ferrando, Chico & Tous, 2002).

Desde ésta línea, es que se hace necesario concentrar nuestros esfuerzos en construir instrumentos para medir y evaluar el constructo optimismo con precisión, ya que sólo así podemos ser capaces de identificar los atributos de las personas, así como evaluar la eficacia y efectividad de programas de intervención que tienen en la población.

El término optimismo proviene del latín *optimum* “lo mejor” y Voltaire fue el primero que utilizó la palabra en el siglo XVIII. En psicología se define como una característica disposicional de la personalidad que media entre acontecimientos externos y la interpretación personal de los mismos (Scheier & Carver, 1985). También se entiende que es la tendencia a esperar que el futuro depare resultados favorables y la propensión a ver y juzgar las cosas bajo el aspecto más favorable (Seligman, 2005; Avia & Vázquez, 1999; Vázquez & Hervás, 2009).

Son dos los modelos teóricos que se pueden distinguir; el optimismo disposicional (Carver & Scheier, 2002; Landa, Aguilar-Luzón & Salguero, 2008) y el estilo atributivo optimista (Gillham, Shatté, Reivich, & Seligman 2002). La diferencia entre ambos modelos es que, en el primero las creencias optimistas y pesimistas hacen referencia a expectativas futuras y en el segundo a atribuciones de acontecimientos pasados (Orejudo & Teruel, 2009, González Arratia & Valdez, 2012).

La evidencia empírica explica que las personas más optimistas tienen mejor humor, son más perseverantes, exitosos e incluso presentan mejor estado de salud física (More, 1998; Mroczek, Spiro, Aldwin, Ozer & Bosse, 1993; Carr, 2007). Entre los resultados más consistentes, Langston (1994, en Góngora, 2000; Grimaldo, 2004) refiere que aquellas personas que poseen altos niveles de optimismo y esperanza (ambos tienen que ver con la expectativa de resultados positivos en el futuro y con la creencia en la propia capacidad de alcanzar metas) tienden a salir fortalecidos y a encontrar beneficio en situaciones traumáticas y estresantes que ayuda a enfrentar las dificultades con buen ánimo y perseverancia, descubriendo lo positivo que tienen las personas y las circunstancias. Asimismo, se sienten más capaces de generar eventos positivos en sus vidas y se deprimen menos. Esto podría llegar a tener efectos sobre su salud, la capacidad para manejar el estrés, desarrollo de relaciones interpersonales saludables, capacidad de atención y rendimiento académico (Rivas, 2007). Las personas optimistas mantienen más alertas sus defensas inmunológicas y se muestran más activas frente a las dificultades (Seligman, 2005; Bragagnolo, *et. al.*, 2002) En la misma línea se ha observado que el optimismo está asociado con la resiliencia (González Arratia, Valdez & Oudhof, 2008; González Arratia & Valdez, 2012). Además está positivamente asociado con el uso de estrategias que apuntan a disminuir fuentes de estrés y negativamente con quejas somáticas (Martínez, Reyes, García & González, 2006).

De las diferentes aproximaciones hacia el concepto de optimismo, este trabajo se centra en el enfoque de Scheier & Carver (1985). Brevemente la parte relevante de este modelo es que cuando surgen dificultades las expectativas favorables incrementan los esfuerzos de las personas para alcanzar objetivos en tanto que las expectativas desfavorables reducen tales esfuerzos, de forma que esperan que las cosas salgan bien aunque pasen por momento difíciles. Tales expectativas se consideran como disposiciones estables de ahí que estos autores hablen del optimismo disposicional.

El optimismo disposicional se refiere al papel de las expectativas generalizadas para los buenos resultados, es decir, refleja una buena voluntad de persistir cuando se está enfrentando a la adversidad, y es una creencia o expectativa estable y generalizada sobre la ocurrencia de eventos positivos en la vida. El optimismo situacional, hace referencia a esperar un resultado positivo sólo ante algunas situaciones determinadas, generalmente situaciones estresantes (Scheier, Carver & Bridges, 1994).

En cuanto a las diferencias por sexo, el optimismo se presenta en mayor medida en el caso de las mujeres. Al respecto Seligman (2005), refiere que las mujeres y los hombres no se diferencian, pero curiosamente reporta el hecho de que las mujeres son más felices y también más infelices que los hombres. Asimismo, se ha observado que las mujeres sonríen más que los hombres, debido a que las mujeres suelen tratar de disipar la tensión con una sonrisa mucho más que los hombres (Rosenberg, 2010).

En cuanto a la medición de esta variable, las escalas más comunes y citadas dentro de la literatura científica se encuentra el *Test de Orientación Vital* (LOT-R) de Scheier, Carver & Bridges (1994) el cual es el más utilizado en la investigación psicológica para evaluar el optimismo. También está el *Cuestionario de Estilo Atribucional* (ASQ) de Seligman (2005), *Escala de Optimismo-Pesimismo* (OPS) de Dember, Hummer & Melton (1989) y el *Cuestionario Revisado de Estilo Atribucional para niños* (CASQ) (Seligman, Reivich, Jaycox & Gilham, 2005).

Aunque existen instrumentos de medición para evaluar el optimismo, en su mayoría son pruebas de autorreporte, tipo Likert, analizados mediante pruebas de análisis factorial, que han basado su desarrollo en premisas culturales específicas, particularmente de culturas anglosajonas, razón por la cual se cuestiona su posible validez ecológica así como la carencia de una medida claramente dirigida a esto en el contexto mexicano.

El hecho de considerar la construcción del instrumento a partir de la postura etnopsicológica de Díaz-Guerrero (1997) y Reyes Lagunes (1996) se debe a que la cultura da un marco de referencia

para la cognición y el comportamiento humano, cumpliendo una función adaptativa para el individuo, por lo que la importancia de identificar y medir los patrones de pensamiento, comportamiento y particularidades de la personalidad del mexicano, permitirá explicar la naturaleza de su carácter, el cual deriva de la cultura. Así Díaz Guerrero (2003) explica que la cultura tiene influencia sobre la persona e impacta a quienes la rodean y la forma en que se relacionará con ellas.

El procedimiento general que permite lograr que la medición sea culturalmente relevante es (1) la definición del constructo de personalidad, (2) la identificación de las variables que influyen en su formación y (3) desarrollar instrumentos psicométricamente adecuados y culturalmente relevantes para su medición. Esta inquietud persistente por la medición en el contexto de la cultura, ha llevado al surgimiento de un campo llamado etnopsicometría, la cual se refiere a que los instrumentos psicológicos deben desarrollarse para evaluar sensiblemente tanto los elementos universales (*etic*) como los particulares (*emic*) (Reyes Lagunes, 1996).

No obstante el constructo optimismo ha sido estudiado en diferentes culturas, existen hallazgos inconsistentes que pueden ser explicados por variaciones en el medio cultural en que las personas viven y que afectan la forma en que perciben el mundo (Vera, Córdoba & Celis, 2009). Esto evidencia la necesidad de construir y validar una medida de optimismo para el contexto de los habitantes la ciudad de Toluca, México.

MÉTODO

Se empleó para este estudio un diseño de investigación no experimental de corte trasversal, cuyo propósito es describir variables.

Participantes

La muestra estuvo formada por 300 adolescentes (118 hombres, 182 mujeres) entre 15 y 17 años de edad ($M=16.7$, $DS=.75$). En el momento del estudio todos eran estudiantes de nivel bachillerato pertenecientes a una Universidad Pública en la Ciudad de Toluca, Estado de México.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario por parte de los investigadores, el cual consiste en un autoinforme basado en postulados de Scheiver y Carver (1985). El desarrollo del instrumento se llevó a cabo de la siguiente forma:

1. Definición del concepto optimismo.
2. Investigación sobre el universo de conductas identificadas como optimistas a través de la revisión bibliográfica.
3. Se llevó a cabo la técnica de Grupos focales como coadyuvante para la elaboración del instrumento (Reyes Lagunes, Correa & García, 2010) para lo cual se realizaron dos grupos en el que hubo 10 participantes en cada uno. En el primer grupo participaron 4 hombres y 6 mujeres y en el segundo grupo eran 5 hombres y 5 mujeres. Procurando la homogeneidad de los grupos considerando la edad (que fueran adolescentes) y el sexo (hombres y mujeres). El moderador fue el propio autor de la investigación, el observador así como la toma de notas de la sesión las realizó el segundo autor. Se llevó a cabo en un aula de una Universidad Pública que cuenta con el mobiliario necesario y una adecuada iluminación y ventilación. Se explicó el propósito del grupo y la guía de preguntas previamente elaborada por los mismos investigadores, incluían la identificación de características un adolescente optimista, en los distintos ámbitos (familia, amigos, escuela, comunidad, etc.).

4. Para sistematizar la información se hizo la transcripción y análisis de contenido de la información obtenida en los grupos focales así como la comparación de información de ambos grupos.
5. A partir de ésta información se consideró pertinente la construcción de categorías y con el apoyo de una tabla de especificaciones que incluía tres elementos: categoría, unidades de análisis e indicador(es). El proceso interpretativo fue posible al relacionar las categorías (1) conceptos (¿para ti qué significa optimismo?), (2) características (¿cómo es una persona optimista?), (3) situaciones o eventos (¿en qué momentos o circunstancias eres optimista?) (4) reacciones (¿cómo son las relaciones interpersonales de los jóvenes optimistas?) que identifican a las personas optimistas. Resultó interesante que los participantes hicieron mención de características de jóvenes pesimistas lo cual permitió ampliar las respuestas de los participantes.
6. Sobre la base de ésta información se procedió a la redacción de reactivos
7. Una vez elaborada la primera versión del instrumento se procedió a un jueceo por parte de expertos con el objetivo de verificar el contenido de los mismos, así como redacción y comprensión (revisión de contenido, redacción, pertinencia de los reactivos, diseño del instrumento) en el que se obtuvo una coincidencia entre jueces superior al 90%.
8. Se obtuvo la Escala de autoinforme primera versión compuesta de 50 reactivos en la que se decidió por una escala tipo likert con cinco opciones de respuesta que van de siempre a nunca.
9. Aplicación piloto a una muestra de adolescentes, hombres y mujeres (N=30).
10. Revisión y elaboración de correcciones (redacción de 1 reactivo el cual lo consideraron confuso) en la prueba.
11. Aplicación a la muestra seleccionada.

Procedimiento

Todos los participantes completaron la escala en una sesión y en un tiempo aproximado de 45 minutos en los salones de clase, previo permiso de la Dirección y en horario académicos. La participación fue voluntaria, anónima y confidencial, atendándose a las dudas que surgieron en el momento de aplicación

RESULTADOS

Se inició con un análisis con el objetivo de comprobar la distribución de los datos. Se observó que los datos no se ajustan a la curva normal razón por lo cual se rechaza la hipótesis nula ($Z_{k-s}=2.06, p=.000$). A pesar del incumplimiento del supuesto de normalidad que puede afectar la potencia de la prueba, esto no la invalida (Landeró & González, 2006), por lo que se decidió proceder al cálculo de análisis factorial exploratorio con rotación ortogonal de factores no correlacionados o independientes, para tal fin el método varimax se considera el mejor (Landeró & García, 2006).

El análisis factorial exploratorio parte del supuesto que era posible considerar la estructura en dos factores y con base en los siguientes criterios: que en la escala de optimismo se comprueban dos dimensiones, con autovalores mayores a 1, número de componentes por encima del punto de inflexión, número de componentes esperados, número de componentes que permite ubicar cada variable en un solo componente con base en una saturación mayor a .40 e interpretación significa-

tiva. A partir de lo anterior, se obtuvo una varianza total explicada con los 39 reactivos de 33.85%, y un alfa de Cronbach total= 0.9480. (ver tabla 1).

Tabla 1.

Valores de los factores de la escala de optimismo para adolescentes. Ortogonal tipo Varimax

Factor	Número de reactivos	Autovalores iniciales	Varianza explicada (%)	Varianza acumulada
Optimismo disposicional	28	12.40	26.55	26.55
Optimismo situacional	11	2.78	12.38	38.93

N= 300

En la tabla 2 se observan los reactivos de las dos dimensiones. El primer factor rotado se denominó Optimismo disposicional ($\alpha = .939$, 28 reactivos). El segundo se nombró como Optimismo situacional ($\alpha = .773$, 11 reactivos). Las comunalidades proporcionan una estimación de la proporción de varianza explicada por los componentes dentro de cada variable. Los reactivos se ordenan según sus cargas factoriales (de mayor a menor) y se agrupan de acuerdo al factor. La relación entre ambos es significativa ($r = .516$, $p \leq .001$).

Tabla 2.

Estructura factorial, reactivos y cargas de los factores para una solución ortogonal varimax de dos factores de la escala de optimismo para adolescentes

Reactivo	Factor 1	Factor 2	Comunalidad
1. Lucho por aquello que realmente quiero	.760		.585
9. La seguridad en uno mismo es la llave que abre las puertas	.757		.573
2. Me gusta apoyar a mis amigos cuando pasan por un mal momento	.751		.580
5. Tengo entusiasmo con respecto a mi futuro	.735		.552
4. Soy perseverante ante las metas y objetivos que me propongo	.725		.491
13. Espero el bien en cada situación	.704		.511
11. Tengo confianza para lograr mis metas a pesar de la situación	.704		.539
3. Soy fuerte y enfrento mi vida con valor	.694		.540
7. Lo que hago por los demás me llena de entusiasmo	.688		.498
10. Me acepto tal como soy	.685		.513
8. Propongo soluciones en vez de estar quejándome	.660		.452
6. Veo lo positivo que tienen las personas	.639		.491
12. Aunque la situación sea mala, algo hay de bueno	.618		.418
15. Pienso en un proyecto de vida	.605		.405
16. En situaciones difíciles usualmente espero lo mejor	.559		.323
18. Me esfuerzo por encontrar soluciones a toda situación por mala que parezca	.556		.375
14. Pienso en que todo lo que hago tiene sentido	.555		.396
17. Todos los días me levanto con entusiasmo y buen humor	.553		.342
20. Confío en mi talento para resolver problemas	.521		.433
19. Valoro cada instante de mi vida	.521		.433
24. Analizo las cosas a partir de los puntos positivos	.503		.270
26. Espero que me pasen más cosas buenas que malas	.501		.258
21. Me esfuerzo por dar sugerencias, en vez de hacer críticas	.495		.260
28. Soy responsable de mi vida y lo disfruto	.466		.342
23. Aprendo de mis errores	.465		.330
22. Estoy de buen humor la mayor parte del tiempo	.455		.267
25. Ante las adversidades, mantengo la tranquilidad para poder enfrentarlas	.456		.338
27. Todos mis sueños se vuelven realidad	.441		.271
29. Cada día me siento mejor conmigo mismo		.630	.407
30. Puedo adaptarme fácilmente a las situaciones		.623	.406
31. Aún cuando las cosas no salgan como esperaba, mantengo una actitud positiva para sacar el mejor resultado		.560	.339
33. Cuando me enfrento a algo nuevo pienso que puedo aprender de ello		.543	.296
35. Todo lo que hago comienza y termina de buena manera		.539	.294
34. Creo en lo bueno más que en lo malo		.528	.292
37. Encuentro una respuesta para cada problema		.515	
32. Hay que tener confianza, aún ante la adversidad		.489	.266
39. Pongo entusiasmo en todo lo que hago		.473	.330
38. Pienso que mientras hay vida hay esperanza		.464	.240
36. Las ganas de triunfar se demuestran		.400	.148
alfa de Cronbach total	$\alpha=0.9480$		
alfa de Cronbach	0.943	0.773	
Media	3.931	4.050	
DS	0.738	0.576	

Nota. Método de extracción Componentes principales. Rotación ha convergido en 3 iteraciones. KMO=.937, p=.000

Se llevó a cabo un análisis de diferencias con la prueba *t* de Student, asumiendo que las varianzas son iguales (Prueba de Levene para igualdad de la varianza, 95% de confianza) en la que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Los valores de la media entre hombre y mujeres son muy similares.

Tabla 3.

Diferencias entre hombres y mujeres Optimismo

Variable	p	t	Media Hombres N=118	D. S.	Media mujeres N=182	D. S.
Optimismo Disposicional	.096	-1.67	3.83	.83	3.99	.66
Optimismo Situacional	.401	-.84	4.02	.63	4.07	.53

gl = 298

DISCUSIÓN

Sobre la base de los resultados de esta investigación, se concluye que la escala de optimismo tiene un comportamiento psicométrico moderado, ya que a pesar de que ésta posee coeficientes de confiabilidad altos, el factor dos disminuye considerablemente. Respecto a su validez se considera que tiene una estructura relativamente clara con dos dimensiones parcialmente independientes y que miden ambas, con razonable precisión, un amplio rango del constructo para las ciencias sociales (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2004).

Los dos factores son: disposicional y situacional. El factor 1 se define como optimismo disposicional, consta de 28 reactivos que se refieren a la generalización de expectativas positivas, tendencia a esperar resultados positivos o favorables en la vida. El segundo factor denominado optimismo situacional lo componen 11 reactivos y constituye un mecanismo que surge frente a un evento estresante que permite enfrentar de mejor forma dicho evento, se da frente a una situación particular. Los reactivos de cada una de las dimensiones se consideran que son congruentes con lo propuesto por Scheiver & Carver (1985).

La escala logra reflejar algunos de los aspectos que las personas señalan como fundamentales de lo que se puede esperar. Sin embargo, estos resultados podrían ser debidos a las características particulares de la muestra bajo estudio. Como lo menciona Ramsay (2001), en general los estudiantes universitarios son gente bastante felices, por lo que sería importante continuar analizando los resultados a fin de contar con mayor evidencia de su uso y así como poder generalizar a otras muestras.

En el caso de la presente investigación no se encontraron diferencias entre los dos estilos de optimismo, lo cual podría ser un punto importante de análisis. En otras investigaciones se reportan diferencias por sexo, reportando mayor optimismo en las mujeres, observando también que el estilo explicativo puede variar en los jóvenes (Sánchez & Méndez, 2009). Lo anterior podría suponer la necesidad de continuar revisando la redacción de los ítems. Los errores pueden ser más atribuibles al método que al constructo subyacente.

De forma general, la escala tiene relativa validez de constructo y de confiabilidad, por lo que se debe tomar con cautela ya que no se cumple con el criterio de normalidad a pesar de que determinados contrastes se comportan razonablemente bien (Batista & Coenders, 2000). A partir de lo anterior, se tienen que tomar en cuenta algunas consideraciones. En primer lugar, sería recomendable realizar otros estudios a fin de elaborar normas respecto a poblaciones de interés. En segundo término, sería deseable diversificar la muestra ya que la mayoría de los estudios se realizan con estudian-

tes. En tercer lugar, realizar análisis con otros constructos de personalidad (pesimismo, depresión, etc.) que nos permitan vislumbrar la relación cuando se presentan dificultades en los individuos. Esto nos lleva a evidenciar la necesidad de someter a prueba un modelo bifactorial del optimismo por medio de un análisis confirmatorio a fin de obtener mayores índices de validez de constructo.

Sin embargo, desde un punto de vista práctico, el uso de este instrumento podría presentar algunas ventajas para la investigación empírica en personalidad como es el caso de la contraparte del optimismo que es el pesimismo. Las personas pesimistas se encuentran constantemente evaluando su accionar y tienen expectativas negativas sobre su futuro. Asimismo, es importante considerar otras variables psicológicas como la depresión puesto que un marcado pesimismo permite suponer que los adolescentes son más vulnerables ante éste trastorno. Se recomienda también tener en cuenta la edad de la persona evaluada así como las circunstancias en las que se encuentre en el momento de evaluación, ya que son factores que pueden interferir en el uso de la misma.

Finalmente, es importante continuar con la investigación sobre el constructo optimismo, en donde es importante considerar pertinente el control del efecto del método, diversificar la muestra, ampliar el rango de edad, así como el estudio de la validez convergente con otras escalas que miden el mismo constructo para avanzar con sólida evidencia empírica.

REFERENCIAS

- Avia, D. & Vazquez, C. (1999). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Batista, F.J. & Coenders, G.G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bragagnolo, G., Rinamundo, A., Cravero, N., Formía, S., Martínez, G. & Vergara, S. (2002). *Optimismo, esperanza, autoestima y depresión en estudiantes de Psicología*. Extraído de http://www.fundacionfluir.org/pdf/c111/s7/s7_1_investigacion_optimismo.pdf
- Beck, A., Epstein, N., Brown, G. & Steer, R. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. México, D.F.: Paidós.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2002). Optimism. En C.R. Snyder y S.J. Lopez (eds.) *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice*, (pp 31-51). Washington, DC: APA.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Dember, W.N., Hummer, M.R., & Melton, R.S. (1989). The measurement of optimism and pessimism. *Current psychology. Research and Reviews*, 8, 102-119.
- Díaz Guerrero, R. (1997). *Psicología del Mexicano*. México D.F.: Trillas.
- Díaz Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura. Psicología del Mexicano 2* México D.F.: Trillas.
- Ferrando, P.J., Chico, E. & Tous, J. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientario Test. *Psicothema*, 14(3), 673-680.
- Gillham, J., Shatté, A., Reivich, K. & Seligman, M. (2002). Optimism, pessimism and explanatory style. En E.C. Chang (eds.) *Optimism and Pessimism. Implications for theory, research and practice*, (pp. 53-75). Washington, DC: APA.
- Góngora, C.E. (2000). *El Enfrentamiento a los problemas y el papel del control. Una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición*. (Tesis no publicada para optar el grado de Doctor en Psicología). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Arratia, L.F.N.I., Valdez, M.J.L. & Oudhof, B. H. (2008). *Resiliencia y optimismo como recurso psicológico para la salud en adolescentes*. Presentado en el XXX Congreso CNEIP, Puerto Vallarta.
- González Arratia, L.F.N.I. & Valdez, M.J.L. (2012). Optimismo-pesimismo y resiliencia en adolescentes. *Ciencia ergo Sum*, 19(3), 207-214.
- Grimaldo, M.M.P. (2004). Niveles de optimismo en un grupo de estudiantes de una Universidad particular de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 10, 96-106.

- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (2004). *Análisis Multivariante*. México D.F.: Prentice-Hall.
- Landero, H.R. & González, R.M. (2006). *Estadística con SPSS y Metodología de la investigación*. México D.F.: Trillas.
- Landa, A. J.M., Aguilar-Luzón, M.C. & Salguero, U.M.F. (2008). El papel de la IEP y el optimismo/pesimismo disposicional en la resolución de problemas sociales: Un estudio con alumnos de trabajo social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 363-382.
- Martínez, C.A., Reyes, P.G., García, L.A. & González, J.M.I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), 66-72.
- More, M. (1998). *Dynamic optimism. An extropian cognitive-emotional virtue*. Extraído de www.maxmore.com/optimism.htm
- Mroczek, D.K., Spiro, A., Aldwind, C.M., Ozer, D.J., y Bosse, R. (1993). Construct validation of optimism and pessimism on older men: finding from the normative aging study. *Health Psychology*, 12, 406-409.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I. (1999). *Teoría psicométrica*. México D.F.: McGrawHill.
- Orejudo, S. & Teruel, M.M. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar: Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 129-158.
- Radloff, L. (1977). The CES-D Scale: a self report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401. doi: 10.1177/014662167700100306.
- Ramsay, J.O. (2001). *Test graf: a program for graphical analysis of multiple choice test questionnaire data*. Montreal: McGill University.
- Reyes, Lagunes I. (1996). La medición e la personalidad en México. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 12(1), 31-60.
- Reyes Lagunes, I., Correa, R.F., & García, B.L.F. (2010). La técnica de grupos focales como coadyuvante para la creación de instrumentos culturalmente relevantes. En Rivera, A.S., Díaz Loving, R., Reyes Lagunes, I., Sánchez, A.R. & Cruz, M.L.M. (Eds.) *La psicología Social en México*, (pp. 553-559). México D.F.: Asociación Mexicana de Psicología Social
- Rivas, L. R. A. (2007). *Saber crecer. Resiliencia y espiritualidad*. México D.F.: Urbano.
- Rosenberg, M. (2010). La risa ¿cuestión de género? Extraído de <http://www.lanacion.com.ar>.
- Sánchez, H.O. & Méndez, C.F. (2009). El optimismo como factor protector de la depresión infantil y adolescente. *Clínica y Salud*, 20(3), 273-280.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Byblos.
- Seligman, M.; Reivich, K.; Jaycox, L.; & Gilham, J. (2005). *Niños optimistas*. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.
- Scheier, M. F. & Carver, Ch. (1985). Optimism, doping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M.F., Carver, Ch. & Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism and (trait anxiety, self-mastery and self-esteem). A re-evaluation of the live orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Vera, V.P., Córdova, R.N. & Celis, A.K. (2009). Evaluación del optimismo: un análisis preliminar del Life Orientation test versión revisada (LOT-R) en población chilena. *Universitas Psychologica*, 8(1), 61-67.
- Vazquez, C. y Hervás, G. (2009). *Psicología Positiva*. Bilbao: Desclée de Broker.

MIGRACIONES INTERNACIONALES E INFANCIA

INTERNATIONAL MIGRATIONS AND INFANCY

Esther Judit Vidal Córdova
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Recibido 13 de mayo 2012, revisado 30 de marzo 2013, aceptado 15 de mayo 2013

RESUMEN

El presente trabajo es un esfuerzo por dimensionar las implicancias de las migraciones internacionales en el bienestar de la infancia y adolescencia. Recurriendo al enfoque de protección integral de la niñez, oficializada en cobertura mundial por la Convención sobre los Derechos del Niño dictada en 1989, el texto muestra los principales impactos en el sector infantil y adolescente en tiempos en los cuales la migración es una alternativa familiar para trascender los escenarios de pobreza y posibilitar más bien la inclusión social. El documento sirve como balance de la situación nacional respecto de los niños y adolescentes tocados de alguna forma por procesos migratorios, a la vez que no queda solo en señalar la situación sino más bien, da un paso hacia adelante en el planteamiento de propuestas de políticas públicas para la protección social de la niñez y adolescencia afectada por las migraciones. Abordajes novedosos para temas de preocupación contemporánea posibilitan nuevas entradas comprensivas y alternativas para confrontar las problemáticas sociales históricamente visionadas como el objeto del trabajo social, en ese sentido el artículo es un intento de contribución a la carrera y a los profesionales que atienden el tema migratorio y sus efectos en la niñez y adolescencia.

Palabras Clave: Migraciones internacionales, derechos de la niñez, políticas públicas, problemáticas sociales, trabajo social.

ABSTRACT

This work is an effort to size the implications of international migration on the welfare of children and adolescents. Referring to the childhood integral protection approach, officialized on worldwide coverage by the Convention on the Rights of the Child on 1989, this text shows the major impacts on the children's and adolescents sector on times in which migration was a known alternative to transcend the poverty scenarios and increase the possibilities of social inclusion. The document serves as a balance of the national situation regarding to children's and adolescents affected somehow by the migratory processes. It just doesn't point out the situation but rather, takes a step forward in the approach to public policy for the social protection of children and adolescents affected by the migration. New approaches of contemporary concern allow new particular and comprehensive entries to confront the social problems historically related as the objective of the social work. In this sense, the article is an effort of contributing to the career and the professionals that address the migratory issue and its effects on childhood and adolescence.

Keywords: International migrations, Rights of the child, Public policy, social problems, social work.

SITUACIÓN ACTUAL

Según cifras oficiales de las Naciones Unidas, existen actualmente, 214 millones de migrantes a nivel mundial que viven fuera de su país. Esta cifra incluye a 33 millones de niños, niñas y adolescentes menores de 20 años que han migrado, solos o con sus padres. Por otro lado también existen niños, niñas y adolescentes a los que la migración afecta directa o indirectamente como, por ejemplo, quienes se quedan en el país de origen cuando uno de sus progenitores o ambos emigran. En países industrializados los adolescentes de entre 10 y 19 años representan cerca del 53% de la población migrante internacional menor de 20 años. Sin embargo, en general, los países en desarrollo tienden a acoger a un mayor número de migrantes menores de 20 años, de los cuales cerca del 68% son adolescentes de entre 10 y 19 años (Comisión Económica para América Latina, 2006).

Alrededor de seis millones de personas han emigrado dentro de América Latina y el Caribe y unos 25 millones han emigrado desde la región hacia Estados Unidos y Europa. Según cálculos recientes una de cada cinco personas que emigran sería un niño, niña o un adolescente (la cifra de niñas supera levemente a la de varones) (Comisión Económica para América Latina, 2006).

Respecto al Perú, más de dos millones de peruanos emigraron en los últimos 20 años. El 85.7% de las personas que viajaron al exterior tenía entre 15 y 64 años. En tanto, los menores de 14 años representaron el 10.1% (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2009).

La Convención sobre los Derechos del Niño protege a todos los niños y adolescentes sin discriminación alguna. Se aplica a todos los niños, niñas y adolescentes independientemente de su nacionalidad o situación migratoria, y por eso no se refiere específicamente a los niños que migran. Los Estados tienen la obligación de adoptar los principios consagrados en la Convención y de aplicarlos a todos los niños y adolescentes que estén dentro de su jurisdicción, incluyendo a los visitantes, refugiados, y migrantes, de manera de garantizar todos los derechos de la infancia. En este sentido, la Convención refleja el espíritu de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y reafirma la existencia de un conjunto de derechos y libertades básicas que trasciende las fronteras, y que todos pueden ejercer, más allá de su situación migratoria o nacionalidad, por su sola condición de seres humanos.

A continuación exponemos un análisis sobre la base de los derechos humanos de la infancia como una manera de presentar de una forma más concreta la condición de la niñez y adolescencia afectada por la migración.

LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ QUE MIGRA

El derecho a la identidad

El derecho de ser inscrito al nacer y de recibir un nombre, identidad y estatus legal es fundamental para la integración social, la protección frente a la violencia y la explotación, y también para el acceso, a medida que surge la necesidad, a otros derechos sociales, económicos, culturales y civiles. En el caso de niños y niñas que nacen de padres con una situación migratoria irregular, la negación del derecho a ser inscrito al nacer provoca una enorme vulnerabilidad, una menor protección y un limitado acceso a servicios en el país de residencia. En algunos casos, esos niños incluso podrían ser expulsados del país y separados de sus padres. Si bien el principio de *jus soli* es válido en casi toda la región, lo que significa que la mayoría de los países reconoce en su legislación el derecho a la nacionalidad de los niños de padres migrantes, en algunos países la ley no se aplica de forma pareja y se sigue el principio de *jus sanguini*, especialmente para los niños migrantes que nacen en el territorio de ese país, lo que significa que se les niega el derecho a la nacionalidad (Comisión Económica para América Latina, 2010).

Aunque no abundan los datos, la información confiable demuestra que los emigrantes en situaciones irregulares podrían no tener acceso a hospitales para dar a luz, o podrían decidir no dar a luz en un hospital por miedo a ser deportados, lo que a su vez deriva en que el niño no sea inscrito.

Detención de niños en tránsito

La detención de los emigrantes, especialmente de niños, niñas y adolescentes cuya situación es irregular, tanto como resultado de un ingreso ilegal como de la falta de un permiso de residencia, es un factor que preocupa a diversas organizaciones (entre ellas, las Naciones Unidas y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos). Si bien los diferentes Estados en América Latina han afirmado reiteradamente su compromiso de no criminalizar la migración, la legislación vigente en varios países de la región contiene leyes punitivas hacia este fenómeno y no contempla una protección especial para los niños y adolescentes migrantes.

Aunque en algunos países se han instrumentado grandes cambios para mejorar la protección legal de los niños y adolescentes migrantes, en la mayoría de los países de la región aún no hay leyes especiales, políticas o medidas alternativas para proteger a los niños que son detenidos por razones de irregularidad en su situación migratoria. Ya que, en la práctica, no existen medidas alternativas de protección, las autoridades de migración, aunque conozcan las normas internacionales, tienden a ver la detención como la única opción. Por consecuencia, los niños y adolescentes generalmente son tratados de la misma manera que los adultos, y permanecen detenidos junto a los adultos, lo que acentúa su vulnerabilidad frente a diferentes tipos de violencia y explotación (Comisión Económica para América Latina, 2010). Estos niños se sitúan en el centro de una paradoja: deberían ser considerados niños antes que extranjeros, sin embargo, en los hechos, éstos son tratados como extranjeros antes que niños (Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional, 2011).

Política migratoria, garantía de un debido proceso y derecho de vivir en familia

Actualmente carecemos de normas, reglamentaciones y políticas públicas que estén dirigidas a proteger a los niños y adolescentes migrantes, especialmente en el contexto de la migración irregular. Se destacan los complejos problemas que han surgido de las prácticas y políticas que tienen como objetivo regular las corrientes migratorias en términos de entrada, residencia y expulsión, y que han derivado en la violación de los derechos humanos de los niños y adolescentes que están en tránsito.

Con algunas excepciones, en la mayoría de los países de la región no se ha reconocido el derecho a la unidad o reunificación familiar dentro de la legislación nacional, lo que significa que los niños están siendo separados de sus padres por largos períodos. Hay varias situaciones comunes en la región en las que se debería procurar la reunificación familiar. Por ejemplo, cuando los padres desean reunirse con sus hijos que han emigrado no acompañados por ellos, o niños que quedaron en su país de origen y tengan que reunirse con sus padres en el país al que estos han emigrado.

Los derechos sociales, económicos y culturales de niños y adolescentes que están en tránsito

En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe no hay leyes migratorias que aborden explícitamente el tema de los derechos económicos, sociales y culturales de los niños y adolescentes migrantes. Esto significa que, en la práctica, las políticas públicas no protegen estos derechos y existen pocos programas para la protección y el tratamiento adecuado de las necesidades específicas de los niños. Esta brecha legal y la falta de servicios especializados podrían derivar en la negación del acceso a la educación, la salud y otros tipos de apoyo social, y además podrían llevar a situaciones de explotación infantil laboral o sexual. Por lo tanto, se estaría transgrediendo la mencionada Convención sobre los Derechos del Niño.

ALGUNAS CONSECUENCIAS DE LAS MIGRACIONES PARA LA INFANCIA

Según las Naciones Unidas estas serían las consecuencias de los procesos migratorios internacionales (UNICEF, 2010):

Más oportunidades para el desarrollo

Sea acompañando a sus padres y madres, migrando solos para reunirse con sus familias o a través del apoyo financiero enviado desde el extranjero, los niños y adolescentes pueden verse beneficiados con mayores oportunidades de desarrollo como consecuencia de la migración. Las remesas ayudan financieramente a las familias a alcanzar un nivel de vida adecuado para el desarrollo de sus niños de una forma tal que quizás no sería posible sin ellas. En ese sentido, las remesas pueden contribuir a brindar alimentación, vivienda, salud y educación, así como a la reducción del trabajo infantil. Según un estudio de hogares mexicanos las remesas ayudan a mejorar las condiciones médicas de infantes, reduciendo la desnutrición posparto en 5.4%, la mortalidad infantil en 3%, y aumentando la probabilidad de asistencia profesional al parto en 30% (UNICEF, 2010).

Menor protección ante la ausencia de padres y madres

Mientras que las remesas contribuyen financieramente al desarrollo infantil en ciertos aspectos, la ausencia de padres y madres aumenta la probabilidad de que los niños no reciban el cuidado y la protección adecuada. En muchos casos, si uno o los dos padres emigran, las responsabilidades del hogar y de la familia recaen en adultos mayores, parientes de segundo y tercer grado o inclusive hermanos.

En cualquiera de los casos, existe el riesgo real o potencial de que los niños no reciban el mismo cuidado de salud, alimentación y protección contra abuso y explotación que recibirían en presencia de sus padres. La ausencia de las madres restringe de hecho los períodos de lactancia materna y en algunos casos disminuye la probabilidad de que los niños reciban vacunas de manera oportuna.

Desintegración familiar

Tanto para los niños y las niñas que los migrantes dejan atrás, como para los propios niños que migran, la pérdida de referentes (padres, madres, abuelos, etc.) tiene consecuencias más allá del cuidado de la salud y el desarrollo físico. Las ausencias implican la pérdida de referentes principales y por tanto tienen un efecto psicosocial significativo que puede traducirse en sentimientos de abandono y vulnerabilidad, pérdida de autoestima, entre otros. Un caso especial es el de los hijos e hijas que deben hacerse cargo de sus hermanos ante la ausencia de los padres, lo cual conduce a un proceso precoz de maduración, de asunción de responsabilidades desmedidas para la edad y probable abandono de los estudios.

Oportunidades y problemas educativos

Las remesas significan un importante apoyo para financiar la educación de los niños, prevenir deserciones y evitar el trabajo infantil. En el caso de niños migrantes, el país de destino puede ofrecer nuevas oportunidades educativas, pero también puede traer dificultades de adaptación a nuevos currículos y, en muchos casos, a un nuevo idioma. Por otro lado, un efecto asociado a la migración y a las remesas es la creciente importancia de “irse al extranjero” como objetivo de vida futura, lo cual puede actuar como desincentivo para los esfuerzos educativos de padres e hijos en el lugar de origen. Los padres y madres con intención de migrar tienden a invertir menos en la educación de sus hijos porque suponen que no será reconocida en el país de destino.

Mayor vulnerabilidad a la trata y tráfico

Los movimientos migratorios, especialmente en circunstancias irregulares, aumentan considerablemente la vulnerabilidad de niños y adolescentes a ser víctimas de diversas formas de explotación, incluyendo la prostitución y otras formas de explotación sexual. Niños y adolescentes en estas circunstancias son frecuentemente usados como mano de obra barata, explotados en trabajos domésticos o dados en adopción ilegal. Ello supone graves consecuencias para la vida y la salud de los niños, sobre todo en conexión con actos de violencia y abusos de todo tipo. En muchos casos, los niños traficados son doblemente victimizados al ser repatriados a sus países de origen en circunstancias de absoluta desprotección.

PROPUESTAS PARA LA SUPERACIÓN DE ESTA SITUACIÓN

A continuación procedemos a exponer algunos ejes de política pública que podrían ser tomados en cuenta para la protección y promoción de los derechos de los niños y adolescentes afectados por procesos migratorios internacionales:

- Incluir el punto de vista de la infancia y adolescencia en las políticas migratorias, aplicar un enfoque de la migración basado en los derechos para reforzar el aumento estable de mecanismos de apoyo y atención a las cuestiones migratorias a escala internacional y nacional. Un enfoque de este tipo comenzaría por abordar las causas que originan la migración (por ejemplo, la pobreza, la desigualdad, la discriminación, la inestabilidad) en el país de origen, y deberá incorporar políticas orientadas de forma concreta a los adolescentes, a los niños y niñas de corta edad, a las niñas y mujeres jóvenes y a las personas vulnerables, en especial los que se quedan atrás cuando sus familiares emigran.
- Tanto en los países industrializados como en los países en desarrollo, es muy evidente que no se ha tenido en cuenta el punto de vista de la infancia y la adolescencia en las políticas sobre detención asociada a la migración, la deportación y la repatriación. Es preciso actuar a fin de asegurar que las políticas migratorias satisfagan los principios contemplados en la Convención y otros tratados sobre derechos humanos, velando por que en todos los casos prevalezca el interés superior del niño o niña. Es alentador comprobar que gobiernos y aliados de todo el mundo dedican cada vez más esfuerzos a investigar y a formular políticas y programas orientados a promover y proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes afectados por la migración.
- Combatir la trata y el tráfico de niños y niñas fortaleciendo la persecución de los delincuentes, creando campañas de información y educación y estableciendo acuerdos internacionales transfronterizos para proteger a las víctimas (UNICEF, 2006).
- Promover políticas que conlleven a una mejor gestión migratoria, minimizando los riesgos y protegiendo los derechos de los migrantes y sus familias.
- Promover la cooperación y coordinación en la gestión de las políticas migratorias entre países fronterizos de modo a garantizar el respeto a los derechos de los migrantes y sus familias.
- Combatir la explotación laboral de migrantes irregulares, especialmente niños y adolescentes, a través de una mejor supervisión de empleadores y un fortalecimiento de sanciones civiles y penales pertinentes.
- Asegurar que la legislación nacional otorgue la adecuada protección a los derechos de los niños migrantes y sus familias.

- En correspondencia con la Convención sobre los Derechos del Niño, garantizar el derecho a la reunificación familiar para los niños de padres y madres migrantes.
- De acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño, se debe garantizar el acceso a los servicios básicos de salud y educación a todos los niños y niñas, independientemente de su estatus legal o migratorio.
- Reducir drásticamente la no documentación mediante sistemas eficientes y descentralizados de registro. En particular, establecer las condiciones necesarias para garantizar a niños y niñas el registro de nacimiento universal, gratuito y oportuno en todos los países.
- En regiones de alto flujo migratorio, establecer programas de información, apoyo y orientación a nuevos inmigrantes y sus familias.
- Capacitar al personal de inmigración y aduanas sobre los derechos de niños y niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (2011). *Infancia, juventud y migraciones: una mirada para la cooperación internacional*. Madrid: Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional.
- Comisión Económica para América Latina (2010). *Boletín Desafíos Número 11*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina.
- Comisión Económica para América Latina (2006). *Migración internacional, derechos humanos y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Documento de síntesis y conclusiones del trigésimo primer período de sesiones. Montevideo: Comisión Económica para América Latina.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2009). *Informe Perú: Estadísticas de la Migración Internacional de peruanos e inmigración de extranjeros 1990-2009*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- UNICEF (2006). *Temas de políticas públicas e infancia. Para toda la infancia, salud, educación, igualdad y protección, así la humanidad avanza*. Nueva York: UNICEF.

PSICOLOGÍA CLÍNICA Y PSICOTERAPIA: REVISIÓN EPISTEMOLÓGICA Y APORTES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

CLINICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOTHERAPY: EPISTEMOLOGICAL REVIEW AND CONTRIBUTIONS OF POSITIVE PSYCHOLOGY

Walter Lizandro Arias Gallegos¹
Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

Recibido 10 de noviembre 2012, revisado 11 de marzo 2013, aceptado 25 de abril 2013

RESUMEN

En el presente trabajo se revisan primeramente algunas cuestiones de orden teórico, práctico, histórico y epistemológico; que han devenido en el desarrollo de una psicología clínica basada en el modelo médico que conceptúa la anormalidad al margen de la normalidad y la salud. En contrapartida, la psicología positiva emerge dentro del marco de modelos salutogénicos que han favorecido el planteamiento de nuevos modelos de tratamiento y programas de intervención clínica que tienen gran utilidad en la práctica psicoterapéutica. Algunos de estos modelos se presentan y se analizan en función de sus contenidos y aplicaciones.

Palabras clave: psicología clínica, psicoterapia, epistemología, psicología positiva.

ABSTRACT

In the present work, we review in the first place some questions of theoretical, practical, historical and epistemological kind; which became important to the development of clinical psychology based on the medical model that defines abnormal behavior outside of normality and health. On the other side, positive psychology emerges inside the framework of health models which have stimulated the formulation of new models of treatment and clinical intervention programs with useful benefits in therapeutic practice. Some of these models are presented and analyzed in order of its contents and applications.

Key words: clinical psychology, psychotherapy, epistemology, positive psychology.

¹ Contacto: walterlizandro@hotmail.com

Presencia de la psicología clínica en Latinoamérica

La psicología clínica ha sido y es la rama más preferida por los psicólogos latinoamericanos en general (Ardila, 1986). Esta tendencia se debe a que indirectamente la psicología latina y de hecho, la psicología que se ha desarrollado en todo el continente americano ha sido una psicología aplicada, mientras que en diversos países de Europa la psicología ha adoptado otras faces según las raíces socioculturales que han nutrido el curso histórico de sus ciencias como patrimonio nacional. Así tenemos que la psicología alemana bifurcó durante el siglo XIX en dos corrientes predominantes: la filosófica y la experimental; la psicología inglesa ha sido eminentemente psicométrica (Hother-sall, 1997), la psicología soviética fue una ciencia notoriamente fisiológica (Arias, 2004, 2005), y mientras la psicología suiza desarrolló las ramas evolutiva y pedagógica (Vera, 1998), la psicología francesa se orientó como una ciencia clínica (Sos, Esteban & Civera, 1998).

En todos estos casos, la presencia de figuras paradigmáticas ha sido fundamental. Sin embargo, la psicología aplicada como punto de interés de los psicólogos estadounidenses, obedeció por un lado a su idiosincrasia alejada de la teorización propia de los alemanes, y por otro, a la necesidad de desarrollar una psicología “solucionadora de problemas” económicos, sociales, educativos, laborales y de salud, entre otros; que se fueron configurando a lo largo del tiempo como el producto de situaciones coyunturales relacionadas con el surgimiento de la nación norteamericana. El panorama de la psicología latina no fue muy diferente, ya que muchos países habían logrado su independencia y pasaban por un periodo de transición caracterizado por la desmilitarización y el conflicto de castas y clases sociales que tenían su génesis en el choque cultural entre la cultura ibérica e indoamericana. Pero a ello se suma, como indica Alarcón (2002), el difícil acceso a las tecnologías y metodologías científicas, que se traducían en la escasez de laboratorios de experimentación psicológica, en los que mediaba la separación geográfica de países altamente tecnificados y el desarraigo científico y cultural de la población latinoamericana, que mantuvieron a la psicología latina aislada de los avances científicos de la época y que también promovieron una imagen de la psicología como una profesión de servicio más que como una disciplina científica (Ardila, 1998).

Asimismo, si bien la psicología europea dio sus primeros pasos de la mano de la filosofía y la fisiología, en estas latitudes, la psicología recibió las influencias directas de la educación y la medicina, particularmente de la psiquiatría (Arias, 2011a). Ello favoreció el desarrollo de una psicología clínica con apego por los métodos médicos y las teorías psiquiátricas de talante psicoanalítico. De hecho, la imagen del psicólogo y del psiquiatra han sido confundidas innumerables veces en el imaginario popular del hombre latinoamericano. Esta confusión no es más que el reflejo de una yuxtaposición de funciones entre uno y el otro que supone un primer problema epistemológico.

Psiquiatría y psicología

Aunque ciertamente existieron conflictos entre psiquiatría y psicología, también ha habido aportes sustantivos de la primera para con la segunda. Podemos decir que uno de los aportes de la psiquiatría a la psicología ha sido el brindar espacios para difundir trabajos de investigación psicológica a través de diversas revistas de salud mental de alcance latinoamericano. Además, es obvio que los psiquiatras fueron los profesionales que se encargaron de formar a las primeras generaciones de psicólogos. En el Perú, los psiquiatras Javier Mariátegui, Artidoro Cáceres, Arnaldo Cano, José Sánchez García y Segisfredo Luza, entre otros, fueron los profesores de las primeras carreras profesionales de psicología en las universidades peruanas (Alarcón, 2000). En Chile por ejemplo el Dr. Tirapegui quien sucedió a Guillermo Mann en 1920, era psiquiatra, y colaboró con la difusión de la psicología en ese país (Bravo y Tschorne, 1969). En Argentina, José Nicolás Matienzo, Juan Beltrán, Carlos Melo, Virgilio Ducceschi y José Oliva, entre otros; fueron todos psiquiatras que favorecieron el desarrollo de la psicología haciéndose cargo de las cátedras de psicología, fundando Departamentos de Psicología en las Universidades de Buenos Aires, Mar de Plata, Córdoba y Santa Fe (Gottheld, 1969).

Sin embargo, aunque no todos los psiquiatras, muchos de ellos veían a la psicología más que como una profesión independiente, como una profesión auxiliar de la medicina. Los psicólogos eran vistos como *testólogos*, cuya tarea primordial era la de recabar datos psicométricos que aporten elementos sustantivos para que los psiquiatras puedan dar un diagnóstico acertado a los pacientes. Esta situación tuvo una doble repercusión: Por una parte, las primeras investigaciones en psicología eran de corte psicométrico. Por otro, la psicología se hallaba limitada por el marco teórico de la psiquiatría lo cual se refleja todavía en la preferencia de los psicólogos latinos por la psicología clínica, así como a la escasa generación de teorías propiamente psicológicas.

En América Latina empero, la psiquiatría ha tomado rumbos peculiares, dadas las características demográficas de las poblaciones latinoamericanas. A través de estudios muy particulares, la psiquiatría latina le ha legado a la psicología, una línea de investigación *sui generis* en todo el mundo, que se ha desarrollado en países como Perú, México y Bolivia. En ese sentido, ha sido propio de la psiquiatría peruana el estudio de las poblaciones indígenas, con motivo en parte, de la “creencia” de que son intelectualmente deficientes de forma inherente a su raza. Hermilio Valdizán (1885-1929), Humberto Rotondo (1915-1985) y Carlos Alberto Seguí (1907-1995) realizaron en esa línea de investigación, importantes estudios en psiquiatría social y etnopsiquiatría que aportaron a la identidad de la psicología peruana en la segunda mitad del siglo XX. Hermilio Valdizán investigó la costumbre del “mascado” de la hoja de coca, concluyendo que el cocainismo es un factor degenerativo de la raza indígena. Humberto Rotondo estudió los efectos de la transculturalización en la conducta de los peruanos nativos, mientras que Carlos Alberto Seguí desarrolló como producto de sus investigaciones, el original concepto de “síndrome psicósomático de desadaptación” para referirse al conjunto de rasgos psicopatológicos (como frustración, miedo, ansiedad, retraimiento, baja autoestima, agresividad, etc.) que experimentan los migrantes indígenas que se establecen en la capital peruana (Alarcón, 2000).

Puede decirse que este tipo de estudios ha sido predominante en Perú y México, más que en otros países de Latinoamérica, debido quizá a la presencia mayoritaria de indígenas en ambos países. Por ejemplo, en 1953 Ezequiel Cornejo Cabrera publica el libro *Estudio de psicología experimental en algunos grupos indígenas de México* (Galindo, 2009), coincidiendo de modo similar con la línea investigativa de Valdizán, Rotondo y Seguí. Dada la cercanía geográfica de Perú y Bolivia, y sus similitudes sociohistóricas, el hermano país de los Andes, también fue escenario de este tipo de estudios por parte del Dr. Hermilio Valdizán, quien según refiere Guido Aguilar (1983), realizó varias de sus investigaciones en la zona del altiplano boliviano.

La psicología ha recibido estas investigaciones como un claro referente para hacer estudios en psicología clínica y psicología social. No puede negarse en ese sentido, que la psiquiatría ha labrado un camino promisorio para la psicología de nuestro continente, y que está siendo olvidado con el devenir del tiempo. Para el caso del Perú, podemos decir que el centralismo ha jugado un papel nefasto en esta área de la investigación psicológica.

Hasta aquí, la psiquiatría se nos presenta como una disciplina médica, que más allá de los devaneos teóricos y metodológicos que le han confundido con la psicología, han de rescatarse sus aportes; pero no puede negarse, que también han ocurrido conflictos notorios entre psicólogos y psiquiatras. En primer lugar, porque la psicología y la psiquiatría, como acabamos de decir, se mezclan en la mentalidad del lego y del ciudadano latino. Aunque es obvio para los especialistas en el campo de la salud mental, que la psiquiatría es una rama de la ciencia médica mientras que la psicología es una ciencia y una profesión totalmente independiente (Baron, 1997); para la gente común el psicólogo y el psiquiatra son dos profesionales, que tratan fenómenos diferentes. Mientras que el psiquiatra es visto como el especialista que trata los desórdenes psicóticos, el psicólogo es considerado como un profesional que ofrece orientación y consejería a los pacientes neuróticos. La psicología como profesión empero, es una disciplina científica de amplio alcance, y que sólo se toca con la psiquiatría en su rama clínica. En ese sentido, tanto el psicólogo clínico como el psiquiatra

pueden y deben atender, con un enfoque interdisciplinario, los casos que atañen a la salud mental del hombre. La diferencia radica, más que todo en el objeto de estudio, sus métodos y sus teorías.

En el primer aspecto, mientras que la psicología es una ciencia que tiene por objeto de estudio el comportamiento, la medicina es una disciplina que se apoya en los conocimientos de diversas ciencias, para curar las enfermedades. El punto de contacto entre ambas está entre la psicología y la psiquiatría, dos especialidades que estudian la anormalidad. La psicología lo hace como parte del amplio espectro de conductas que son su objeto de estudio, y la psiquiatría lo hace con el fin de curar las enfermedades de la mente. En segundo lugar, la psiquiatría se basa en el método clínico, y si bien es cierto, que la psicología ha asumido los protocolos de evaluación propios de la medicina, también utiliza la metodología experimental como legado de la escuela conductual. En cuanto a sus teorías, la psicología se basa en diversas teorías de raíces filosóficas variadas y explica la anormalidad con un enfoque psicogénico, sin obviar que las dotes hereditarias y las fuerzas sociales confluyen en la estructuración y manifestación de los fenómenos psicológicos, ya bien dentro de la normalidad o de sus irregularidades. El psiquiatra en cambio, tiene una orientación más biológica que se ha hecho notoria con el desarrollo de la psicofarmacología en las últimas décadas, ya que hasta aproximadamente los años cincuenta, la psiquiatría se inclinaba por la psicoterapia de corte psicoanalítico, lo cual contribuyó a confundir ambos profesionales.

Es precisamente en Argentina, donde el psicoanálisis ha tenido más recepción a nivel de Latinoamérica, que la imagen del psicólogo clínico y el psiquiatra se cruzan, lo cual ha motivado varios estudios en ese país. Estos estudios han tenido la finalidad de determinar cuál de estos profesionales es percibido como más eficiente o con el objeto de conocer cuáles son las cualidades que se le asigna a cada uno. Así por ejemplo, Mikusinski, Carugno y Nassif (1976) empleando el método de diferencial semántico, encontraron que se le atribuyen al psiquiatra mayores posibilidades de lograr la total recuperación de sus pacientes, en tanto que el psicólogo es percibido como más cálido y afectivo, demostrando mayor interés en sus clientes. También se halló que los encuestados piensan que el psiquiatra posee estudios más completos y que el psicólogo trata desórdenes menos severos. En otro estudio que confrontó las opiniones de estudiantes universitarios de medicina y de psicología, se determinó que los primeros evalúan al psicólogo como poco capaz de manejar el estrés y que tiene relaciones interpersonales menos satisfactorias. El psiquiatra en cambio era valorado por los estudiantes de medicina como muy preocupado por su prestigio profesional y poco interesado en las necesidades de sus pacientes. Los estudiantes de psicología percibían al psiquiatra como indiferentes ante los sentimientos de los demás, de intereses estrechos y poco espontáneos. Los psicólogos son visualizados como efectivos en sus relaciones con los demás y capaces de alcanzar sus metas (Figuerola de y Schufer, 1992).

En general, tanto los psicólogos como los psiquiatras son profesionales con competencias muy particulares, que se van forjando en el proceso de su formación académica. Ambos profesionales pueden tratar los mismos casos, independientemente de su severidad. De acuerdo con los modelos más actuales de la salud, y en particular de la salud mental, el tratamiento de los desórdenes mentales debe de ser multidisciplinario, interdisciplinario o transdisciplinario (Heward, 1997); convocando la participación de diversos especialistas como psiquiatras, neurólogos, psicólogos, asistentes sociales, enfermeras, y demás profesiones que contribuyan a la recuperación de los pacientes con desórdenes mentales. Sin embargo, ya que el psicólogo fungió en sus inicios como un auxiliar de los psiquiatras y poco a poco consiguió su autonomía, todavía les cuesta a algunos médicos aceptar o reconocer que la psicología es una ciencia independiente. No podemos obviar el hecho de los psicólogos representan también una creciente fuerza laboral con la cual "compiten" profesionalmente; pero no se trata de censurar o minimizar el trabajo de uno o de otro, sino más bien de colaborar mutuamente por el desarrollo de las naciones de América Latina a través del rescate y la conquista de la salud mental de las poblaciones latinoamericanas.

Hoy en día, ciertamente, los psiquiatras y los psicólogos trabajan mancomunadamente, primero porque el auge del conductismo, marco una brecha en la formación académica que los psiquiatras

latinoamericanos no han podido superar, ya que el conductismo introdujo la metodología experimental y las técnicas de modificación de conducta, que son hasta hoy ajenas a la mayoría de los médicos, que optan un tratamiento farmacológico y/o psicodinámico. Estas diferencias formativas permitieron la independencia teórica de la psicología con respecto de la psiquiatría, y por ende un distanciamiento metodológico evidente. En segundo lugar, los descubrimientos en psiconeuroinmunología que han sido propiciados por Richard Ader (citado por Sandín, Chorot, Santed & Jiménez, 1995), han desembocado en una revaloración de la psicología por parte de los médicos de diversas especialidades, incluida por supuesto la psiquiatría. La consecuencia de estos hechos, es la necesidad de brindar atención psicológica a los pacientes que presentan desórdenes psicofisiológicos como cáncer, cardiopatía coronaria, gastritis, diabetes, asma, etc. La intervención del psicólogo no toma sólo la forma de una psicoterapia de apoyo como antaño, sino que abarca la aplicación de métodos y técnicas de tratamiento psicológico de diversa índole, así como la orientación y consejería respecto de técnicas de afrontamiento, relajación, mediación, etc.; dependiendo de cada caso.

Ahora bien, en la psicología ha sido característico el surgimiento y sucesión de diversas teorías que responden a marcos epistemológicos particulares que asumen una posición respecto del hombre, el objeto de estudio de la psicología y su visión sobre la anormalidad. Estas teorías, organizadas frecuentemente en torno a escuelas psicológicas han tenido repercusiones en la psicología clínica y la psicoterapia, que también se ha desarrollado pluralmente en función de la corriente matriz de la que se derivan sus postulados psicológicos. Esta situación, si bien puede ser beneficiosa, porque ofrece un amplio repertorio de actuación terapéutica para el psicólogo, implica también un eclecticismo que puede resultar nocivo en la práctica clínica.

Escuelas de psicoterapia

No es el objetivo de este acápite el mostrar el desarrollo teórico de cada una de las corrientes psicológicas, ya que excede nuestras pretensiones, pero vamos a analizar las propuestas teóricas de las corrientes más influyentes en psicología clínica y psicoterapia, en función de su visión del hombre, su objeto de estudio y la definición de anormalidad. Este punto es importante porque deviene en un problema epistemológico de la psicología clínica. Si bien hemos diferenciado la psicología clínica de la psiquiatría, lo cual implica tener claro un primer punto de controversia dentro de la psicología y sus aplicaciones clínicas, a la fecha no se ha resuelto el problema de las múltiples psicologías existentes. Ciertamente, el contexto actual en el que coexisten las diversas corrientes psicológicas es diferente al panorama de hace 100 años en que cada corriente pugnaba vigorosamente por superponerse a las demás. En ese sentido, el paso de un paradigma psicológico a otro, puede explicarse como dice Kuhn (2007), por su ineficacia para resolver problemas o por la aparición de contradicciones dentro de su propio paradigma. Sin embargo, esta apreciación responde al modelo "interno" de la ciencia, ya que desde la perspectiva de la "historia externa" (Quintana, 1985), son las condiciones sociales, económicas y políticas; las que determinan el destino de una determinada corriente (Bunge, 1999). Aunque esta explicación puede ser válida para la escuela alemana de la *gestalt theory*, que se vio limitada por el asenso al poder del partido nazi; en la mayoría de los casos, las escuelas psicológicas han sido superadas una a la otra por su amplitud para resolver problemas teóricos y prácticos. Así sucedió con la psicología estructuralista y el conductismo que fueron superadas por el funcionalismo y el cognitivismo; respectivamente. Claro que no se debe desmerecer los factores externos que han jugado un rol indirecto en la sucesión de estos modelos.

Para no enredarnos tanto, seguiremos el esquema de Bunge (1988) que sistematiza las corrientes psicológicas en tres categorías, de acuerdo a las raíces filosóficas que las inspiran. Tenemos así que la filosofía idealista nutre la psicología mentalista propia del psicoanálisis y la psicología fenomenológica; mientras que la filosofía positivista desemboca en el conductismo y la psicología cognitiva; en tanto que la filosofía materialista, da pie a la neuropsicología y la reflexología. En el primer grupo, el objeto de estudio ha sido la mente, ya sea como mente consciente o como mente inconsciente. En el segundo grupo, el objeto de estudio es la conducta observable o los procesos cognitivos operacio-

nalizados a través indicadores objetivables. En el tercer grupo el objeto de estudio ha sido el cerebro y sus mecanismos fisiológicos. En los dos casos ulteriores, se llega a los fenómenos psicológicos por inferencia de la conducta refleja, la conducta condicionada, las decisiones, actitudes, etc. Asimismo, mientras unas corrientes se centran en el inconsciente (psicoanálisis), otras se focalizan en los reflejos condicionados (reflexología), la conducta molecular (conductismo), la conducta molar (neoconductismo), la percepción (*gestalt psychologi*), el procesamiento de la información (psicología cognitiva), la autorrealización (humanismo), etc. De ello se desprende que la psicología se ocupa de todas estas cuestiones (Martel, 2006), enfatizando unos fenómenos por sobre otros.

Hoy en día empero, han surgido enfoques integracionistas (Sendín, 2000) que respetan la pluralidad de corrientes y principios psicológicos que se unifican para formar una síntesis, que vaya más allá de la mera superposición de ideas y conceptos. Esta nueva postura, intenta analizar el mismo problema de la realidad desde distintas perspectivas metodológicas como también conceptuales. Como consecuencia, psicólogos de diversas corrientes han aprendido a convivir y respetar el espacio de sus opositores, sin llegar al radicalismo y al reduccionismo como antaño. Un claro ejemplo viene de la mano de los conductismos de tercera generación que buscan romper con el mecanicismo tradicional de sus predecesoras de primera y segunda generación; adoptando enfoques filosóficos variados, tales como el contextualismo, la filosofía analítica y el post-positivismo. Dentro de estos enfoques tenemos el interconductismo, el conductismo de campo, los modelos multinivel, etc. (Montgomery, 2007).

Si bien es cierto que la integración de modelos psicológicos con sus respectivas matrices filosóficas ha pospuesto el problema teórico de la psicología, en la práctica, los psicólogos, particularmente los psicólogos clínicos enfrentan un problema metodológico que es producto de la diversidad de corrientes psicológicas todavía presentes. Así pues, cada modelo teórico de la psicología ha desarrollado métodos y sus respectivas técnicas para tratar los desórdenes y trastornos psicológicos (Bernstein & Nietzel, 1995), cada vez más variados y complejos. Kazdín ha señalado por ejemplo, que coexisten más de 400 terapias en la actualidad, y su número va en aumento (Vera-Villaruel, 2004).

Aunque algunos de estas terapias han sido particularmente efectivas para tratar cuadros nosológicos igualmente particulares, como los modelos conductuales lo son para tratar los trastornos de ansiedad, y los modelos sistémicos son eficaces en el tratamiento de cuadros que tienen un componente etiológico familiar; en general, la psicoterapia ha tenido que afrontar duras críticas, como la efectuada por Eysenck en 1952, quien reportó que la tasa de alivio de los pacientes neuróticos que recibieron tratamiento y los que no lo recibieron fue prácticamente equivalente (Eysenck, 1952).

Obviamente que hoy en día, la psicología clínica y la psicoterapia han madurado lo suficiente como para ser muy efectivas, aunque lo son más desde un enfoque interdisciplinario que se apoya en el uso de la farmacoterapia, sin embargo, más allá del método que se emplee como forma de tratamiento, el problema del diagnóstico sigue vigente. Este problema guarda íntima relación con la pluralidad de corrientes psicológicas que cohabitan en el ámbito clínico. Nos referimos al hecho de que un mismo desorden psicológico puede ser interpretado y explicado por diversos modelos psicológicos. Basta revisar el caso de Steven V. que nos presentan Sue, Sue & Sue (1999) en el que los síntomas de este paciente se interpretan desde el enfoque biológico, conductual, cognitivo, existencial, humanista y sistémico; y se derivan distintas formas de terapia para tratarle.

En ese sentido, hemos explicado anteriormente que una misma técnica de terapia puede ser interpretada desde varios enfoques. Así por ejemplo, lo que en el psicoanálisis se entiende por catarsis, como el llanto de una paciente que le lleva al alivio, dentro del marco teórico del conductismo el alivio se puede entender bajo el principio de saciedad o como un proceso de inducción recíproca desde el enfoque dialéctico materialista (Arias, 2011b). ¿Quién tiene la razón? ¿Qué teoría explica mejor este suceso? La pregunta es difícil de responder, pero es importante diferenciar, como sugiere Mosterín (2006, p. 146): “hasta qué punto una terapia es más o menos eficaz y hasta qué punto una

teoría es más o menos verdadera”. Se confrontan aquí el método y la teoría, la terapia y la corriente psicológica. ¿Es posible entonces que una terapia sea eficaz, aunque el marco explicativo en el que se sustenta sea falso o equivocado?

Este dilema epistemológico ha sido pasado por alto, sobre todo por los psicólogos que utilizan terapias eclécticas, ya que en estos casos, usar una terapia u otra resulta igualmente conveniente, ya que estas varían dependiendo del caso que se trate. Es recomendable empero, que los terapeutas tengan bien claro que son una guía para los pacientes. Por ello, es realmente importante que manejen un modelo psicológico y terapéutico consistente con la teoría y la práctica, en lugar de acogerse a las aplicaciones eclécticas que lejos de ello, pueden sembrar confusión en el paciente, ya que hasta cierto punto, el uso ecléctico de la psicoterapia no es más que el reflejo de la confusión del psicoterapeuta. Desde el punto de vista de Rogers (1997), la congruencia es fundamental en el proceso terapéutico, al igual que la aceptación del paciente. De esto se desprende que un terapeuta que mantenga una práctica ecléctica es incongruente, y por ende, sus resultados pueden no ser satisfactorios.

Ahora bien, ¿cómo resolvemos el problema de la discrepancia entre la validez de una teoría y la eficacia de la terapia? Posiblemente, una parte de la respuesta proviene de los modelos integracionistas, es decir que sería conveniente integrar modelos congruentes entre sí. En ese sentido es importante diferenciar entre el eclecticismo y el integracionismo. Mientras en el primer caso se hace uso indiscriminado de las técnicas terapéuticas, en el segundo, se utilizan técnicas de acuerdo a un modelo que sistematiza las categorías conceptuales que dan cuerpo a una determinada teoría de manera congruente. Esto es especialmente relevante porque como dice Bunge (1988), lo que hace falta en las ciencias modernas no es quizá mayor cantidad de información, sino modelos explicativos más amplios y consistentes.

Otra parte de la respuesta tiene que ver con la precisión del concepto de anormalidad. Decimos esto porque la anormalidad ha sido definida en función de diversos criterios que son el nodo entre la teoría y la práctica, de los modelos explicativos en las no pocas escuelas de psicoterapia. Para el psicoanálisis por ejemplo, la anormalidad se origina en la represión de los impulsos sexuales (Freud, 1972a, 1972b). El conductismo no se refiere a la anormalidad en el sentido estricto, sino que la anormalidad se define como el aprendizaje de respuestas limitadamente efectivas en el proceso de adaptación del individuo a su medio (Skinner, 1974). Los psicólogos cognitivos consideran que la anormalidad es el resultado de la organización mental de ideas y creencias irracionales (Ellis, 1983; Beck, Rush, Shaw & Emery, 1984). Los seguidores de la reflexología conciben que la causa de los desórdenes psicológicos radica en los desequilibrios entre los procesos de inhibición y excitación en el cerebro (Luria, 1996; Pavlov, 1955). Para los humanistas la anormalidad es producto de un estado de incongruencia que atenta contra los propios deseos de la persona (Rogers, 2004). Dentro del enfoque sistémico, son las interacciones confusamente delimitadas del individuo dentro los diversos sistemas humanos en los que convive, los que determinan la aparición de conductas anormales (Minuchin & Fishman, 1996). Dado que cada modelo postula una causa particular de los desórdenes psicológicos, sus métodos de terapia se orientan a la resolución de dichas limitaciones. Sin embargo, un hecho que es evidente en la práctica terapéutica es que así como en el curso de la terapia, el alivio de los síntomas de un paciente, puede acompañarse de la aparición de nueva sintomatología en otro miembro de su familia (Satir, 1995), también la terapia que está correctamente orientada o no, hacia ciertas manifestaciones patológicas que son consecuencia de determinadas causas, según sea el enfoque terapéutico que se maneje, pueden generar alivio y curación en el paciente. En otras palabras, a pesar de que un diagnóstico esté errado, y por ende el tratamiento psicológico —entendido para este caso como un conjunto de técnicas de terapia—, resulte mal encaminado; es posible generar la mejora que se desea en el paciente. Por una parte, puede que esto se deba a que el efecto más benéfico de la terapia proviene como dice Rogers (1997) de la actitud que tiene el terapeuta para con su cliente, y por otra como dice De Shazer (2004), lo que es eficaz en el proceso terapéutico es centrarse en la solución, más que en el problema. De esto se desprende que la solución no necesariamente tiene que estar directamente vinculada con el problema. De hecho, ni siquiera tiene

que estar vinculado indirectamente al problema, aunque esto sea sólo aparentemente (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1999).

Este fenómeno bastante usual, alberga en su centro, el problema de la teoría y el método que habíamos mencionado, que aunque parece superado en la práctica por los ejemplos antes vistos, científicamente deja interrogantes flotantes que ameritan el análisis de dos cuestiones más. Una se refiere a la necesidad de un modelo que sea capaz de explicar estas contradicciones, y la otra a la clara comprensión de lo que es normal o anormal, de lo que es adecuado o desadaptado, de lo que es saludable y lo que es enfermo. Por ello, conviene revisar los criterios de anormalidad, que por sí mismos constituyen un problema epistemológico para el diagnóstico y tratamiento psicológico.

Diagnóstico de la anormalidad

El diagnóstico es una parte fundamental de la labor del psicólogo clínico. De él se perfilan las características cognitivas, afectivas y conductuales; que nos permiten hacer una descripción del funcionamiento psicológico de la persona, así como establecer un esbozo de los métodos y técnicas de tratamiento que vamos a utilizar para tratar a nuestros pacientes (Bernstein & Nietzel, 1995; Sendín, 2000). El diagnóstico sin embargo, es hoy en día una actividad interdisciplinaria, que puede convocar la participación de neurólogos, psicólogos, psiquiatras, educadores, asistentes sociales, enfermeras, nutricionistas, obstetras, etc.; según la condiciones de cada paciente, ya que las necesidades psicológicas de un niño diagnosticado con epilepsia que tiene dificultades de aprendizaje son distintas de las de una mujer con dos meses de gestación que se encuentra deprimida.

La interdisciplina es sin duda, una manifestación propia de la sociedad actual y que ha sido un factor importante para el desarrollo del conocimiento (Bunge, 1985). En el diagnóstico interdisciplinar se parte de un mismo objeto de estudio, de ahí que no todas las disciplinas reúnen las mismas condiciones para trabajar mancomunadamente. En el campo de la psicología educativa, es en el que su objeto de estudio requiere de diversos profesionales para atender las necesidades educativas de niños con trastorno de déficit de atención o problemas de conducta o dificultades de aprendizaje, es donde mejor se muestra la interdisciplinariedad (véase Heward, 1997), sin embargo, como indica Fernández (1990), el diagnóstico que hace el psicólogo escolar se ciñe a los lineamientos de la práctica clínica, cuando en realidad, lo que se requiere para efectos de maximizar los recursos psicológicos del estudiante es de un diagnóstico centrado en la enseñanza que permita la valoración del estudiante a través del diseño curricular. Así como en la psicología educativa, en psicología organizacional, ocurre algo similar, y también en otras ramas de la psicología aplicada.

El diagnóstico clínico tiene su propia problemática. Como ya hemos dicho el abordaje clínico diagnóstico se ha orientado predominantemente por un modelo de atención interdisciplinaria, que adopta diversas formas como el modelo de atención integral, el modelo "psicoorgánico" o el modelo de diagnóstico de consenso (Pugliese, 1995). A pesar de que la interdisciplinariedad representa un avance notorio en el diagnóstico psicológico, una de sus principales limitaciones reposa en los criterios que se usan para determinar la anormalidad. Belloch, Sandín & Ramos (1995) exponen cuatro criterios que explican la multiplicidad de patologías. El criterio estadístico señala que toda conducta que se ubica fuera de la curva de la distribución normal de una población determinada, debe ser considerada como anormal. Ello implica empero, que se considera anormal lo que se encuentra tanto por encima como debajo del promedio estadístico. Es decir que una persona con un C.I. de 160 es anormal del mismo modo en que otra que tiene un C.I. de 50. En el primer caso tenemos que el diagnóstico de la capacidad intelectual corresponde a un superdotado y en el segundo, a una persona con retardo mental moderado. Sin embargo, un superdotado, a diferencia de la persona con limitaciones intelectuales, no tiene manifestaciones patológicas que se deriven de su capacidad intelectual. Se trata entonces de una anormalidad "teórica". Y en cambio, existen niños con un C.I. bajo pero que demuestran talentos o habilidades sobresalientes, que un superdotado envidiaría (Gardner, 2001).

Por otro lado, el criterio social o interpersonal se basa en una normativa social, es decir que lo que es anormal viene dado de consensos sociales. Sin embargo, ello significa que lo que en un contexto cultural o histórico es normal, puede no serlo en otro. Como ejemplo tenemos la homosexualidad, que hace treinta años se consideraba anormal, pero ya no hoy. Asimismo, existen culturas como la Ashaninka que habita en la amazonía peruana, en la que el padre se come el himen de su hija cuando ésta llega a la pubertad. Para los ashaninkas, esta conducta es perfectamente normal, pero para la cultura occidental, se trataría de una perversión.

Un tercer criterio, el subjetivo o intrapsíquico, señala que la propia persona es quien determina su propia normalidad o anormalidad, en función del malestar percibido; pero bien sabemos que existen manifestaciones patológicas egodistónicas y otras egosintónicas, de modo que no siempre la persona puede reconocer cuándo está mal o bien, como ocurre regularmente en la esquizofrenia. Finalmente, el criterio biológico supone que la anormalidad es en esencia la expresión de alteraciones del normal funcionamiento de los procesos biológicos u orgánicos de cada individuo. Sin embargo, en muchos desórdenes mentales no se puede hallar evidencias de alteraciones biológicas.

Ahora bien, como unidades biopsicosociales que somos todos y cada uno de nosotros, es innegable que cuando se produce una patología, sea orgánica o psicológica, siempre están presentes factores biológicos, sociales y psicológicos que en mayor o menor medida nos predisponen a tener tal o cual trastorno, o bien precipitan la aparición de un cuadro patológico del cual sólo habían manifestaciones leves que carecían de significancia clínica, o bien mantienen las condiciones que son la causa de una enfermedad o desorden cualquiera haciendo ineficaces las intervenciones de los especialistas de la salud (Arias, 2008). También es evidente que todos estos criterios son insuficientes por sí mismos, por ello es que se apela a la complementariedad de estos cuatro criterios (Belloch, Sandín & Ramos, 1995).

El problema es que hasta eso resulta insuficiente. Allers (1999) nos presenta un ejemplo hipotético que refleja mejor nuestra preocupación. Dice el psiquiatra: “si hubiera 999 hombres afectados por la tuberculosis y sólo uno no estuviera enfermo, ¿Se podría concluir que el hombre normal es aquel cuyos pulmones están carcomidos por la enfermedad?” (p. 324). En este caso vemos que los cuatro criterios estarían presentes, sin embargo se cuestiona la normalidad de los 999 hombres que padecen tuberculosis. Para responder esta inquietud, es necesario recurrir a un criterio de orden filosófico, además de los cuatro criterios existentes, que son aplicados para emitir diagnósticos clínicos. En ese sentido, si bien la iatrofilosofía (Bunge, 1988) y la bioética (Bochatey, 2008), intervienen en las ciencias de la salud, hace falta una cuidadosa revisión filosófica de los criterios de la anormalidad y de la psicopatología en general, como antaño se hacía a través de los trabajos fenomenológicos de especialistas de la talla de Pierre Janet (1959) o Karl Jaspers (2006).

Sin embargo, el panorama del psicodiagnóstico actual, soslaya la intervención de la filosofía, en la medida que las ediciones más recientes de los manuales diagnósticos de mayor difusión (DSM IV-TR y CIE-10), han sido concebidas desde un enfoque eminentemente positivista (Lemos, 1995). Esto no quiere decir que el enfoque positivista esté errado del todo. Como muestra tenemos el excelente trabajo de Theodore Millon (1998), que se mantiene crítico de lo dispuesto por la Asociación de Psiquiatría Americana respecto de los trastornos de personalidad. Además, el mayor mérito de estas clasificaciones ha sido el mudar de las clásicas categorías psicopatológicas de neurosis y psicosis (Sarasón, 1977), que se hallaban empañadas por la ambigüedad de su simplista sistema de clasificación, a un modelo que alberga una creciente multiplicidad de cuadros nosológicos.

Lo que queremos decir es que una perspectiva positivista es insuficiente para entender la complejidad de la psicopatología humana. Al respecto, Costa & López (2008) han dicho que lo más negativo de este modelo psicopatológico es el error epistemológico de convertir todo comportamiento humano negativo, sufrimiento, dolor o malestar; en una “enfermedad”; cuando la vida del ser humano se compone tanto de emociones negativas como positivas (Lamas, 2004). Y es que la expresión de

las emociones se ha restringido durante mucho tiempo, hasta el punto de convertirnos en estúpidos emocionales (Goleman, 1997). De hecho, la palabra patología proviene del prefijo griego “phatos” que significa pasión, pero la identificación entre pasión y enfermedad proviene de tiempo después en que se confundió la enfermedad con los afectos y las pasiones (Pugliese, 1995). Por si fuera poco, en 1992 Richard Bentall escribió un artículo que se publicó en el *Journal of Medical Ethics*, en el que propuso clasificar la felicidad como un desorden psiquiátrico (Fischman, 2011).

En otras palabras, históricamente la psicología se ha centrado en el estudio de la enfermedad, con la idea subyacente de que el hombre es un ser negativo. Freud pensaba por ejemplo que el niño es un “perverso polimorfo” y los existencialistas han manejado una visión pesimista de la vida y el destino de la humanidad. Además, estaba más presente el énfasis en las emociones negativas que en las positivas porque como dice Greco (2008), las emociones positivas no representan una amenaza para la vida, y por tanto no consiguieron capturar el interés de los especialistas de la salud.

Se pretendió así, conocer la normalidad desde la anormalidad, y la normalidad quedó definida de forma negativa, es decir, a partir de lo que no es. ¿Cómo podemos entender la anormalidad si desconocemos lo que es normal? Por otro lado, además de estas limitaciones conceptuales, el énfasis puesto en la enfermedad provocó que se descuidaran los aspectos positivos inherentes al ser humano como el bienestar, la felicidad, la satisfacción, la esperanza, el optimismo, el flujo, etc.; ignorándose sus beneficios prácticos en la vida cotidiana del ser humano (González, 2004). Ya Goleman (1997) ha llamado la atención sobre la importancia de las emociones particularmente positivas, en el éxito de las personas, señalando que no es el cociente intelectual el que garantiza la felicidad, sino que más bien las personas felices se saben dotar de un sistema cognitivo y de conducta que facilita su adaptación a través de la maximización de sus recursos psicológicos.

Es precisamente por todo esto que los modelos de salud y enfermedad deben repensarse, porque las ciencias de la salud, en realidad se han convertido en ciencias de la enfermedad (Kohler, 2004), y en cambio muchas conductas desviadas son percibidas como normales. Ya no nos llama la atención la violencia urbana, el suicidio infantil, la promiscuidad sexual, etc. Esto ocurre en parte, porque se han trastocado los valores relativos a una y otra categoría, lo cual es muy peligroso en el sentido práctico, y muy cuestionable en el sentido teórico. La psicología positiva surge así, como un modelo emergente que a partir de una visión más optimista del hombre, reconstruye el concepto de normalidad, ya no en función de la anormalidad, sino, dando a cada una el lugar que le corresponde. Asimismo, permite responder algunas preguntas que anidan en el trabajo terapéutico y formular otras tantas que se han mantenido relegadas. Entre estas se tienen las siguientes interrogantes: ¿cómo es una persona normal?, ¿qué hace felices a las personas?, ¿cuáles son las aplicaciones de este modelo en la psicología clínica y la psicoterapia? A continuación responderemos algunas de ellas.

Psicología positiva y salud mental

El término psicología positiva fue usado por primera vez en 1968, por Abraham Maslow pero es recién en el año 2000, cuando Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi publicaron un artículo en la revista *American Psychologist*, que se da inicio formal a la psicología positiva como nueva rama de la psicología. Si bien la psicología positiva estudia preferentemente las emociones positivas (Seligman, 2006), esto no significa que la psicología positiva sea el sustituto de la psicología negativa, sino simplemente su complemento (Alarcón, 2011). De ahí que tendría una mayor capacidad conceptual y epistemológica para explicar la anormalidad, pero esta vez, a partir de la normalidad.

Podemos decir entonces que la psicología positiva busca equilibrar los estudios de las emociones negativas y las positivas, que puestas en una balanza, la han inclinado hacia el lado de las primeras. Por ejemplo, desde 1907 hasta el 2007, se han publicado 77,614 artículos sobre estrés y 6,434 sobre bienestar. Además, se publicaron 44,667 artículos sobre depresión y 24,814 sobre ansiedad, pero sólo se publicaron 14,535 artículos sobre satisfacción y 1,159 sobre felicidad (Salanova, 2008). Aho-

ra bien, la psicología positiva ha experimentado ciertos cambios desde 1980. Decimos esto porque hasta ese momento, uno de los intereses de los psicólogos dedicados al tema, ha sido el estudio de las variables que se asocian con la felicidad. Es decir, les interesaba saber qué hace feliz a la gente (Villanueva, 2004).

En este punto, Seligman (2006) ha indicado que la felicidad no se asocia directamente con la edad, el sexo, la belleza, la salud o los ingresos económicos; mientras que sí guarda una estrecha relación con la espiritualidad, el altruismo y el uso de las fortalezas personales en actividades cotidianas. Esto es, que las personas más espirituales, las que realizan actividades pro-sociales y las que tienen la oportunidad de poner en práctica sus talentos y destrezas; experimentan mayores niveles de felicidad y con mayor frecuencia. En el Perú, los estudios pioneros sobre la felicidad fueron realizados por Alarcón (2009), quien ha determinado que la religión, la salud y la familia son variables que se relacionan con la felicidad de los pobladores limeños.

Este tipo de investigaciones ha sido característico desde la década del 80' y aunque se extiende hasta nuestros días, sólo después se ha puesto especial énfasis en la salud. Primero a través de modelos salutogénicos y en segundo lugar, se ha estudiado la validez de los programas de promoción de la salud mental. Sin embargo, en un primer momento, estas propuestas han incorporado técnicas para aprender a manejar y regular los estados emocionales negativos como el estrés, la ansiedad, la hostilidad, etc. pero no se han desarrollado con la misma intensidad programas destinados a potenciar los estados emocionales positivos. De ahí que Vázquez & Hervás (2008) indican que cuando se produjo la primera reunión oficial de la OMS sobre promoción de la salud en 1986 en Ottawa, hablar de salud mental era parte de un lenguaje políticamente correcto pero vacío de contenidos.

Con el devenir de la psicología positiva empero, la promoción de la salud supuso un cambio en el eje salud-enfermedad dirigido al conocimiento sobre cómo se adquieren las creencias, actitudes, motivaciones y conductas pro salud, y a la elaboración y puesta en práctica de programas adecuados para la implementación y mantenimiento de la misma. Como ejemplo, podemos mencionar el modelo salutogénico de Aaron Antonovsky que se basa en el sentido de coherencia, como una disposición que tiene la persona para utilizar estrategias de afrontamiento con una orientación dirigida a la búsqueda de factores promotores de salud y de bienestar (Roca y Torres, 2001). También se han estudiado los estilos de vida saludables (Niven, 2009) así como las personalidades resistentes, resilientes y optimistas (Lamas, 2004). Es en base a todos estos estudios que ha sido posible determinar algunos rasgos de personalidad que se asocian con la salud mental y con la normalidad. Sabemos hoy que las personas más saludables, y por ende quienes tienen menos rasgos o síntomas patológicos, o francos desórdenes psicológicos; son más resistentes y optimistas, tienen adecuados niveles de autoestima, poseen un locus de control interno, se comprometen más con las actividades que realizan, tienen mayor autocontrol, toman las vicisitudes de la vida como retos o desafíos, experimentan emociones positivas con más frecuencia y se encuentran más satisfechos con su vida.

En resumen podemos decir que las personas saludables son más optimistas que pesimistas, y que esta característica se manifiesta de manera interna, estable y global (Bermúdez & Pérez, 1987). Curiosamente, los psicólogos humanistas ya hablaban de estos rasgos de personalidad como indicadores de las personas maduras, autorrealizadas y saludables (Allport, 1973), sin embargo con el auge de la psicología positiva recién se están tomando en cuenta de manera sistemática. Esto se debe en parte a que muchos de los planteamientos de los psicólogos humanistas, provenían de la reflexión filosófica, mientras que los datos que aporta la psicología positiva son producto de años de constante investigación (Alarcón, 2009). Hoy en día, dado que varios estudios han puesto de manifiesto la relación entre los recursos psicológicos como autoestima, control y salud, hablar de psicología positiva es hablar de bienestar y prevención de la enfermedad física y mental (Remor, 2008).

Precisamente, así como la psicología positiva, también han emergido modelos de la salud centrados en el bienestar. Dentro de estos tenemos el modelo de Jahoda que comprende seis criterios que

explican la salud mental positiva (actitudes hacia sí mismo, crecimiento y desarrollo, integración, autonomía, percepción de la realidad y control ambiental). De este modelo, Carol Ryff propone un modelo de bienestar psicológico que se complementa con un cuestionario que elaboró esta autora, mientras que el modelo de salud mental de Corey Keyes amplía el modelo de Ryff al incluir el bienestar social, que expresa la medida en que el contexto cultural y social es percibido como un entorno satisfactorio y saludable a través de cinco dimensiones: coherencia social, integración social, contribución social, actualización social y aceptación social. Martin Seligman también planteó su propio modelo. Se trata de un modelo de tres vías que reposa en las dimensiones de vida placentera referida a la experimentación de emociones positivas, vida comprometida o puesta en práctica de fortalezas personales y la dimensión de vida significativa que engloba el sentido vital y el desarrollo de objetivos. Por otro lado, Edward Deci y Richard Ryan desarrollaron su propia teoría de la salud mental basada en los principios humanistas, bajo el nombre de teoría de la autodeterminación (Vázquez y Hervás, 2008).

Ahora bien, tomando como base los principios de la psicología positiva, los hallazgos de las personalidades saludables y los modelos de salud positiva, en los últimos años se han elaborado diversas intervenciones clínicas que tienen notables beneficios en comparación con los clásicos modelos centrados en las emociones negativas. El programa de Michael Fordyce utiliza diseños experimentales para educar la expresión de emociones positivas orientadas al bienestar. Este programa se compone de actividades semejantes a las que propuso Goleman (1997) para formar desde la escuela los recursos psicológicos relacionados con la inteligencia emocional.

La terapia del bienestar de Fava se basa en el modelo cognitivo de Ryff del que ya hemos hablado. Esta terapia tiene como finalidad fomentar el control ambiental, el crecimiento personal, el establecimiento de un propósito de vida, la autonomía, la auto-aceptación y fortalecer relaciones positivas con los demás. Estudios ulteriores han probado que la terapia de bienestar normaliza la activación del eje hipotálamo-hipofisis-suprarrenal. Asimismo, se ha utilizado en el tratamiento del trastorno de ansiedad generalizada, el trastorno obsesivo compulsivo, la depresión, el estrés postraumático y otros desórdenes psicológicos (Berrocal, Ruini & Fava, 2008).

La psicoterapia positiva en situaciones adversas toma el crecimiento como proceso transversal y se orienta hacia el optimismo, el uso del humor, la autodeterminación, la creatividad, la esperanza, la confianza en uno mismo, la autoeficacia y la percepción de control. Para ello usa técnicas como la reconstrucción situacional, la focalización y las autorecompensas (Pérez-Sales, 2008). Otras intervenciones positivas como la terapia de calidad de vida o la psicoterapia positiva para la depresión (Hervás, Sánchez & Vázquez, 2008), utilizan técnicas como la carta de perdón, el mejor recuerdo, tres cosas positivas, identificando fortalezas, etc. (Fredrickson, 2009). Es decir, técnicas narrativas que se concentran en las experiencias positivas pasadas, que han resultado ser particularmente eficientes en el incremento de estados afectivos positivos y la mejora de la salud física.

Las intervenciones que se basan en la técnica de la memoria autobiográfica positiva han sido muy útiles para modificar el estilo cognitivo de pacientes con depresión, mientras que otras técnicas basadas en el perdón y la gratitud alivian los malestares musculoesqueléticos. Otro grupo de técnicas basadas en la esperanza, las fortalezas, las metas y los valores; forman parte del programa de potenciación de recursos psicológicos (Remor, 2008). Este programa enfatiza el control sobre el medio y busca la congruencia entre las metas y los intereses. Además hace un uso constante del buen humor como estrategia terapéutica (Jáuregui, 2008).

Otra terapia centrada en el futuro, es la que propone Steve De Shazer (2004). La terapia centrada en la solución, como se conoce a esta terapia, utiliza técnicas de imaginería para centrar a la persona en un momento futuro en el que sus problemas presentes están resueltos. Se busca con esta terapia, imaginar escenas felices con el mayor detalle posible de un futuro a corto, mediano y largo plazo; para que de ellas se puedan desprender actitudes y conductas concretas que coadyuven a la realiza-

ción de estos momentos. La terapia ha sido muy eficaz para tratar trastornos psicológicos, brindar consejería vocacional y fomentar el pensamiento positivo (Arias, 2011b).

Podemos decir hasta aquí, que todas las intervenciones clínicas comentadas, rompen con el esquema clásico de tratamiento médico, en el que las acciones del terapeuta se centran más en el problema que en las soluciones, en las emociones negativas más que en las positivas, en la anormalidad, más que en la salud. De ahí que las terapias, los programas y las técnicas revisadas responden a modelos propiamente psicológicos, que durante largo tiempo han venido reclamando el lugar que la psicología positiva se merece. El trabajar con modelos prestados de la medicina y la psiquiatría, resta identidad a la psicología clínica y circunscriben el proceso terapéutico en un círculo vicioso que además de extenderse más en el tiempo, con las consecuentes molestias que esto implica para el paciente; promueven una visión negativa del mundo que puede degenerar en la dependencia hacia el terapeuta. Nada de esto es admisible dentro de la psicología positiva, ya que de lo que se trata es de generar en el paciente el descubrimiento de sus propios recursos psicológicos para superar sus problemas y conflictos intrapsíquicos por medio de técnicas positivas. Por ello estos métodos llevan al paciente “del trauma a la felicidad” (Páez, Campos & Bilbao, 2008).

Los modelos médicos dirigen sus esfuerzos hacia el problema del paciente, pero opacan con ello, la visión hacia los caminos de soluciones potenciales. El diagnóstico es en ese sentido, una etiqueta que para el caso del paciente, dificultan su recuperación, ya sea porque comprende muy poco lo que implica positiva y negativamente su diagnóstico o porque no le permite ver más allá de su situación presente. La psicología positiva no concibe necesariamente, el problema que consulta el paciente como una enfermedad, sino que lo enmarca dentro de una concepción pesimista que se ha perpetuado en espirales de emociones negativas que se cosifican en la mente de la persona (Fredrickson, 2009). Esto no niega de ninguna manera, la existencia de los desórdenes psicológicos, sino que los ubica en un escenario epistemológico que permite su comprensión multicausal y sus manifestaciones comorbiles, en tanto que comparten el común denominador de la vivencia de emociones negativas en relación con una cosmovisión pesimista del mundo. Ello supone un avance notable en la comprensión de la anormalidad y de los métodos que deben estructurarse para atender la diversidad de trastornos psicológicos y manifestaciones patológicas que se ven en la práctica clínica.

Queda pendiente para terminar, discutir la eficacia de las terapias positivas en el tratamiento de los desórdenes psicológicos. Ha quedado claro que la psicología positiva opera dentro del marco de modelos salutogénicos que son producto de investigaciones psicológicas durante las últimas décadas, por ello configuran un modelo más realista y completo de la normalidad y de la anormalidad. Además, son totalmente compatibles con las teorías clínicas psicológicas, que las psiquiátricas porque se han basado más en perspectivas negativas del hombre como el psicoanálisis. Representan ser en consecuencia, modelos más apropiados para el trabajo clínico psicológico que favorecen la diferenciación metodológica entre la psicología y la psiquiatría. Sin embargo, no se puede negar que toda intervención terapéutica es beneficiosa, en mayor o menor medida, por ello como dice Pérez-Sales (2008), toda psicoterapia es positiva. Por esta razón es que como explicábamos líneas atrás, cualquier terapia puede fomentar cambios positivos, aún cuando existe incongruencia entre el modelo teórico y la práctica que de ella se desprende. La psicología positiva, ofrece recursos epistemológicos más profundos para poder comprender esta disyuntiva. Ocurre como ha postulado Barbara Fredrickson (2009), que unidades discretas de emociones positivas pueden generar oleadas más amplias de estas emociones, hasta formar una espiral ascendente, que se sustenta en el desarrollo de las capacidades y destrezas de cada persona. En otras palabras, una emoción positiva moviliza los recursos psicológicos (cognitivos, afectivos y conductuales) de las personas al punto de ayudarle a descubrir sus fortalezas, lo que a su vez despierta nuevas emociones positivas que devienen en el desarrollo de más destrezas.

Las emociones positivas calan lo más profundo del ser, de modo que es posible conocer a través de ellas, el sentido de la vida y el propósito de nuestras acciones (Frankl, 2002). En ese sentido,

las emociones positivas abren puertas para el autoconocimiento y permiten ver la real vocación de una persona. Podemos decir entonces que cuando una persona realiza una acción gratificante por sí misma, que le genera satisfacción, que le produce emociones positivas y que le conduce a experiencias de flujo; esa actividad apunta directamente a su vocación, ya que la vocación no es otra cosa que sentir pasión por lo que se hace (Seligman, 2006). Es ya indudable que las emociones ejercen efectos en los procesos cognitivos como el pensamiento, la memoria, la percepción, la creatividad (Baron, 1997); y la psicología positiva orienta todos estos recursos por caminos más saludables, más positivos, más perdurables y más eficaces que las terapias tradicionales. En consecuencia, la psicología positiva constituye una teoría y una praxis con un sólido núcleo epistemológico que aprovecha tanto la metodología científica como cosmovisión positiva del hombre de la que parte, por ende sus beneficios en la psicología clínica deben explorarse a través de la investigación científica y de la práctica sistemática; para así, como se está haciendo en otros países, elaborar programas de intervención clínica y terapéutica, que puedan ser validadas rigurosamente. Sólo así se establecerá un terreno fértil sobre el cual cultivar una psicología positiva que responda a las necesidades de nuestro país.

CONCLUSIONES

1. La psicología clínica ha sido una de las ramas de la psicología que se ha desarrollado con mayor amplitud en América Latina sobre la base de la psiquiatría. Se han tomado de ella los modelos médicos de tratamiento con especial énfasis en la patología, las emociones negativas y la anormalidad.
2. Esta simbiosis psiquiatría-psicología se ha venido debilitando con el devenir de la teoría conductual que ha contribuido con diversas técnicas de modificación de la conducta, pero ha quedado presente el error epistemológico de pretender entender la normalidad desde la anormalidad, lo que limita la cabal comprensión de la psicopatológica y del trabajo terapéutico.
3. Con el surgimiento de la psicología positiva se ha planteado una nueva cosmovisión del hombre, que parte del reconocimiento de sus virtudes, sus fortalezas y sus valores en vivo vínculo con su esfera emocional. Al poner énfasis en las emociones positivas, se pueden potenciar mejor sus capacidades y descubrir nuevas fortalezas que le permiten afrontar los problemas inherentes a la vida humana.
4. Diversas intervenciones clínicas se han desarrollado a partir de los postulados y principios de la psicología clínica, que merecen ser aplicados y replicados en el Perú, para valorar sus alcances e introducirlos en el trabajo terapéutico.

REFERENCIAS

- Aguilar, G. (1983). Historia de la psicología en Bolivia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 15(3), 311-325.
- Alarcón, R. (2000). *Historia de la psicología en el Perú. De la colonia a la República*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Alarcón, R. (2002). *Estudios de psicología latinoamericana*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Alarcón, R. (2009). *Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Alarcón, R. (2011). *Ensayos de psicología contemporánea*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Allers, R. (1999). El amor y el instinto, un estudio psicológico. En Andereggen, I. y Seligmann, Z. (Coord.) *La psicología ante la gracia*, (pp. 303-339). Buenos Aires: Educa.
- Allport, G. W. (1973). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.

- Ardila, R. (1998). Historia y perspectivas de la psicología en Latinoamérica. En Tortosa, F. (ed.) *Una historia de la psicología moderna*, (pp. 553-564). Madrid: McGraw-Hill.
- Ardila, R. (1986). *La psicología en América Latina: pasado, presente y futuro*. México: Siglo XXI Editores.
- Arias, W. L. (2004). Antecedentes y evolución de la psicología materialista: Un estudio histórico. *Revista Cubana de Psicología* 21(1), 76-88.
- Arias, W. L. (2005). *Psicólogos. Hombres de ciencia*. Arequipa: Faraday.
- Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Vicarte.
- Arias, W. L. (2011a). *Líneas comunes en la historia de la psicología latinoamericana*. *Revista de Psicología de Arequipa*, 1(1), 27-47.
- Arias, W. L. (2011b). *Psicoterapia sistémica y socialización en la escuela y la familia: Estudio de caso de un niño con el enfoque sistémico familiar*. (Tesina presentada para obtener la segunda especialidad en orientación y consejería al niño, adolescente y psicoterapia familiar). Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín.
- Baron, R. A. (1997). *Psicología*. México: Prentice Hall.
- Beck, A. T.; Rush, A. J.; Shaw, B. F. & Emery, G. (1984). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Belloch, A.; Sandín, B. & Ramos, F. (1995). Conceptos y modelos en psicopatología. En Belloch, A.; Sandín, B. y Ramos, F. (comps.) *Manual de Psicopatología, tomo II*, (pp. 45-93). Madrid: McGraw-Hill.
- Bermúdez, J. & Pérez, A. M. (1987). Análisis procesual de la personalidad. En Ibáñez, E. y Pelechano, V. (eds.) *Personalidad*, (pp. 83-140). Madrid: Editorial Alhambra.
- Bernstein, D. A. & Nietzel, M. T. (1995). *Introducción a la psicología clínica*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Berrocal, C.; Ruini, C. & Fava, G. A. (2008). Aplicaciones clínicas de la psicoterapia del bienestar. En Vázquez, C. y Hervás, G. (eds.) *Psicología Positiva Aplicada*, (pp. 101-127). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Bochatey, A. G. (2008). *Bioética y persona*. Buenos Aires: Educa.
- Bravo, L. y Tschorne, P. (1969). La psicología en Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1(2), 95-104.
- Bunge, M. (1985). *Ciencia y desarrollo*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Bunge, M. (1988). *Epistemología*. Buenos Aires: Ariel.
- Bunge, M. (1999). *Sociología de la ciencia*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Costa, M & López, E. (2008). La perspectiva de la potenciación en la intervención psicológica. En Vázquez, C. y Hervás, G. (eds.) *Psicología Positiva Aplicada*, (pp. 75-99). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Ellis, A. (1983). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Eysenck, H. J. (1952). The effects of psychotherapy: An evaluation. *Journal of Consulting Psychology*, 16, 319-324.
- Fernández, S. (1990). Diagnóstico curricular y dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 2(1), 37-56.
- Figueroa de, N. B. L. y Schufer, M. L. (1992). El psicólogo clínico y el médico: Evaluación cruzada de imágenes profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24(3), 293-300.
- Fischman, D. (2010). *La alta rentabilidad de la felicidad*. Lima: UPC.
- Frankl, V. (2002). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Vida positiva. Cómo superar las emociones negativas y prosperar*. Bogotá: Editorial Norma.
- Freud, S. (1972a). *Ensayos sobre la vida sexual y la teoría de las neurosis*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (1972b). *Psicopatología de la vida cotidiana*. Madrid: Alianza.

- Galindo, E. (2009). *Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990*. [Documento en formato html]. Recuperado de: http://psicolatina.org/Dos/analisis_psicol.html
- Gardner, H. (2001). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- González, C. (2004). La psicología positiva: Un cambio en nuestro enfoque patológico clásico. *Liberabit*, 10(1), 82-88.
- Gottheld, R. (1969). Historia de la psicología en la Argentina II parte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1(1), 183-198.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: Su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16(1), 81-94.
- Heward, W. (1997). *Niños excepcionales*. México D.F.: Prentice Hall.
- Hervás, G.; Sánchez, A. & Vázquez, C. (2008). Intervenciones psicológicas para promoción del bienestar. En Vázquez, C. y Hervás, G. (eds.) *Psicología Positiva Aplicada*, (pp. 41-71). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Hothersall, D. (1997). *Historia de la psicología*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Janet, P. (1959). *Medicina psicológica*. Madrid: M. Aguilar Editor.
- Jaspers, K. (2006). *Psicopatología general*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Jáuregui, E. (2008). Tomarse el humor en serio: Aplicaciones positivas de la risa y el humor. En Vázquez, C. y Hervás, G. (eds.) *Psicología Positiva Aplicada*, (pp. 283-309). BILBAO: Editorial Desclée de Brouwer.
- Kohler, J. (2004). Felicidad y modificabilidad cognitiva. *Liberabit*, 10(1), 68-81.
- Kuhn, T. S. (2007). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lamas, H. (2004). Promoción de la salud: Una propuesta desde la psicología positiva. *Liberabit*, 10(1), 45-67.
- Lemos, S. (1995). Clasificación y diagnóstico en psicopatología. En Belloch, A.; Sandín, B. y Ramos, F. (comps.) *Manual de Psicopatología, tomo II*, (pp. 127-161). Madrid: McGraw-Hill.
- Luria, A. R. (1996). *El retardo mental*. Lima: Editorial El Salmón.
- Maddi, S. & Martínez-Martí, M. L. (2008). La personalidad resistente: Promoviendo el crecimiento ante condiciones de estrés. En Vázquez, C. y Hervás, G. (eds.) *Psicología Positiva Aplicada*, (pp. 217-235). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Millon, Th. (1998). *Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM-IV*. Barcelona: Masson, S. A.
- Minuchin, S. & Fishman, H. Ch. (1996). *Técnicas de terapia familiar*. México D.F.: Paidós.
- Mikusinski, E.; Carugno, O. y Nassif, M. (1976). Imagen del psicólogo clínico y del psiquiatra en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 8(3), 363-374.
- Montgomery, W. (2007). Complejidad, retórica de la complejidad y conductismo de tercera generación. *Revista Peruana de Psicología*, 1(1), 40-57.
- Mosterín, J. (2006). *Crisis de los paradigmas en el siglo XXI*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Niven, D. (2011). *Los 100 secretos de la gente feliz*. Bogotá: Editorial Norma.
- Pavlov, I. P. (1955). *Los reflejos condicionados aplicados a la psicopatología y psiquiatría*. Montevideo: Editorial Pueblos Unidos.
- Páez, D.; Campos, M. & Bilbao, M. A. (2008). Del trauma a la felicidad: Pautas para la intervención. En Vázquez, C. y Hervás, G. (eds.) *Psicología Positiva Aplicada*, (pp. 237-262). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Pérez-Sales, P. (2008). Psicoterapia positiva en situaciones adversas. En Vázquez, C. y Hervás, G. (eds.) *Psicología Positiva Aplicada*, (pp. 155-190). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Pugliese, S. V. (1995). El psicodiagnóstico desde la interdisciplina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(2), 141-159.

- Quintana, J. (1985). Relatividad de las nociones “historia interna”-“historia externa”. En Rodríguez, S. (coord.) *estudios de historia de la psicología. Teoría y métodos de investigación*, (pp. 9-16). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Remor, E. (2008). Contribuciones de la psicología positiva al ámbito de la psicología de la salud y medicina conductual. En Vázquez, C. y Hervás, G. (eds.) *Psicología Positiva Aplicada*, (pp. 191-213). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Roca, M. A. y Torres, O. (2001). Un estudio del síndrome de burnout y su relación con el sentido de coherencia. *Revista Cubana de Psicología*, 18(2), 120-126.
- Rogers, C. R. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. R. (2004). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables: Una aproximación desde la psicología positiva. En Vázquez, C. y Hervás, G. (eds.) *Psicología Positiva Aplicada*, (pp. 403-427). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Salgado, A. C. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de Lima. *Liberabit*, 15(2), 133-141.
- Sandín, B. (1995). El estrés. En Belloch, A.; Sandín, B. y Ramos, F. (comps.) *Manual de Psicopatología, tomo II*, (pp. 3-52). Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín, B.; Chorot, P.; Santed, M. A. & Jiménez, M. P. (1995). Trastornos psicósomáticos. En Belloch, A.; Sandín, B. y Ramos, F. (comps.) *Manual de Psicopatología, tomo II*, (pp. 401-469). Madrid: McGraw-Hill.
- Sarason, I. G. (1977). *Psicología anormal*. México D.F.: Trillas.
- Satir, V. (1995). *Psicoterapia familiar conjunta*. México D.F.: La Prensa Médica Mexicana.
- Seligman, M. (2006). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Vergara.
- Sendín, M. C. (2000). *Diagnóstico psicológico*. Madrid: Editorial Psimática.
- Shazer de, S. (2004). *Claves de psicoterapia breve. Una teoría de la solución*. Barcelona: Gedisa.
- Skinner, B. F. (1974). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Sos, R.; Esteban, C. & Civera, C. (1998). Los comienzos de la psicología francesa. En Tortosa, F. (ed.) *Una historia de la psicología moderna*, (pp. 153-177). Madrid: McGraw-Hill.
- Sue, D.; Sue, D. & Sue, S. (1999). *Comportamiento anormal*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Vázquez, C. & Hervás, G. (2008). Salud positiva: Del síntoma al bienestar. En Vázquez, C. y Hervás, G. (eds.) *Psicología Positiva Aplicada*, (pp. 17-39). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Vera, J. A. (1998). La psicología suiza de habla francesa: Jean Piaget. En Tortosa, F. (ed.) *Una historia de la psicología moderna*, (pp. 179-197). Madrid: McGraw-Hill.
- Vera-Villarroel, P. E. (2004). Estrategias de intervención en psicología clínica: Las intervenciones apoyadas en la evidencia. *Liberabit*, 10(1), 4-10.
- Villanueva, V. (2004). Psicología positiva, zona de flujo positivo, seguridad y compañía. *Liberabit*, 10(1), 89-95.
- Watzlawick, P.; Weakland, J. H. & Fisch, R. (1999). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.

PROBLEMAS ESPECIALES DE DISEÑO EN LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

PARTICULAR DESIGN PROBLEMS IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Néstor Roselli

Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE), Rosario, Argentina

Recibido 06 de marzo 2013, revisado 28 de marzo 2013, aceptado 14 de mayo 2013

RESUMEN

Se aborda una cuestión esencial para la validez interna de la investigación: ¿Hasta qué punto son legítimas las conclusiones que sacamos de los datos recogidos? ¿Cuál es la lógica en la que nos basamos para extraer dichas conclusiones? En términos metodológicos ello alude a una cuestión que es casi un dogma: el control de variables. En esto, el método experimental siempre fue presentado como el metodológicamente más puro. Empero la investigación psicológica se ocupa de cuestiones que difícilmente se concilian con la versión ortodoxa de la lógica del control de variables. ¿Significa esto que debemos renunciar y apartarnos de dicha lógica? No es nuestra posición. Pensamos que entre ambos polos hay un amplio camino, que es el de los diseños cuasi-experimentales, flexibles y de campo, que pueden cobijar los diversos instrumentos de exploración psicológica, las evaluaciones procesuales, interactivas y dinámicas, los complejos constructos de la teoría psicológica y la impronta contextual de los fenómenos estudiados. Este trabajo ilustrará con ejemplos esta “tercera vía”, así como los errores más frecuentes de validez interna que se suelen cometer cuando el diseño deja de ser flexible y pasa a ser incorrecto. También se aludirá al caso de la investigación en el contexto de la práctica clínica.

Palabras clave: metodología de la investigación, diseño experimental, diseño cuasi-experimental, control de variables, investigación clínica.

ABSTRACT

In this work we address an essential issue for the internal validity of investigation. To what point are legitimate the conclusions we get from the collected data? Which is the logic on which we rely to draw such conclusions? In methodological terms it refers to an almost dogmatic issue : the control of variables. In which the experimental method has always been presented as the purest one, however, psychological research addresses issues that can hardly be related with the orthodox version of variable control logic. Does this mean that we have to forsake this logic? No. That´s not our position. We defend the position that between these two opposite poles there is a wide road filled the quasi-experimental, flexible and field design that might harbor the various psychological exploration instruments, the procedural dynamic and interactive evaluations, the complex psychological constructs and the contextual imprint of the studied phenomena. This Work will explain this “Third Way” , as well as the most common internal validity mistakes that are committed when the design stops being flexible and starts being incorrect. It will also be referred the investigation in the context of clinical practice.

Key words: Investigation methodology, Experimental design, Quasi-experimental, control of variables, clinical investigation.

INTRODUCCIÓN

La cuestión metodológica en la investigación psicológica (y en las ciencias sociales en general) suele estar precedida por una discusión epistemológica en torno a los diversos paradigmas de la ciencia. Con esto, se intenta subordinar el aspecto metodológico a las distintas orientaciones epistemológicas, alegando que el método de investigación depende de la particular concepción que se tenga del conocimiento científico, concepción que varía en función del objeto de indagación. La conclusión es clara: los diferentes objetos de estudio convocan a distintas asunciones epistemológicas y, por derivación, a distintas metodologías, entendiendo éstas como las diferentes estrategias que se emplean para elaborar un conocimiento que haga más entendible determinado problema o aspecto de la realidad.

La idea central de este trabajo es que lo dicho es, en términos absolutos, erróneo. En efecto, el método de investigación es ante todo una cuestión lógica (el método científico es una parte de la lógica), y sus exigencias no son de naturaleza epistemológica sino que provienen de las normas lógicas del razonamiento correcto. La racionalidad científica es el elemento básico de la ciencia y lo que diferencia al conocimiento científico del conocimiento de sentido común u otro. Por lo tanto, no hay diferentes métodos; la investigación científica tiene ciertos parámetros universales, que son de naturaleza esencialmente lógica. Obviamente, esto implica una posición diferente al de las posturas epistemológico-metodológicas escisionistas, tal como la del paradigma epistemológico de la subjetividad de González Rey (1997).

Métodos experimentales y cuasi-experimentales

El nudo central de toda estrategia metodológica es el diseño, plan o dispositivo de la investigación, que define su validez interna, esto es, que las conclusiones que derivemos de nuestros datos no tengan fallas o vicios lógicos en lo que hace a la atribución de causalidades. La regla de oro para evitar esto, o sea la regla de oro de todo diseño válido, es un adecuado control de variables. El control de variables es una exigencia metodológica insoslayable. Veamos en qué consiste.

Toda hipótesis científica es básicamente una propuesta teórica de relación entre variables, esto es, una vinculación entre dos o más variabilidades; dicha hipótesis asume un carácter explicativo (y no meramente descriptivo) cuando determinada variabilidad se la invoca como dependiente de otra variabilidad. Esto es lo que se reconoce como variable dependiente e independiente, respectivamente. Lo que uno prueba en una investigación son básicamente relaciones de co-variación.

El método experimental no es otra cosa que un diseño metodológicamente puro para testear relaciones de co-variación. En efecto, el diseño experimental analiza, una por vez, asociaciones entre variables, manteniendo constantes toda fuente de variabilidad que no sea la analizada y, sobre todo, con un control temporal que no deja dudas de cuál es la variabilidad dependiente (efecto) y cuál la independiente (causa). Por eso los llamados estudios experimentales son los metodológicamente más puros.

Con todo, lejos estamos, como propone el ideario positivista a ultranza, hacer del método experimental una referencia excluyente. Es claro que el objeto psi o, si se prefiere, las dimensiones cognitivo-afectivas y su complejo entramado, no pueden entenderse a partir de abordajes analíticamente puros como propone el experimentalismo. De hecho, la integración metodológica cuantitativo-cualitativo que cada vez es más recurrentemente invocada en la investigación psicológica, apunta no sólo a la integración de las técnicas de medición o de recolección de datos, sino también a la cuestión del diseño de la investigación. Estamos hablando del uso de diseños flexibles, que suelen recibir el nombre de cuasi-experimentales.

Este tipo de diseños no implica la legitimación del “todo vale”. Es más bien lo contrario. Supone una adaptación de la estrategia metodológica al problema estudiado, evitando fragmentaciones analíticas teóricamente impugnables y reconociendo restricciones fácticas, pero no renunciando ni “tirando por la ventana” la lógica del control de variables. Se trata de preservar esta lógica pero subordinándola a las restricciones teóricas y fácticas que imponen la perspectiva teórica asumida y las condiciones objetivas del terreno.

De hecho, la aleatorización de los grupos que se comparan, exigencia de la ortodoxia metodológica, no siempre es posible. Es más, a veces no es posible contar con una condición de control, en sentido estricto, ya que se debe trabajar con un solo grupo. Tampoco resulta posible a veces, por la naturaleza de la variable dependiente, una medida de pre-test o con el mismo instrumento del post-test. Unos pocos ejemplos bastan para ilustrar lo dicho.

En una investigación (Roselli et al., 2006) donde se quiso comparar dos modalidades de enseñanza de una materia, presencial y a distancia, el ideal metodológico era recurrir a una distribución aleatoria de los alumnos en las dos condiciones; ello no fue posible porque la modalidad a distancia requería disponer privadamente de la infraestructura tecnológica necesaria. Aquí no fue posible desdoblarse el grupo de alumnos, por lo que se trabajó únicamente con la condición experimental; la condición de control fue con el grupo de otra materia y con otro grupo de la misma materia pero del año académico precedente; obviamente, se trató de controles precarios porque no se pudo garantizar la estricta equivalencia de los grupos. En una investigación (Roselli, 1978) sobre cambio de actitud a partir de cierto tratamiento experimental, donde era crucial la comparación pre-test/post-test, la reiteración de la medición de la variable dependiente (opinión sobre determinadas cuestiones sensibles) en los mismos sujetos no era teóricamente viable, por lo que se recurrió a un pre-test virtual realizado en una muestra equivalente, asignándose —teóricamente— a la otra muestra los valores obtenidos en ésta.

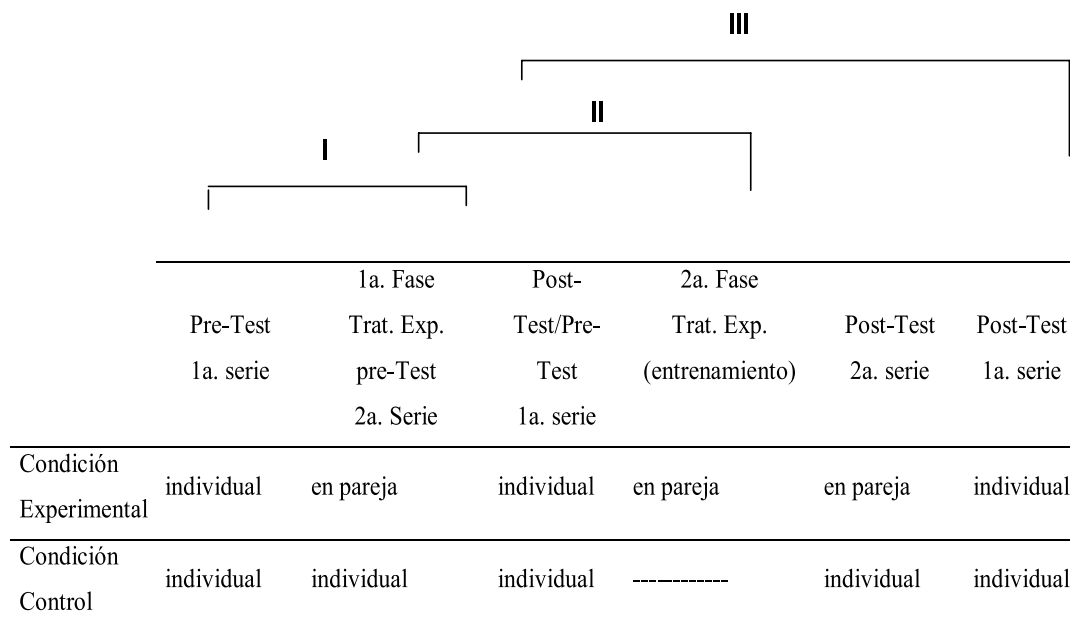
No es objeto de este trabajo abordar la problemática de los diseños cuasi-experimentales. Cualquier buen manual de metodología los analiza. Queremos sólo aludir a la cuestión puntual de la integración secuencial de las investigaciones y a los diseños complejos de construcción procesual.

La verificación de una hipótesis o propuesta teórica no se dirime en los límites de una sola investigación, sino en una secuencia de aportes. Este carácter procesual de la investigación no se refiere sólo al acopio de datos empíricos, sino también a la teoría, que se va explicitando y construyendo paulatinamente. En esta tesitura, resulta lícito acudir en una investigación a comparaciones (externas) de resultados provenientes de otros estudios, propios o ajenos, replicaciones o distintos, y esto no sólo como antecedentes o ilustración complementaria. Por ejemplo, en un estudio (Roselli, 2002) sobre los efectos de distintas modalidades didácticas, comenzamos el testeado con alumnos de una escuela secundaria de nivel social alto; posteriormente replicamos el estudio en una escuela de nivel social bajo; finalmente hicimos una replicación (relativa) con alumnos universitarios de nivel social heterogéneo. Podemos considerar las tres investigaciones como un paquete único en el que, la variable independiente central (modalidad didáctica) se testea asociada a las variables intervinientes nivel social y nivel de escolaridad.

Algo parecido realizamos en una comparación experimental entre trabajo individual y colaborativo; primero se testearon ambas condiciones en forma presencial, diferenciándose (en el caso de la condición colaborativa) entre díadas y tétradas (Roselli, 2004); luego la condición colaborativa presencial del estudio anterior se comparó con una condición colaborativa mediada por computadora implementada en muestras de díadas y tétradas lo más equivalente posible a las presenciales; en este segundo estudio el tipo de tarea —que en la primera investigación se limitó a una diferenciación mínima (resolución de problemas y elaboración de conocimientos) se amplió a una mayor variedad (6 tipos en total) (Roselli, 2010). Como se ve, ambos estudios considerados como una unidad permitieron el testeado de dos variables independientes centrales (trabajo individual-colectivo y trabajo

colectivo presencial y mediado) y dos variables intervinientes asociadas (tamaño de grupo y tipo de tarea).

Otra posibilidad que hemos implementado, además de la referida secuenciación de investigaciones parciales, es la de realizar un solo estudio experimental multidimensional o polietápico, integrando investigación básica con intervención correctiva (Roselli, 1999). Esto supone un diseño complejo, que es el que se expone seguidamente. La ventaja de este diseño es que permite aprovechar al máximo el montaje experimental.



En realidad, se trata de tres investigaciones conjuntas. La primera (I) es una investigación básica que testea el efecto del trabajo cognitivo colectivo (en pareja) sobre la capacidad cognitiva individual. Luego el diseño contempla una fase de intervención (desarrollo de la coordinación intersubjetiva), evaluándose el efecto mejorador logrado sobre la capacidad de coordinación de las parejas (II). Finalmente, se evalúan los efectos de la intervención (y de la reiteración del trabajo cognitivo en pareja) sobre la capacidad cognitiva individual (III).

Comentarios Finales

Una última cuestión merece una especial referencia, atendiendo sobre todo para colegas psicólogos que trabajan en la práctica clínica. ¿Qué posibilidades tiene el psicólogo clínico de hacer investigación, es decir, de darle a su trabajo un encuadre de investigación? Esto nos introduce de lleno en los llamados diseños de caso único o de estudios de caso (Craig & Metzger, 1982; Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992). Ciertamente, la actitud de un psicólogo frente a un paciente es la de un investigador, y su encuadre metodológico, suponiendo que se trate de una práctica científicamente orientada, no difiere en mucho del de un investigador de carrera. Al fin y al cabo él también busca crear un conocimiento, uno que le permita entender y explicar la conducta de su paciente. Aparentemente no aspira a crear un conocimiento general o nomotético, sino un conocimiento singular o idiográfico. Pero ya Musso (1970) señalaba la falacia de la separación idiográfico-nomotético. ¿Acaso es posible un conocimiento puramente particular? ¿Entender lo particular es posible sin la apelación a principios conceptuales generales? Por otra parte, ¿no es el ideal de toda ciencia la generalización, esto es, descubrir leyes y principios aplicables a un conjunto de objetos de la realidad y no a uno solo o a unos pocos?

Aquí entramos en otra cuestión: la posible inclusión de la práctica casuística dentro de una intención investigativa *in strictu sensu*. Esto implica asumir un rol paralelo al de terapeuta, donde cada caso es a la vez una unidad muestral; al mismo tiempo que el terapeuta crea un conocimiento explicativo sobre su paciente, construye y pone a prueba un conocimiento nomotético o teoría aplicable a una generalidad de casos, y no sólo a su paciente. Los *Estudios sobre la Histeria*, obra de Freud de 1895, es un hermoso ejemplo de este entrecruzamiento entre el conocimiento casuístico, con fines terapéuticos, y la construcción de una teoría general (en este caso de la histeria). Por supuesto, se puede hacer una práctica clínica sólo con fines casuísticos, y si se la hace conforme a los debidos recaudos metodológicos, será una práctica científica; pero también el psicólogo clínico puede aspirar a ser también un clínico-investigador o investigador clínico, si realiza un trabajo metacognitivo sobre su práctica y sus pacientes, apuntando a una dimensión claramente nomotética. En este caso, es importante que se sea consciente de esta duplicidad de roles y de perspectivas, teniéndolas bien diferenciadas, sobre todo por las implicancias éticas que están en juego. En efecto, la coexistencia entre acción terapéutica e intención de investigación es ciertamente complicada y requiere un autocontrol ético muy estricto.

REFERENCIAS

- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa*. Barcelona: Labor.
- Craig, J. & Metzger, L. (1982). *Métodos de la investigación psicológica*. México: Interamericana.
- González Rey F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. San Pablo: EDUC.
- Musso, J.R. (1970). *Falacias y mitos metodológicos de la psicología*. Buenos Aires: Psique.
- Roselli, N. (1978). *La modification de la réponse d'attitude suite à une performance verbale contre et pro-attitudinale. Comparaison de trois paradigmas*. Bélgica: Laboratorium voor Experimentele Sociale Psychologie, Universiteit te Leuven.
- Roselli, N. (1994). Introducción histórica al desarrollo de la psicología argentina. *Revista Anthropos*, número especial sobre Psicología Social en América Latina, Barcelona, N° 156.
- Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE-CONICET.
- Roselli, N. (2004). Resolución cooperativa de problemas en forma presencial y a distancia tipo chat en díadas y tétradas. *Interdisciplinaria*, 21 (1), 71-97.
- Roselli, N. (2010). Aprendizaje colaborativo en pareja a través del chat en función del tipo de tarea (manuscrito aún no publicado).
- Roselli, N.; Martínez Calvo, E.; Diez, A.; Kummer, V. & Cortassa C. (2006). *La Introducción de Recursos Informáticos de Comunicación en la Enseñanza Universitaria*. Paraná: FCE-UNER.

PROGRAMAS DE TRANSFERENCIA DE RENTA CONDICIONADA. QUÉ PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN HUMANA PROPONEN

INCOME TRANSFER PROGRAMS. PROPOSAL OF HUMAN TRANSFORMATION

J. Pablo Bentura¹

Universidad de la República, Uruguay

Recibido 05 de octubre 2012, revisado 10 de diciembre 2012, aceptado 01 de junio 2013

RESUMEN

Este artículo analiza los programas de Transferencias de Rentas Condicionada en Uruguay como nueva forma de atención a la cuestión social, entendiendo por cuestión social 1) el complejo de problemas sociales que se interpreta pone en riesgo la reproducción social y 2) el proyecto que se estructura para atender estos problemas. Considerando la bibliografía analizada y a partir de entrevistas a operadores tecno-políticos y análisis de la documentación institucional recogida, se concluye que, el proyecto de administración de la cuestión social vigente contiene una clara articulación entre la perspectiva neoliberal y la perspectiva conservadora, incorporando ciertos componentes propios de la perspectiva de ampliación de la ciudadanía con carácter residual y semántico.

Palabras Clave: conservador, neoliberal, programa, social, transferencia.

ABSTRACT

This article analyzes the income transfer programs in Uruguay Condition a new form of attention of "social matter", interpretation of "social matter" 1) as the social problems complex which we assume it puts in risk social reproduction and 2) the project structured to attend these issues. Considering the analyzed bibliography, the interviews with technic-political operators and the analysis of research institutional documentation we conclude that, the project of social matter administration has nowadays a clear relation between neoliberal perspective and conservative perspective, incorporating certain elements of the prospect of citizenship expansion perspective with residual and semantic nature.

Key words: Conservative, neoliberal, program, social, transfer.

¹ Contacto: pbentura@adinet.com.uy

INTRODUCCIÓN

Es posible afirmar que el proceso de reconceptualización del Trabajo Social representó, si se nos permite una metáfora antropomórfica, el ingreso de la profesión en su adolescencia, entendiendo por tal el momento en que los seres humanos empezamos a superar la inocencia, con todo lo conflictivo que esto supone. Después de la reconceptualización los trabajadores sociales no tenemos excusa para ser ingenuos.

A partir de ese momento los Trabajadores Sociales descubrimos que detrás de las mejores intenciones se esconde la ideología, que cualquier proyecto de intervención sobre lo social, por más inocente que parezca, debe ser desmontado con el instrumental de la crítica para encontrarnos con las intenciones no expresadas, con los programas y programaciones ocultos. Como nos enseñaron los Aqueos, los caballos de madera pueden ser bonitos pero suelen esconder sorpresas.

En tal sentido, se entiende que toda propuesta de intervención sobre lo social tiene implícito un proyecto de sociedad que se quiere impulsar/imponer, y por tanto, una propuesta pedagógica, un programa explícito o implícito, que se pretende llevar adelante, y que, como es natural, tiene en su propia estructura el diseño de individuo al que se quiere apuntar.

El texto que se presenta a continuación recoge resultados obtenidos por el autor como participante de la investigación Programas de Transferencia de Renta Condicionada en América Latina: estudio comparado - Bolsa Família (Brasil), Nuevo régimen de asignaciones familiares – AFAM – P.E. (Uruguay) y Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (Argentina). Se trata de un proyecto financiado por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) y por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

El proyecto concreta una propuesta para el desarrollo de un estudio exploratorio sobre Programas de Transferencia de Renta Condicionada en implementación en países de América Latina y el Caribe y un estudio comparado entre tres Programas de Transferencia de Renta Condicionada (PTRC) en implementación en América Latina: Bolsa Família (Brasil), Nuevo régimen de asignaciones familiares – AFAM – P.E. (Uruguay) y Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (Argentina).

El caso que se analiza a continuación son los Programas de Renta Condicionada: Plan Nacional de Atención a la Emergencia Social y Plan de Equidad, desarrollados por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), creación institucional inaugurada a tal fin.

El Ministerio de Desarrollo Social (MIDES): una estrategia de combate a la pobreza extrema

En la década del noventa comienzan a implementarse en el Uruguay las primeras políticas sociales de segunda generación, focalizadas, integrales y descentralizadas (Filgueira, 1998). Tales políticas fueron administradas por la Oficina de Planeamiento y Presupuesto, dependiente directamente del Poder Ejecutivo, a través de dos organismos creados a tal fin: el Fondo de Inversión Social de Emergencia (FISE) y el Fondo de Fortalecimiento del Área Social (FAS) (Midaglia, 1993). Es posible afirmar que los Programas de Transferencia de Renta Condicionada representan un perfeccionamiento de aquellos programas y, como parte de esa mejora, implicaron la creación de una nueva institución: El Ministerio de Desarrollo Social, que se crea a partir de la aprobación de la Ley N° 17.866 del 21 de marzo de 2005.

El primer cometido del Ministerio de Desarrollo Social fue la administración del Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES). El PANES estaba constituido por siete componentes

centrales orientados a atender a la población en situación de extrema pobreza: ingreso ciudadano (transferencia de ingresos a hogares), alimentación, participación social y laboral, mejoramiento del hábitat, a los que se agregaron poco después el Programa de Alfabetización de Adultos y el de Salud Ocular.

“No se puede pensar en un Uruguay democrático si uno tiene personas y hogares viviendo bajo la indigencia más extrema. Es a partir de las cifras del Instituto Nacional de Estadística que se hablaba de 100 mil indigentes (...) pero llegamos a 71 mil hogares, a 330 mil personas de los 100 mil que hablábamos, donde más del 60 % son niños y adolescentes y donde la mayoría de los jefes de hogar son jefas.” (Entrevista Ministra de Desarrollo Social)(Bentura, 2010)

La creación del Ministerio de Desarrollo Social implicó el desarrollo de toda una batería de programas para atender, central y fundamentalmente, a esta población: los indigentes, llamados paradójicamente *protagonistas* en los documentos institucionales del MIDES y en las entrevistas realizadas.

Uno de los aspectos que llama la atención cuando uno se aproxima al Ministerio de Desarrollo Social son los aspectos semánticos de los que da cuenta Serna (2007). Tal vez anecdóticos y adjetivos, los aspectos semánticos no pueden ser dejados de lado en un análisis que pretende rastrear los contenidos ideológicos de la política social.

En primer lugar, el cambio semántico no lo hace quien quiere sino quien puede. En ese sentido, no hay duda que buena parte de este cambio semántico no habría sido acompañado por la izquierda -no sólo la izquierda política- si hubiera sido realizado por otro gobierno. Hablar de ciudadanos, de protagonistas, de rutas de salida, etc., refiriéndose a la población indigente, probablemente habría sido denunciado, con indignación, como una muestra de cinismo.

En nuestro análisis, el llamar protagonistas a la población indigente atendida por el MIDES es revelador de un contenido ideológico, por el cual se le atribuye a esta población la capacidad de operar sobre sí y sobre sus condiciones de vida. Difícilmente alguien puede concebir el carácter de protagonista de quienes no logran acceder siquiera a los bienes necesarios para su sobrevivencia biológica.

En el mismo sentido, es contradictoria la atribución de protagonismo a una población en el mismo momento en que se la infantiliza desde las propuestas y programas de intervención, en tanto es visualizada y tratada como una población que precisa ser controlada, vigilada y a la que se le debe exigir contrapartidas por los recursos que se le entregan.

En general, el argumento esgrimido, que pretende superar la crítica apuntada, refiere a que las contrapartidas son compromisos que el protagonista asume vinculados con el ejercicio de sus propios derechos y de sus familias. Sin colocar en tela de juicio las buenas intenciones de los propulsores de estas iniciativas, es posible entrever cierta infantilización de la población atendida donde la figura de una madre abnegada le dice al niño: “*te obligo a hacer esto porque es por tu propio bien*”.

Pero en términos positivos, la denominación protagonista refiere a un proceso de transferencia de responsabilidad al individuo y la consiguiente desresponsabilización del Estado.

La población en situación de “indigencia” se compone, según indica la Ministra de Desarrollo Social, de una mayoría de niños y mujeres, dando cuenta de los fenómenos de feminización y, sobre todo, de infantilización de la pobreza, a los que también refieren las investigaciones sobre distribución de la pobreza en el Uruguay (De Armas, 2005). Esta composición poblacional hace que, incluso desde las perspectivas más ortodoxamente liberales, la intervención asistencial no presente demasiadas objeciones.

“La pobreza, e incluso la indigencia completa, no otorgan títulos suficientes para beneficiarse con la asistencia. Son principalmente objeto de la ayuda quienes no pueden subvenir a sus propias necesidades porque son incapaces de trabajar. La desventaja o minusvalía en sentido amplio (defecto o lesión física, la enfermedad, pero también vejez, infancia abandonada, viudez con pesadas cargas familiares, etcétera).” (Castel, 1997, p. 63)

De hecho la implementación del Plan de Equidad profundizó esta condición, en tanto las transferencias condicionadas tomaron la forma de Asignaciones Familiares, vale decir transferencias para las familias con niños con la exigencia como contrapartida de la asistencia al sistema educativo formal, dejando fuera de la cobertura a los adultos, de cualquier género o edad, sin hijos.

En tal sentido, Políticas que se dirigen a población sobre la que, como fue dicho, no hay objeciones para la intervención, en concreto: niños y además con la exigencia de asistir al sistema educativo formal, podrían tener un presupuesto más acorde, no obstante se trata en definitiva de políticas sociales que como dice Netto (2010, p. 30) “son expresión del minimalismo asistencialista”. Basta tomar en cuenta que este tipo de política asistencial, desarrollada en toda Latinoamérica, no supera en ningún caso el 1% del PBI (Serna, 2007)

El Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES) fue el programa central llevado adelante por el MIDES en sus años fundacionales. El principal componente de este programa ha sido el ingreso ciudadano que implicó una enorme campaña de relevamiento para establecer en términos exactos cuál era la población legítimamente beneficiaria:

“A nosotros nos tocó lo más difícil que es elegir entre los más pobres. Teníamos que decirle usted está en una situación muy difícil, no tiene qué comer, no tiene trabajo pero es un privilegiado porque no es indigente. Esta selección no la hicimos nosotros sino en coordinación con la Universidad de la República, Facultad de Economía, de Ciencias Sociales y Ciesu, equipos que no seleccionamos nosotros sino la Universidad de la República que creó las herramientas que permitió determinar quién está en la indigencia y quién no. (...) El objetivo era trabajar sobre la emergencia y trabajar juntos, construir juntos herramientas para salir de la emergencia, y estaban los que se sentían indigentes y no lo eran por sus ingresos (...) estaban pero no les correspondía y así llegamos al millón. Visitamos más de 200 mil hogares, que eran muy pobres pero no indigentes, que te decían la educación no me la puedo comer, los ladrillos no me los puedo comer, los electrodomésticos no me los puedo comer y había que decirles bueno pero usted tiene un techo, tiene una cama y una frazada, porque nosotros encontramos otras cosas mucho más terribles.” (Entrevista Ministra de Desarrollo Social) (Bentura, 2010)

Los procesos de selección de los beneficiarios del PANES a las que se refiere la entrevistada, fueron desarrolladas en los llamados *desembarcos*, donde mayoritariamente jóvenes universitarios, ya sea contratados como becarios y/o en carácter de voluntarios, visitaron las familias que se habían inscripto en el Banco de Previsión Social (BPS) para acceder al beneficio. Del discurso se desprende la permanente preocupación por los mecanismos más eficientes y eficaces para realizar las operaciones de focalización.

La perspectiva neoliberal se estructura en base a la convicción de que la sociedad, inevitablemente, genera procesos de exclusión social que pueden atribuirse a aspectos intrínsecos a la dinámica de mercado o a incapacidades morales o estratégicas de los individuos, pero en cualquier caso se los reconoce como inevitables.

La focalización tiene parámetros extremadamente exigentes para evitar que los individuos hagan un uso estratégico de la asistencia y obtengan recursos diferenciales para competir en el mercado. De este modo, se exige que la población atendida se encuentre por fuera de la lógica de mercado.

Un elemento central del nuevo repertorio de políticas sociales vinculadas al pensamiento neo-conservador o neoliberal, es una permanente vigilancia sobre los dispositivos de protección social a fin de evitar que se generen grupos de presión asociados a esos mecanismos de protección, ya sean sus beneficiarios directos o las propias burocracias que los administran.

Para esta perspectiva allí deben buscarse las causas de la crisis procesada en el Estado de Bienestar. Las burocracias y los propios beneficiarios presionaban al Estado para ampliar los beneficios recibidos. El objetivo es, entonces, que las políticas atiendan si y solo si a aquellas personas que se encuentran expulsadas del mercado y tengan en riesgo su sobrevivencia y la destrucción de su capacidad de trabajo, y deben detenerse indefectiblemente en el instante en que el individuo está en condiciones de retornar al mercado.

En el mismo sentido, el desarrollo de las llamadas organizaciones no gubernamentales y su refuncionalización como organizaciones para gubernamentales es esencial en la implementación de las políticas focalizadas y tiene varias funcionalidades (Morales, 1998 pp, 84-85):

1. No es necesario generar una burocracia de funcionarios públicos para la administración de los programas sociales, ya que se puede recurrir a estas organizaciones cuando se las precisa a través de contratos por programa. Las organizaciones no gubernamentales se manejan con el derecho privado por tanto son mucho más flexibles y pueden manejar su dimensión en función de la demanda. Los funcionarios permanentes son muchos menos y generan una relación de fidelidad a la organización lo que aminora, si no elimina, cualquier tipo de conflictividad sindical.
2. Se opera una dinámica de cuasi mercado entre las distintas organizaciones a las que se las convoca por distintos medios: concursos, licitaciones, etc. Esto, sumado al aspecto apuntado de la baja sindicalización, reduce enormemente los costos en mano de obra.
3. Constituyen un colchón entre la población y el Estado y en el caso que se generen relaciones clientelares son mucho más inocuas del Estado con estas organizaciones.
4. Estas organizaciones operan con distintas místicas, confesionales o no, que consiguen operacionalizar mucho más eficientemente el voluntariado tanto de sus cuadros asalariados como de voluntarios puros.

Los organismos multinacionales de crédito han sido los más celosos vigilantes y han condicionado el crédito a esta condición.

En síntesis, el MIDES despliega un repertorio de programas que pueden agruparse en tres tipos:

1. Un primer grupo de programas no ofrece mayores dificultades en su instrumentación, involucran pocos recursos materiales y tienen un impacto residual o en todo caso difícil de evaluar. Se trata de las políticas de afirmación de identidades o de reconocimiento de minorías o de género. Estas políticas tampoco tienen dificultades en lo que a legitimidad refiere pues, salvo posturas extremistas, machistas o racistas, desde ninguna perspectiva son cuestionables.
2. El segundo grupo de programas refiere a políticas de transferencia de ingresos, recursos materiales, servicios, etc. Este grupo de programas significó el diseño de un elaborado disposi-

tivo de focalización. Los denominados desembarcos, ya populares en Uruguay, convocaron a voluntarios, estudiantes universitarios y militantes sociales imprimiéndole a todo el proceso un tono salvacionista y de refundación nacional. A través de un sofisticado instrumental econométrico, el algoritmo, los voluntarios evaluaban quiénes accedían al beneficio y quiénes no. Estas políticas de transferencia de ingresos focalizadas complementan el repertorio de políticas sociales que venían aplicándose en el Uruguay durante los gobiernos anteriores.

3. Un grupo de programas de tipo socioeducativo complementa los programas de transferencia de ingresos. Estos programas son realizados en convenio con ONGs. Amplían el universo de organizaciones de la sociedad civil que ya se venía desarrollando desde la salida de la dictadura y complementan las políticas de transferencia de activos.

Se percibe claramente una línea de continuidad y profundización del —ya no tan nuevo— modelo de prestaciones sociales focalizadas, descentralizadas y con participación de las organizaciones de la sociedad civil (Filgueira, 1998). Tal profundización puede verse en dos aspectos fundamentales.

En primer lugar, las políticas de Transferencia de Renta Condicionadas cuidadosamente focalizadas, tienen una función central y eficiente en la reducción de la pobreza extrema aunque tal reducción tenga un carácter epidérmico. La propia construcción discursiva del MIDES llama la atención acerca de que la pobreza extrema tiene un contenido más profundo que no se limita a un problema de ingresos. No obstante, la selección de los beneficiarios se basa centralmente en un despistaje basado en la medición de la indigencia a partir del ingreso. De este modo, la transferencia directa de ingresos logra reducir de forma inmediata el porcentaje de población en situación de indigencia.

“Mientras las asignaciones familiares y el ingreso ciudadano son claramente los programas mejor focalizados, su impacto sobre la pobreza es menor, debido al monto de sus beneficios (...) El impacto en términos de equidad es similar, y sólo cuando se considera el impacto en la indigencia, el Ingreso Ciudadano se torna relevante.” (Banco Mundial, 2007, p. 16)

El segundo aspecto es el recurso masivo a las ONGs en la gestión de los programas socioeducativos. El desarrollo de las ONGs en Uruguay tiene un fuerte impulso desde fines de la dictadura, pero sobre todo, el foco de atención de los programas llevados adelante por la ONGs estuvo centrado en el trabajo con niños y adolescentes mientras que el trabajo sobre la población adulta estaba referido en su carácter de familiares o referentes de los niños y adolescentes atendidos. Los programas del MIDES, supusieron, como fuera indicado, un enorme desarrollo de las ONGs. Lo novedoso es que, por primera vez en Uruguay, se despliega todo un dispositivo organizativo para operar con la población adulta.

Estos programas, centrados en los aspectos subjetivos que inciden sobre la pobreza extrema y que en el Programa Construyendo Rutas de Salida tuvieron un carácter obligatorio para la población PANES, prevén su continuidad y ampliación en el Programa Uruguay Integra:

De alguno modo, parece razonable establecer que lo que procesó la izquierda en el gobierno fue un significativo cambio en términos de cuestión social. Es decir, la salida de la dictadura marcó la llegada al Uruguay de las políticas del Consenso de Washington pero la acogida a estas políticas fue procesada sin entusiasmo, no logrando articular una nueva construcción mítica contrapuesta a la de los años previos a la crisis del Estado Social (Perelli & Rial, 1986, p. 36). En ese sentido destacamos que uno de los elementos centrales de la política social del MIDES se corresponde con contenidos característicos de una perspectiva neoconservadora y neoliberal sobre la cuestión social: la cuidadosa y casi obsesiva focalización y el recurso a las ONGs en la administración de los programas sociales. El éxito de esta nueva construcción mítica está asociada al cambio semántico señalado y su éxito tiene como indicador, entre otros aspectos, la capacidad del MIDES para comprometer a la

Universidad de la República, importante estructura en la construcción de formación de opinión en el Uruguay (Pirelli & Rial, 1986).

A modo de conclusión: que ideal de hombre expresan y proponen las políticas de transferencia de renta condicionada en Uruguay

Todas las concepciones ideológicas tienen un hombre ideal al que la humanidad debe tender. Es conocida la mítica construcción que hace la revolución cubana del hombre nuevo (Hobsbawm, 1995) o cuando Weber (1996, p. 31) extrae de los apuntes de Benjamín Franklin, “la peculiaridad de esta filosofía de avaricia [que] parece ser el ideal de un hombre honesto”.

En este caso, el concepto de ideal cobra su doble acepción. De un lado, es posible de ser reconstruido como típico ideal (Weber, 1997) y del otro, su acepción vulgar en tanto es ideal desde el punto de vista valorativo, es normativamente bueno, es un modelo a seguir.

Como es lógico, un ideal de hombre supone, en último análisis, una concepción heroica del hombre sometido a situaciones extremas. Ese hombre ideal sólo se confirma como válido en la medida en que mantiene sus características en cualquier circunstancia, incluso cuando es sometido a situaciones extremas. Es así que:

1. La perspectiva conservadora aspira a construir un *individuo solidario*. La emergencia del individuo en las sociedades modernas es inevitable e incluso saludable, siempre y cuando existan las formas de sujeción que lo conviertan en un individuo solidario, moral, integrado a la sociedad con lazos de interdependencia. La felicidad, el bienestar, el deseo y su satisfacción son situaciones pasajeras, evanescentes en la narrativa individual, lo esencial es que el individuo encuentre instancias superiores que normaticen su vida y lo contengan como instancias que lo superan. Es el hombre solidario, moral, con independencia de sus condiciones materiales de reproducción, es el pobre que se mantiene honrado, apegado a las sociedades que lo contienen y trascienden: la familia, la comunidad, etc. Las políticas sociales siempre tienen un componente moralizador que apunta a sostener este comportamiento en las poblaciones a las que están dirigidas.
2. La perspectiva liberal aspira a producir un hombre libre. La constitución de un hombre libre para esta concepción está asociada inevitablemente a la idea de propiedad privada que incluye también la propiedad de sí mismo. El hombre es libre en tanto es dueño de sí mismo, incluso la participación política está sujeta a no depender de otros en tanto no se es dueño de sí mismo. Esta perspectiva entonces aspira a construir un *individuo posesivo*. Es el hombre emprendedor, capaz de superar las situaciones adversas a partir de su disposición a asumir riesgos individuales, que reconoce la situación en que se encuentra como resultado de sus errores estratégicos y se dispone a identificar las oportunidades que le permitirán diseñar una estrategia para superar su situación. Todas las políticas sociales implementadas en América Latina a partir del ajuste estructural (Grassi, Hintza & Neufeld, 1994) están orientadas en ese sentido.
3. Para la perspectiva de la ampliación de la ciudadanía, el ideal de individuo es resultado de la lucha política. Los derechos, lejos de ser naturales, son sociales o lo que es igual políticos, conquistas históricas que deben sostenerse y ampliarse ilimitadamente con la lucha política. En tal sentido, esta perspectiva aspira a construir un *individuo político*. El ideal es el luchador social que frente a la adversidad logra promover la organización de sus iguales para luchar por sus derechos. La llamada militancia social con sensibilidad de izquierda apunta siempre a promover la organización entre los sectores excluidos, siendo conocido el desprecio que sienten los sectores organizados, fundamentalmente el movimiento sindical, por el *lumpem* que mantiene una relación pasiva con su situación sin lograr organizarse y luchar por superarla.

La política social del MIDES parece legitimarse en la búsqueda de un hombre ideal que articula fuertemente componentes liberales con conservadores: la promoción de emprendimientos productivos, donde aparece claramente expresada la fantasía de que de la pobreza extrema se puede salir como empresario; el programa “Rutas de Salida” está imbuido de esta mistificación donde parece que se estuviera diciendo: se trata de trazar rutas de salida para los protagonistas que tienen voluntad puedan tomarlas y así salir de la indigencia:

“(…) no puedo pretender que alguien que sale de la exclusión más profunda se vuelva emprendedora (…) economía [Ministerio de Economía y Finanzas] nos dijo: no, nosotros podemos armar circuitos ya que son volúmenes muy pequeños y no molestamos a ningún empresario, la gente no puede producir y vender y entonces esos circuitos no interfieren con el mercado y con la ley de cooperativas sociales que no tributan, entonces, el despegue, que para la microempresa es muy duro, se lo resolvemos porque no tienen que aportar.” (Entrevista Ministra de Desarrollo Social) (Bentura, 2010)

Tal como surge de las afirmaciones de la Ministra, el mandato impuesto por el Ministerio de Economía es claro: esas rutas de salida no deben interferir en el mercado, ningún empresario genuino debe verse molestado. De lo que se trata es de promover las microempresas y las cooperativas, las que luego de despegar podrán competir en el mercado con la libertad merecida.

Como fue dicho, este hombre ideal debe demostrar que puede salir de las condiciones más adversas balizado por el valor central de la concepción. Esto tiene un enorme potencial legitimador para cualquiera de las perspectivas, ya que si uno solo logra salir de la indigencia a través del emprendedurismo o logra mantenerse como un ser moral a pesar de vivir en la miseria, está demostrando que es posible y, por tanto, quienes no lo logran se convierten en responsables de su condición.

Los planteos que hacen referencia a los contenidos morales de los asistidos son permanentes: es población que quiere trabajar, que está dispuesta al sacrificio, que trabaja más aún de lo esperado, etc. y que cuando se le da una oportunidad la aprovecha.

“Con el fondo Uruguay-Venezuela trabajamos con los emprendimientos productivos, lo que nosotros llamamos iniciativas locales son con población que no es PANES, no es población de indigencia, es población de la pobreza y que tuvo un emprendimiento o que tiene una capacitación. El primer piloto lo hicimos cociendo. Hicimos cincuenta mil túnicas para las escuelas de contexto crítico de primaria, lo hicimos con mujeres de Montevideo, Canelones, Florida trabajando en el Centro de Desarrollo Local de la Intendencia en Casavalle donde se les dio un trabajo de capacitación. Seleccionamos mujeres que alguna vez habían cocido o que tenían alguna idea o eran buenas cocinando.” (Entrevista Ministra de Desarrollo Social) (Bentura, 2010)

Lo que se percibe es la articulación de valores, en algunos sentidos contrapuestos e incluso contradictorios. De un lado, el hombre ideal del pensamiento liberal, emprendedor, que utiliza las oportunidades que le ofrece el mercado para salir adelante en el mundo de la competencia de todos contra todos. Del otro, el individuo solidario, que encuentra sentido participando de instancias superiores y que se realiza en el encuentro con los otros. Esta contradicción puede encontrarse incluso en un programa que apuesta a producir emprendedores, como si se quisiera construir un empresario con rostro humano, preocupado con la cultura y la participación social.

“Nosotros financiamos producción, servicios y una cuota de emprendimiento cultural: hay algún periódico, títeres, radio comunitaria, diferentes cosas, teatro, Radios en la web. Damos dinero y capacitación. Es gente que quedó en el borde del plan y es asociativo con gente que está mejor o peor. Es asociativo, puede ser familiar o de vecinos,

gente que sale de Trabajo por Uruguay y sale con un proyecto.” (Entrevista Ministra de Desarrollo Social) (Bentura, 2010)

Siempre el espíritu de sacrificio, la abnegación propia del pensamiento conservador, el individuo solidario que se siente parte de algo trascendente está dispuesto al sacrificio, a trabajar más de la cuenta.

“Nos mataron porque fueron muchísimo más rápidas. Para nosotros fue un aprendizaje y para ellas una frustración porque cobraron menos meses, mucho mejor que si trabajaban a destajo para empresas como trabajaron pero también se capacitaron. Nosotros tenemos un emprendimiento productivo con el fondo, de una mujer desesperada, joven que tenía cuatro hijos y no entraba al plan por distintos valores. No sabía ni cortar y entró a esa experiencia y hoy tiene un emprendimiento de vestimenta. Se hace un estudio de viabilidad y se transfiere dinero para materia prima, maquinaria, depende del estudio. Ahora en Rutas de Salida presentamos tres proyectos y los ganamos en un fondo del MERCOSUR.” (Entrevista Ministra de Desarrollo Social) (Bentura, 2010)

De las palabras de la Ministra surgen otros aspectos variados y reveladores. Uno de ellos refiere al valor que el Ministerio atribuye a la competencia. El propio Ministerio se comporta como una ONG que disputa recursos a través de proyectos, para financiar emprendimientos cuyo impacto se agota en una casuística, que lo único que aporta son elementos reveladores del ideal de hombre que se propone.

También se revela el valor que se da a la capacidad del individuo de ser emprendedor. Casi en una utopía liberal se nos dice que el esfuerzo, el trabajo duro, atreverse a competir, tener éxito se constituye en una ruta de salida de la exclusión. Se llega a la conclusión inevitable de que la pobreza es resultado de la pereza, la falta de entusiasmo y no atreverse a competir en el mercado.

En tal sentido, el proceso de trasmutación ideológica es prístino. En los debates académicos y políticos, la izquierda no dudaba en responsabilizar al sistema y no al individuo. Veamos, por ejemplo, el argumento del Ministro de Economía del gobierno de Vázquez, actual vicepresidente:

“(…) la marginalidad es lo que se gesta en estas condiciones de excedente de trabajo. Es la consecuencia necesaria de esta lógica de funcionamiento de la economía. Es el conjunto de condiciones de vida que van asociados a la presencia de esta reserva sobrante de trabajadores que el sistema origina para encarar su contradicción básica entre salario y ganancia. Y que se resuelve creando de la manera ya vista en nuestros países periféricos. Creando periferias internas a las propias periferias. Es en este contexto que surge la marginalidad asociada a situaciones de desocupación y subocupación.” (Astori, 1986, p. 23)

Lo que antes era visto como un problema estructural ahora es atribuido a problemas de los individuos. Posiblemente la intervención sobre esta determinación estructural no pueda resolverse desde un gobierno y, mucho menos en un periodo, pero no es ese el argumento, el argumento remite a los individuos y sus capacidades y la lógica de la intervención está decididamente inclinada en este sentido.

Cuando el argumento apunta sobre los individuos, su incapacidad moral (falta de valores, anomia etc.) o instrumental (incapacidad para competir en el mercado) el hombre ideal que emerge lo hace balizado por valores conservadores o neoliberales, desarticulando cualquier perspectiva social o de ampliación de la ciudadanía, donde la responsabilidad social del sistema es determinante en la configuración de los problemas sociales.

De esta forma, emerge la construcción ideológica que permite la alianza solidaria entre las perspectivas liberal y conservadora. Por un lado, aparece la comunidad como un espacio mítico donde las relaciones sociales son solidarias, donde el individuo logra relaciones auténticas, es valorado por sus aportes, eleva su autoestima, en fin, es una instancia curadora,

“Todo el mundo quería trabajar en las escuelas. La Escuela es un referente como la policlínica, no es lo mismo trabajar en la Intendencia, en la escuela hay mucha más pertenencia, eso está marcado a fuego, escuelas y policlínicas del interior del país es divino verlo, acá también, pero en el interior hay menos anonimato, la tarea adentro de una escuela o una policlínica es maravillosa, es donde la gente se siente más útil.” (Entrevista a Directora Política del MIDES) (Bentura, 2010)

El párrafo anterior expresa claramente que el anonimato es lo contrario que reconocimiento, pertenencia es la vivencia contraria a sentirse excluido, sentirse útil es lo contrario a la vivencia de la alienación. Por eso el trabajo no alienado supone requisitos, debe dejar la sensación de que se hizo algo útil, debe hacer que el sujeto se sienta parte de algo mayor, una instancia superior que lo contiene, implica el reconocimiento por parte de los otros.

“En Trabajo por Uruguay no aceptamos trabajos que no dejen algo en que la gente se sienta realizada, no cortar pasto que después crece, reparar plazas para que la persona eleve la autoestima. Nos criticaron el uniforme, que era para hacer propaganda y eso estigmatiza y todos salimos con el uniforme. Eso no excluye sino que incluye porque la gente se identifica que va a trabajar y dice esa escuela la hice yo, esa plaza la hice yo. Yo fui a la escuela y pregunté a ver quién es hijo de los que pintaron tan lindo este local y levantaban las manos contentos.” (Entrevista Ministra de Desarrollo Social) (Bentura, 2010)

El verdadero trabajo se obtiene en el mercado de trabajo formal y para eso hay que procesar cambios en esta población en busca de adaptarla a los requerimientos de este espacio. La política revela entonces su verdadera cara. Es preciso disciplinar a esta población para adaptarla al mercado. Ese espacio ideal donde el individuo se siente útil, integrado, etc., deben, artificialmente, incorporar las características del mundo real.

“Que vas a enseñar con 20 a 30 horas, el viejo problema de la UTU que enseñan con un torno viejo y después se vuelve obsoleto. Sin embargo las transversales le quedan para toda la vida, trascienden la intervención. Si le enseñó a trabajar, si le marco que si llega tarde en un empleo formal le descuentan y al tercer día tiene una observación y al cuarto una suspensión, le marco lo que es la vida real del mercado de trabajo a través del trabajo, después lo retraining en un taller colectivo: cómo se sintieron la primera semana de trabajo, cómo bancaron las jerarquías aunque no le gustaran, cómo se llevaron con el de al lado, todo lo actitudinal del trabajo, eso le va a quedar.” (Entrevista a Directora Política del MIDES) (Bentura, 2010)

Pero esta población, que es responsabilizada por su situación, debe tener, para incorporarse al mercado laboral, capacidades posibles de ser mercantilizadas. El taller y la fábrica deben recibir la mano de obra no solo disciplinada sino también capacitada.

Queda claro entonces que la gente quiere trabajar pero no se pone en cuestión si el trabajo es un derecho o un privilegio. En cualquier caso, lo que queda claro, es que en ningún momento se cuestiona la responsabilidad del Estado para garantizar ese derecho:

“En Trabajo por Uruguay, quedó demostrado que la gente ha ganado el doble del ingreso ciudadano, la gente quería trabajar. Vos tenés una población con grandes deseos de cambiar, porque hubiera sido terrible que nadie se hubiera anotado para trabajar, el problema de la exclusión hubiera sido más grande, la calidad de la exclusión y de los que viven fuera del sistema es tal, te deja tranquila que se anotaron 15 mil, pero si hubiera habido cupos para 45 mil se hubieran anotado 45 mil. Trabajo con apoyo, con capacitación, con odontología, oftalmología, pasó a ser un tema de mucha convocatoria, te muestra la voluntad de la gente de cambiar, y que hay un sector impermeable.” (Entrevista a Directora Política del MIDES) (Bentura, 2010).

Tal vez sea en el papel que se le atribuye al trabajo donde se vea más claramente la particular configuración ideológica que baliza la intervención del MIDES. La articulación entre el pensamiento liberal y el conservador tienen una particular formulación que la tornan compatible con cierta tradición del pensamiento de izquierdas: *el anticapitalismo romántico*.

El *anticapitalismo romántico* tal y como lo ha conceptualizado en extenso Lukács (1972), a diferencia del pensamiento conservador expresado en la obra de Durkheim, realiza una crítica radical de la división del trabajo, identifica claramente el carácter alienado y fragmentador del hombre y del trabajo en esta configuración histórica pero, a diferencia de la tradición marxista, se manifiesta como nostalgia y no identifica la división del trabajo como un estado necesario de ser superado por la crítica revolucionaria (Lukács, 1972). El anticapitalismo romántico, en tanto no visualiza posibilidades de superación del orden burgués, identifica dentro del orden espacios donde desarrollar las posibilidades del desarrollo del hombre completo. Dicotomiza el trabajo 1) como *maldición bíblica* inevitablemente fragmentadora y fuente de alienación, como expresión de una sociedad crecientemente mercantilizada, donde reina la racionalidad instrumental. El hombre allí es necesariamente instrumentalizado y explotado y 2) como fuente de solidaridad, encuentro y protección, la comunidad es el refugio del hombre trascendente, el trabajo allí es fuente de reconocimiento y superación de la alienación.

El anticapitalismo romántico resulta una solución de compromiso entre un pensamiento que pretende continuar de izquierda, con la administración de la sociedad, sin procesar una discontinuidad con las administraciones anteriores.

REFERENCIAS

- Astori, D. (1986). *Los marginados Uruguayos*. Montevideo: Ed. Banda Oriental.
- Banco Mundial. (2007). *Las políticas de transferencia de ingresos en Uruguay: cerrando las brechas de cobertura para aumentar el bienestar*. Montevideo: Banco Mundial.
- Bentura, P. (2010). *La Cuestión Social como construcción ideológica: propuesta de una tipología para su comprensión. Análisis del caso de la Política Asistencial del gobierno del Frente Amplio*. (Tesis para optar el grado académico de Doctor). Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la Cuestión Social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- De Armas, G. (2005). De la sociedad hiperintegrada al país fragmentado. Crónica del último tramo de un largo recorrido. En G. Caetano (comp.). *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples* (pp. 269-303). Montevideo: Taurus.
- Filgueira, F. (1998). El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina, eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada. En: B. Roberts (Ed.) *Ciudadanía y Política social*. (pp. 71-116). San José, Costa Rica: Flasco, SSRC.
- Grassi, E.; Hintze, S. & Neufeld, M.R. (1994). *Políticas Sociales. Crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Hobsbawm, E. (1995). *Era dos extremos o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lukács, G. (1972). *Estética I. La peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- Midaglia, C. (1993). *Políticas sociales en el Uruguay, recursos institucionales y propuestas para la orientación de políticas*. Montevideo: Ed. FLACSO-CIESU.
- Morales, C. (1998). *Suministros de servicios sociales a través de organizaciones públicas no estatales. En lo público no estatal en la Reforma del Estado*. Buenos Aires: Paidós.
- Netto, J. P. (2010). Uma face contemporânea da barbárie. Conferencia presentada en el III Encontro Internacional "Civilização ou barbárie. Recuperado el 10 de Noviembre de 2012, de <http://pcb.org.br/portal/docs/umafacecontemporaneadabarbarie.pdf>
- Perelli, C. & Rial, J. (1986). *De mitos y memorias políticas. La represión, el miedo y después*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Serna, M. (2007). *Las políticas de la pobreza en los gobiernos de izquierda del cono sur: de las redes sociales de seguridad a las redes de protección social*. Montevideo: CLACSO.
- Weber, M. A (1996). *Ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Weber, M. A (1997). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

NOTA SOBRE LOS AUTORES

Ana María Borzone. Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Actualmente dirige el proyecto “Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas”, llevado a cabo por un equipo de investigadores de la Universidad de Córdoba y de la UBA.

Alexandra M. Araújo. Miembro del Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Carlos Spontón. Magíster en Psicología de las Organizaciones. Licenciado en Psicología Psicología y miembro del Instituto de Ciencias de la Administración (ICDA) de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

Estanislao Castellano. Magíster en Psicología de las Organizaciones. Licenciado en Psicología y miembro del Instituto de Ciencias de la Administración (ICDA) de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

Esther Judit Vidal Córdoba. Peruana, Magister en Política Social, Licenciada en Trabajo Social, Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima.

Eva Cifre. Licenciada en Psicología (1995) y Doctorado Magna cum laude (1999) en Psicología del Trabajo y las Organizaciones por la Universitat Jaume I de Castellón centrándose su tesis doctoral en el tema de las Nuevas Tecnologías y el Bienestar Psicológico en el Trabajo. Desde 1996 está vinculada al área de Psicología Social del Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología de la Universitat Jaume I. Es profesora Titular de la Universitat Jaume I de Castellón. Sus publicaciones se relacionan principalmente con procesos psicológicos a nivel del individuo (por ejemplo, bienestar psicológico, burnout, flow), aunque también tiene publicaciones relacionadas con procesos organizacionales tales como son la implantación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y la formación continua en la empresa, todos ellos en diferentes sectores.

Gisela Paly. Psicóloga por la Universidad de Buenos Aires. Miembro del Centro de Investigaciones Sociales y Humanas para la Defensa, Centro de Estrés Postraumático “Malvinas Argentinas”, Buenos Aires, Argentina.

Graciela Villegas García. Magíster y Doctora en Psicología por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (Lima, Perú). Docente Principal y Decana de la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Coautora de manuales referidos al uso de software libre en psicología, así como de artículos de investigación psicológica.

Hedy Acosta. Licenciada en Psicología con mención en Psicología Social y de las Organizaciones por la Universidad de Talca, Chile. Realizó el Máster Oficial en Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y en Recursos Humanos en sus dos itinerarios (Salud Ocupacional y Desarrollo de RR.HH). Actualmente se encuentra cursando el programa de Doctorado con Mención de Calidad (MC2007-00068) por el Ministerio de Educación y Ciencia 2007-2010 en la Universitat Jaume I, Castellón-España. Es becaria del programa de Formación de Personal Investigador (FPI) de la Universitat Jaume I, a tiempo completo. Sus intereses de investigación se relacionan con el estudio de confianza organizacional, estrategias organizacionales desde la Gestión de RR.HH, vinculación

psicológica con el trabajo, emociones positivas, resultados organizacionales saludables y, análisis cuantitativos y cualitativos. Su trabajo de investigación se enmarca en el Modelo HERO (Healthy and Resilience Organizations).

J. Pablo Bentura. Máster en Servicio Social por la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor de la Universidad de la República, Uruguay.

José Luis Valdez Medina. Doctor en Psicología Social por la Universidad Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Profesor Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Sus principales líneas de investigación giran en torno a redes semánticas y generación de propuestas teóricas para la explicación del comportamiento.

María Elena Benítez. Licenciada en Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología, Matemáticas y Experimental, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME/CONICET)

María Lolich. Psicóloga por la Universidad de Palermo. Magister en Psicología Cognitiva por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Miembro del Centro de Investigaciones Sociales y Humanas para la Defensa, Centro de Estrés Postraumático “Malvinas Argentinas”, Buenos Aires, Argentina.

M. Vanesa De Mier. Investigadora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

Marisa Salanova. Catedrática de Psicología Social, especialización en Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y en Recursos Humanos en la Universitat Jaume I. Directora del equipo “WONT_ Work Organization Network” de la UJI. Presidenta de la Sociedad Española de Psicología Positiva. Tiene más de 300 publicaciones nacionales e internacionales sobre psicología de la salud ocupacional y más recientemente se ha focalizado en la Psicología Positiva aplicada al trabajo con publicaciones sobre work engagement, flow en el trabajo, autoeficacia, organizaciones positivas y saludables y resiliencia organizacional.

Néstor Roselli. Licenciatura en Psicología, Faculté de Psychologie, Université de Louvain, Bélgica. Doctorado en Psicología, Faculté de Psychologie, Université de Louvain, Bélgica. Especialización en Psicología Social Experimental, Faculteit der Psychologie, Universiteit te Leuven, Bélgica. Miembro de la Carrera de Investigador Científico (Categoría Principal), CONICET. Director del Laboratorio de Psicología Social Experimental del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación -IRICE- (CONICET-UNR). Director del Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía de la Facultad de Psicología y Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires. Profesor Titular ordinario de Metodología de la Investigación Social, Carrera de Comunicación Social, Facultad de Ciencias de la Educación y Comunicación Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Norma Ivonne González Arratia López Fuentes. Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Profesora Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Sus principales líneas de investigación son la resiliencia y recursos psicológicos en niños y adolescentes.

Leandro S. Almeida. Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto, Portugal. Doctor en Psicología, especialidad en Psicología de la Educación, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto, Portugal.

Agregado de Psicología por el Instituto de Educación y Psicología de la Universidad de Minho.

Leonardo Adrián Medrano. Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Doctorado en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Miembro del Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Leonor Hernani. Psicóloga, Docente principal de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú. Secretaria Académica de la Facultad de Comercio Exterior y Relaciones Internacionales de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Luis Maffei. Máster en Programación Neurolingüística. Licenciado en Psicología. Investigador acreditado por la Secretaría de Investigaciones de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

Paula Gonçalves. Miembro del Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Pedro Torrente. Realizó la Licenciatura en Psicología en la Universitat Jaume I. Ha obtenido becas concedidas por la Universitat Jaume I y el Ministerio de Educación y Ciencia. Participó en diversos proyectos relacionados con la Psicología Aplicada y el análisis de datos en el departamento de metodología de la misma universidad. Máster en Salud Ocupacional y Desarrollo de Recursos Humanos. Sus temas de interés son los factores de bienestar en las organizaciones, principalmente el engagement grupal en el trabajo, así como sus antecedentes, consecuencias y sus procesos de desarrollo a través del tiempo.

Sergio Alexis Domínguez Lara. Psicólogo egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Perú) y candidato a Magister en Psicología Clínica y de la Salud por la misma casa de estudios. Profesor Investigador de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (Lima, Perú). Autor y coautor de manuales referidos al uso de software libre en psicología, así como de artículos de investigación psicológica. Sus campos de especialización son la evaluación psicológica y la psicometría.

Susana Azzollini. Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Doctora en Psicología, Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina. Investigadora del Centro de Investigaciones Sociales y Humanas para la Defensa, Centro de Estrés Postraumático “Malvinas Argentinas”, Buenos Aires, Argentina.

Susana Llorens. Profesora Titular de Psicología Social, especialización en Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y en Recursos Humanos en la Universitat Jaume I. Responsable de investigación del equipo “WONT: Work Organization Network” de la misma Universidad. Premio Extraordinario de Doctorado en Ciencias Sociales, del Comportamiento y de la Educación por la Universitat Jaume I. Tiene numerosas publicaciones nacionales e internacionales sobre innovación tecnológica y formación en diferentes sectores, salud ocupacional, burnout, tecnoestrés, adicción al trabajo, desarrollo de RRHH, autoeficacia, engagement, flow, y organizaciones saludables y resilientes.

Verónica S. Sánchez Abchi. Profesora de Letras Modernas. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Licenciada en Letras Modernas por la misma universidad. Becaria de Doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires, Argentina. Doctorado en Ciencias del Lenguaje, mención en Lingüística Aplicada, Universidad Nacional de Córdoba, bajo la dirección de la Dra. Dr. Ana María Borzone.

Walter Arias Gallegos. Psicólogo por la Universidad Nacional de San Agustín. Es candidato a magíster en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo. Tiene una Segunda especialidad en orientación y consejería del niño, el adolescente y psicoterapia familiar. Está diplomado en Neurociencias aplicadas a la Educación por la

UNSA. Es profesor en la Escuela Profesional de Psicología e investigador adjunto de la Universidad Católica San Pablo. Ha publicado dos libros así como diversos artículos en revistas locales, nacionales e internacionales. Es editor de la Revista de Psicología de Arequipa.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN, ARTÍCULOS ORIGINALES Y OTROS PARA SU PUBLICACIÓN EN LA REVISTA PERUANA DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL

Definición de la Revista

La Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social es una publicación académica de la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, que tiene como propósito difundir los trabajos de investigación psicológica y de trabajo social de alto nivel académico en sus diversas especialidades. La revista está dirigida a psicólogos, estudiantes de psicología y profesionales de las ciencias sociales y de la salud. A pesar de la importancia que se brinda en la revista a la generación de conocimientos basados en fundamentos teóricos sólidos, se espera también que los artículos discutan las implicancias de política de sus resultados.

Se aceptarán artículos de investigación realizados con metodologías basadas en el paradigma cuantitativo, cualitativo o mixto. Asimismo, se aceptarán artículos que presenten una revisión de estudios publicados (metanálisis), pero no simples descripciones de un problema psicológico, realizadas de manera aislada de la teoría o conocimientos previos. Serán aceptados también estudios diagnósticos y evaluaciones de impacto de programas siempre y cuando estén sustentados en teorías sólidas y brinden resultados que se consideren relevantes para la literatura académica y de política sobre el tema. Los problemas analizados pueden ser peruanos, latinoamericanos o de otras regiones en desarrollo. Los autores(as) pueden ser de cualquier nacionalidad. En general los números de la revista serán de tema libre, pero el Comité Editorial puede definir si algún número tendrá un tema principal, para lo cual se hará una convocatoria.

Es de nuestro interés que los artículos lleguen a otros investigadores, docentes universitarios, estudiantes, funcionarios con potestad de toma de decisión a nivel nacional y representantes de diversos organismos vinculados con la psicología nacional e internacional.

Todos los artículos serán publicados en castellano con resúmenes en castellano e inglés, así como en inglés o portugués con resúmenes en castellano e inglés según sea el caso. Los autores (as) que envíe sus artículos a la revista comparten con esta los derechos de publicación. Cualquier persona puede reproducir los artículos publicados en la revista siempre y cuando lo haga con fines académicos o desarrollo de políticas y sin fines de lucro, de acuerdo al espíritu de la Facultad de Psicología y Trabajo Social. Cuando se reproduzca un artículo se debe indicar que el artículo fue publicado originalmente en la Revista.

Presentación

El trabajo para ser presentado debe ser original e inédito no habiendo sido presentado, ni total ni parcialmente, para publicación ni para evaluación en otra revista o medio de difusión. Puede tratarse de: investigaciones originales (empíricas), temas de revisión, comentarios sobre artículos publicados en la revista y reseñas bibliográficas. En su contenido y estructura deberá adecuarse a las normas de la American Psychological Association (APA), en su sexta edición en inglés o tercera edición en español. Los artículos, reseñas y casos deben presentarse en formato .doc o .docx (formatos propios Microsoft Word®), en fuente tipo Times New Roman, con 11 puntos de tamaño, a espacio y medio, con 3 x 3 cm de márgenes.

El trabajo puede ser remitido a las direcciones electrónicas tcaycho@uigv.edu.pe. Se recepcionarán trabajos en español, inglés y portugués. Los trabajos deben ser enviados cumpliendo con los plazos establecidos en cada convocatoria. Si un artículo es entregado fuera de plazo, existe la posibilidad de que sea publicado en la edición siguiente de la revista.

Sistema de arbitraje

Recibido el trabajo será acusada su recepción por el editor quien se encargará de realizar la primera revisión, para examinar, tanto la pertinencia como el cumplimiento de las pautas de presentación y comprobar que no haya errores que originen rechazo inmediato de los revisores. El editor orientará, de ser necesario, en las problemáticas clave para que el artículo, reseña o caso sea entregado en mejores condiciones al Comité editorial para su evaluación. Se considerará la originalidad, consistencia temática, aporte al desarrollo o conocimiento del tema y al avance de la investigación psicológica en sus diversas áreas. La calidad de los artículos en general, será evaluada de manera anónima por dos árbitros, integrantes del Comité Editorial y Comité Científico. El Comité Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los ajustes que considere necesarios para mejorar la presentación del trabajo sin que el contenido se vea afectado. Posteriormente, el trabajo será revisado por especialistas del Comité Científico Nacional e Internacional. De ser necesario, se recurrirá a evaluadores externos.

El proceso de arbitraje se realizará bajo la modalidad del doble ciego, es decir, los autores desconocen la identidad de los árbitros y los árbitros desconocen la identidad de los autores. El resultado del proceso de evaluación podrá ser:

- a) Que se publique sin cambios,
- b) Que se publique con los cambios sugeridos,
- c) Que se realicen cambios sustanciales y luego sea sometido a nueva evaluación,
- d) Que no se publique.

Los trabajos aceptados, luego de ser editados, se remiten a sus autores para que expresen su conformidad para su publicación. Los trabajos enviados a los árbitros no deben ser compartidos o distribuidos (a través de medios electrónicos o impresos) a cualquier otra persona u organización. Los árbitros deben mantener la confidencialidad de los documentos a la revisión y del proceso de arbitraje. Ellos no están autorizados a hacer uso de los documentos que reciban para el arbitraje, y no se permite citar tales artículos antes de su publicación por la Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social.

Estructura de los trabajos para ser publicados:

Investigaciones empíricas originales

Trabajos referidos a la investigación psicológica. La estructura de las investigaciones deben contener las siguientes partes: Título, autoría, resumen, palabras clave, introducción, método, resultados, discusión, referencias bibliográficas, notas acerca del autor. No deben exceder las 30 páginas.

Título

Sintetiza la idea principal del artículo de una manera clara y debe ser redactado con estilo de comunicación científica. No debe exceder las quince palabras.

Autoría

Indicar el nombre del autor o autores, dirección de correo electrónico y filiación profesional completa de todos los autores, indicando la institución o centro de trabajo o la institución promotora de la investigación. No colocar más de dos afiliaciones.

Resumen

El resumen contiene los aspectos principales del trabajo: planteamiento del problema, objetivos del estudio, método, principales resultados y conclusiones, redactado en un máximo de 120 palabras. Su expresión debe ser clara e inteligible.

Palabras clave

Se recomienda que no sean menos de tres ni más de cinco.

Introducción

Permite describir el problema en estudio y abarca el primer contacto teórico de la investigación. De manera secuencial y sucinta, se presentan el planteamiento del problema, una revisión histórica - teórica (si procede) y el estado actual del tema, la formulación del problema, los objetivos y/o hipótesis. La redacción debe denotar adecuada organización, de tal modo que se aprecie la continuidad lógica de los trabajos anteriores y/o previos con el actual.

Método

Se describe el tipo y/o diseño de investigación. Dentro del apartado Participantes se precisa la población, muestra, técnica de muestreo, así como sus características demográficas. En Instrumento, se refiere el nombre de las pruebas utilizadas, autores, validez y confiabilidad, detallando el ámbito de aplicación así como el contexto en el que se validaron y estandarizaron. Finalmente, en Procedimiento se señala el proceso de recogida de datos, el consentimiento informado y los estándares que se usaron.

Resultados

Se describen narrativamente los hallazgos del estudio y como complemento a lo descrito, se presentan las tablas y/o figuras con su respectivo título y numeración. Se presentarán como máximo diez tablas y figuras en total.

Discusión

Destaca los aspectos más novedosos e importantes, así como la interpretación y análisis de las implicancias de los resultados. Se debe relacionar y comparar los hechos observados con la hipótesis u objetivos, marco teórico y antecedentes referidos en la introducción, aclarando excepciones, contradicciones o modificaciones (sin hacer uso de terminología estadística). También debe señalar las aplicaciones prácticas o teóricas de los resultados encontrados. Finalmente, se deben de presentar además los factores no controlados que pueden afectar los resultados. Este rubro finaliza con la presentación de las conclusiones.

Referencias bibliográficas

La uniformidad de las referencias bibliográficas tendrá como patrón las normas de la APA. Su confección se realizará teniendo en cuenta el orden alfabético de los autores y según el tipo de fuente que se trate.

Artículos de revisión

Son artículos teóricos que tiene como objetivo promover avances teóricos en algún área de aplicación de la psicología. Asimismo, se presentan aspectos históricos de la psicología peruana e internacional. Deberán ser redactados de acuerdo al siguiente esquema:

- Título
- Resumen y abstract
- Introducción
- Cuerpo de la revisión
- Referencias bibliográficas

La extensión total del documento será como máximo de diez páginas y se aceptará tablas y/o figuras, según sea el caso.

Reseñas bibliográficas

Recensiones críticas y razonadas de instrumentos psicométricos o publicaciones referidas a libros de psicología publicados en diferentes idiomas, cuya extensión máxima recomendada es de tres páginas con formato libre. Es recomendable que la reseña corresponda a un libro editado en los últimos cinco años. En la selección de los trabajos a publicar en esta sección se tendrá en cuenta la importancia del libro, qué tan reciente es, y en qué forma puede ser útil a los psicólogos. La crítica debe hacerse a la obra, no al autor; en ningún caso la integridad científica de un autor puede ponerse en tela de juicio en una reseña. Tampoco es preciso presentar un resumen del libro. Una evaluación no necesita ser una crítica negativa; es conveniente tener en cuenta la forma en la cual el autor enfoca los problemas, si contribuye a la clarificación de algún asunto, los tipos de lectores a los cuales se dirige el libro y la importancia de la obra desde el punto de vista de la psicología en general.

Referencias Bibliográficas

- La lista debe tener un orden alfabético por apellido del autor(a), en minúsculas, incluyendo las iniciales de sus nombres.

- Incluir todos los trabajos que han sido citados.

Se debe sangrar a partir de la segunda línea de cada entrada en la lista a cinco espacios (sangría francesa)

Libro completo

Un autor:

Apellido, Inicial del autor o editor. (Año de la publicación). Título del libro en letra itálica (edición). Lugar de publicación: Editorial

Más de un autor:

Apellido, Inicial del autor., Apellido, Inicial del autor., Apellido, Inicial del autor & Apellido, Inicial del autor. (Año de la publicación). Título del libro en letra itálica (edición). Lugar de publicación: Editorial

Capítulo de libro

Apellido, Inicial del autor o editor. (Año de publicación). Título del capítulo o sección. En Editor (con su nombre en el orden normal) (Abreviatura de Editor), Título del libro en letra itálica (páginas). Lugar de publicación: Editorial

Artículo de Revista

Artículo con un autor:

Apellido, Inicial de nombre. (Año de publicación). Título del artículo. *Título de la revista*, volumen (número de la edición), número de las páginas.

Artículo con dos autores:

Apellido, Inicial de nombre. & Apellido, Inicial de nombre. (Año de publicación). Título del artículo. *Título de la revista*, volumen (número de la edición), número de las páginas.

Artículo de Revista digital:

Apellido, Inicial de nombre. (Año de publicación). Título del artículo. Título de la revista, volumen (#), pp.doi: #

Artículo en línea:

Apellido, Inicial de nombre. (Año de publicación). Título del artículo. Título de la revista, volumen (#), pp. Recuperado de URL

Artículo en prensa:

Apellido, Inicial de nombre. (en prensa). Título del artículo. Título de la revista.

Tesis

Apellido, Inicial de nombre. (Año de publicación). Título de la tesis. Tesis para optar., Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país.

REDACCIÓN

La redacción debe efectuarse en tercera persona, evitando el uso de pronombres personales y haciendo uso de un lenguaje científico. Se pueden utilizar siglas para referirse a organismos, instrumentos o variables, siempre y cuando se explique la primera vez de su utilización, escribiendo el nombre completo y seguido de las siglas en letras mayúsculas.