



ISSN - 1659-2921

6

# CUADERNOS METODOLÓGICOS

Compendio de Instrumentos  
de Medición IIP - 2014

Vanessa Smith-Castro (compiladora)



**Instituto de Investigaciones Psicológicas**

**Facultad de Ciencias Sociales**

**Universidad de Costa Rica**

**Compendio de Instrumentos de Medición IIP-2014**

**Compiladora: Vanessa Smith-Castro**

**Serie: Cuadernos Metodológicos del IIP**

**2014**



2

## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	5
Algunas advertencias sobre el uso de Instrumentos de Medición Psicológica .....	9
INSTRUMENTOS DE RESPUESTA TÍPICA .....	25
Child Behaviour Questionnaire de Rothbart .....	26
Coparenting Scale de McHale (CS) .....	32
Escala de Co-parentaje de McHale.....	36
Cuestionario de Agresión de Buss y Perry.....	41
Diferencial Semántico del Concepto de Sí-mismo .....	45
Escala de Actitudes hacia la Convivencia Intercultural .....	48
Escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural.....	54
Escala de actitudes hacia la Diversidad Cultural (Versión para el grupo chino-costarricense).....	59
Escala de Actitud hacia la Geometría .....	62
Escalade Afectividad (PANAS) de Watson y Clark en Adolescentes.....	67
Escala de Afectividad (PANAS) de Watson y Clark en Adultos Mayores .....	72
Escala de Afrontamiento para Adolescentes .....	77
Escala de Ansiedad ante la Muerte DAS-1 de Templer .....	82
Escalas de Ansiedad y Depresión (del DASS-21) de Lovibond.....	87
Escalas de Apoyo Social Percibido para adolescentes .....	92
Escala de <i>Arausal</i> Percibidode Anderson, Deuser y DeNeve .....	99
Escala de Autoapertura Íntima en línea de Schouten, Valkenburg y Peter .....	102
Escala de Autoconcepto y Satisfacción Personal para adolescentes .....	108
Escala de Autoeficacia para Adolescentes .....	112
Escala de Autoeficacia de Jerusalem y Schwarzer en Adultos .....	116
Escala de Autoeficacia para Envejecer de Fernández Ballesteros.....	120
Escala de Autoestima Global de Rosenberg.....	125
Escalas de Atención y Memoria de Trabajo del Five to Fifteen .....	129
Escala de Competencias Percibidas de Harter para Niños/as.....	133
Escala de Creencias sobre el Rol Paterno Posdivorcio (ECRP-D).....	138
Escala de Deseabilidad Social de Crowne y Marlowe .....	143

Escala de Experiencias de Discriminación .....	147
Escala de Habilidades Sociales .....	152
Escala de Homofobia .....	155
Escala de Identidad Étnica Multigrupo de Phinney.....	161
Escala de Inteligencia Emocional.....	169
Escala de Interacción Parasocial de Rubin y Perse.....	178
Escala de Involucración de Niños en Diversas Estructuras (INDEX) .....	181
Escala de Locus de Control para Adolescentes .....	199
Escala de Motivación de Uso de Medios de Comunicación de Ward .....	204
Escala de Percepción de la Comunicación Intergeneracional de Williams y Garret .....	208
Escala de Prejuicio Sutil y Manifiesto de Pettigrew y Mertens .....	216
Escala de satisfacción con la vida para adultos de Neugarten, Havighurst y Tobin.....	223
Escala de Satisfacción con la Vida para adultos mayores de Emmons, Larsen, y Griffin .....	227
Escala de Soledad de UCLA de Russel .....	232
Escala Geriátrica de Ansiedad GAS-1 de Segal y Payne.....	236
Escala de Depresión Geriátrica GDS de Yesavage .....	241
Índice de Empatía para Niños(as) y Adolescentes de Bryant .....	247
Inventario de Depresión para niños de Kovacs .....	250
Inventario de Estilos de Identidad Personal de Berzonsky .....	257
Kidscreen-27 (versión para niños, niñas y adolescentes).....	263
Lista de Malestares Psicosomáticos de Wisniewski, Naglieri & Mulick .....	268
Mini Mental State Examination (MMSE).....	274
Parental Child Relationship Inventory de Gerard.....	280
PRUEBAS DE MÁXIMA EJECUCIÓN .....	285
Prueba de Aptitud Académica.....	286
Prueba de Expresión Escrita .....	294
Prueba de Habilidades Cuantitativas.....	300
Prueba de Razonamiento con Figuras (versión 3.0).....	307

## INTRODUCCIÓN

(Vanessa Smith-Castro)

La medición forma parte esencial de cualquier actividad científica. En Psicología, por ejemplo, es común adquirir conocimiento sobre las personas, sus características de personalidad, preferencias, actitudes, valores, habilidades, destrezas, rasgos clínicos, eventos vitales y conductas mediante la observación. Darle sentido a dichas observaciones requiere con frecuencia cuantificarlas; esto es, asignarles números de acuerdo a ciertas reglas de modo tal que los números las caractericen (Martínez, 1996).

En este sentido, los instrumentos de medición representan una herramienta fundamental para recopilar dichas observaciones numéricas, ya sea mediante el autoreporte o la ejecución de actividades específicas por parte de las personas; o bien mediante el registro de terceros, encuestadores, jueces, evaluadores, observadores.

Así, contar con instrumentos de medición con propiedades psicométricas adecuadas se ha convertido en una preocupación constante de la psicología y disciplinas afines (AERA, APA & NCME, 1999). Los/las académicos/as involucrados/as activamente en la producción de conocimiento científico sobre el comportamiento humano necesitan de instrumentos sólidos para captar los constructos psicológicos que estudian. Los y las estudiantes en formación desean familiarizarse con las mediciones propias de su disciplina para poder aplicarlas adecuadamente en su formación y en su futuro profesional. Los y las profesionales fuera de la academia necesitan de herramientas de medición para tomar sus decisiones de manera fundamentada.

El presente cuaderno metodológico tiene como objetivo hacer un aporte para satisfacer esta necesidad. El cuaderno es una compilación de 51 instrumentos de medición (escalas, inventarios, índices y pruebas) que han sido adaptados a nuestro contexto o han sido construidos por los y las investigadoras del IIP para medir diferentes constructos de gran relevancia para nuestra labor.

Los y las investigadoras del IIP constantemente adaptan instrumentos de medición elaborados en otros países o construyen sus propias medidas acordes a las necesidades de nuestro contexto y los utilizan como parte de sus actividades investigativas diarias. Regularmente los y las

investigadores son consultados por parte de estudiantes y otros colegas nacionales e internacionales con el fin de acceder a las versiones de escalas de reconocida reputación internacional adaptadas al contexto latinoamericano, o bien para acceder a las medidas autóctonas descritas en sus publicaciones.

Contamos, por ejemplo, con escalas de reconocida utilidad para acceder a constructos como Autoeficacia Percibida, Autoestima, Prejuicio, Inteligencia Emocional, Identificación Para-social, Estados de Ánimo, Características de Personalidad, Estilos de Apego, Habilidades sociales, Patrones de Crianza, Depresión, Ansiedad, Funciones Ejecutivas y Habilidades Cognitivas, por sólo mencionar algunas. Sin embargo, estas mediciones están diseminadas en los informes de investigación o en las publicaciones de cada investigador/a y su localización depende de la consulta directa a los y las investigadores o de largas horas de búsqueda en la red. La idea de este cuaderno es reunir algunos de esos instrumentos en un solo repositorio con el fin de que los potenciales usuarios tengan acceso ágil y directo a las mediciones, con la seguridad de que tales instrumentos ya han sido adaptados a nuestro medio y que existen en nuestro contexto evidencias de la validez y confiabilidad de las inferencias que se pueden hacer con ellos.

Cada instrumento es presentado en una ficha técnica que en lo posible incluye: a) información general sobre la definición conceptual del constructo teórico que pretende medir, b) el proceso de desarrollo del instrumento original (en caso de adaptaciones), c) los usos y propósitos típicos de dicho instrumento, d) el proceso de adaptación y/o construcción del instrumento en el contexto nacional, e) las características de las muestras nacionales en que fue aplicado, f) algunas de las principales evidencias de validez y confiabilidad recopiladas en el contexto costarricense y g) datos sobre su localización. Cuando es permitido, al final de cada ficha técnica se presenta el instrumento tal y como puede ser aplicado. En algunos casos, por razones ligadas al uso y propósito de los instrumentos o derechos de autor, estos no pueden ser expuestos. No obstante ofrecemos la información de contacto de los y las constructoras para las personas interesadas.

El cuaderno presenta, en un primer momento, 47 instrumentos de respuesta típica. Estos son instrumentos destinados a medir actitudes, valores, representaciones, características de personalidad, estados de ánimo, funciones o rasgos clínicos. En suma, características que no pueden ser clasificadas como correctas o incorrectas (Cronbach, 1998). Se trata de instrumentos de

investigación, tamizaje o cribado, desarrollados en el marco del trabajo que realizan los distintos grupos de investigación del IIP alrededor de los fenómenos propios de la Cognición Social, el Desarrollo Socioemocional y Cognoscitivo del Ciclo Vital, los Procesos Neurobiológicos, la Biopsicología y la Medición Educativa.

En su segunda parte se presentan cuatro pruebas o tests de máxima ejecución (aptitudes, habilidades, razonamiento), cuya característica principal es que miden diferencias individuales en el máximo nivel de las capacidades de los sujetos ante tareas específicas y en dónde sus respuestas pueden ser calificadas como correctas o incorrectas (Cronbach, 1998). Estas últimas, forman parte del trabajo que se desarrolla en el Programa Permanente de la Prueba de Aptitud Académica y el Programa de Pruebas Específicas, cuyo fin es proporcionar el instrumental necesario para la selección y el diagnóstico de los y las candidatas que desean ingresar a la UCR y a la UNA.

El cuaderno es fruto de la labor conjunta de los y las investigadoras del IIP, sus asistentes y los y las estudiantes que realizan sus tesis de grado y posgrado en el marco de los programas, proyectos y actividades de investigación del Instituto. Esta compilación describe el trabajo de más de 40 personas, entre investigadores, asistentes y estudiantes, y recopila 51 instrumentos de medición de 44 constructos psicológicos en diversas poblaciones costarricenses.

En ese sentido es necesario reconocer la generosidad de los y las investigadoras del IIP, quienes tomaron tiempo sustancial de sus apretadas agendas para enviarnos la información solicitada. También se hace necesario reconocer la excelente labor de los y las asistentes de investigación en la recopilación de este catálogo, que implicó largas horas de trabajo de revisión bibliográfica, cálculo de estadísticos psicométricos y redacción de fichas. Sin el apoyo de Jorge Morales, Andrés Carvajal, Sharling Hernández y Sandra Gutiérrez este cuaderno simplemente no hubiera sido posible.

Los profesores Domingo Campos y Eiliana Montero revisaron el documento minuciosamente e hicieron invaluable sugerencias para mejorar sustancialmente el manuscrito original. Por su esmerado trabajo nuestro más sincero agradecimiento. Esteban Montenegro, coordinador de la publicación de la serie Cuadernos Metodológicos, nos apoyó en todo el proceso de producción y diagramación del texto. Agradecemos su disposición y profesionalismo. El apoyo del equipo

administrativo del IIP fue clave en todas las etapas del proceso y La Vicerrectoría de Investigación de la UCR aportó el financiamiento esencial para poder llevar a cabo el proyecto.

Finalmente, agradecemos a las miles de personas, niños, niñas, adolescentes, adultos y adultos mayores, estudiantes de colegios públicos y privados, estudiantes universitarios, familiares, novios/as, esposos/as, compañeros/as, amigos/as y vecinos/as de nuestras comunidades que tuvieron la paciencia de llenar nuestros (a veces impensablemente largos) instrumentos con gran entusiasmo y motivación, que son la base de nuestra labor cotidiana. Esperamos con este tipo de trabajos hacer honor a su apoyo y retribuirles, aunque sea de manera indirecta, el gran favor que nos hacen.

## REFERENCIAS

- AERA, APA, & NCME. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, D.C.: Author.
- Cronbach, L. (1998). *Fundamentos de los Test Psicológicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos*. España: Editorial Síntesis S.A.



## Algunas advertencias sobre el uso de Instrumentos de Medición Psicológica

(Vanessa Smith-Castro & Eiliana Montero Rojas)

Promover el uso responsable y ético de estos instrumentos es uno de nuestros más importantes compromisos. De allí la necesidad de compartir unas cuantas notas de advertencia y ofrecer varias recomendaciones sobre la aplicación de los instrumentos que aquí presentamos.

En primer lugar se debe recordar que estos instrumentos han sido adaptados o desarrollados para fines de investigación en poblaciones específicas, elegidas intencionalmente para resolver problemas concretos o probar hipótesis particulares. En general, la mayoría de estos instrumentos no fueron validados en muestras representativas de toda la población costarricense y es por eso que evitamos ofrecer puntos de corte o baremos propios de la estandarización y normalización de tests. En la mayoría de los casos se trata de adaptaciones al contexto costarricense de instrumentos desarrollados en otras latitudes o de desarrollos y construcciones propias pensadas para fines específicos de investigación, y es por eso que ofrecemos información sobre las muestras en las que los instrumentos han sido probados.

Aunque los investigadores e investigadoras del IIP no necesariamente tenían la intención de estandarizar sus instrumentos, ellos y ellas llevaron a cabo procesos de prueba de las propiedades psicométricas de sus instrumentos en estudios piloto o en las aplicaciones principales de sus estudios.

Por lo general, los y las investigadoras siguen cinco pasos fundamentales: 1) identifican la finalidad del instrumento y estiman si constituye una herramienta útil para operacionalizar los constructos que estudian, de acuerdo con un marco de referencia teórico; 2) se informan sobre el alcance de los instrumentos para cubrir el dominio a evaluar, así como sobre las restricciones y especificaciones para su aplicación; 3) examinan el formato de respuesta y las reglas de puntuación, 4) revisan con cuidado los reactivos en su redacción; y 5) realizan pruebas en muestras suficientemente grandes para recopilar evidencias de validez y confiabilidad (ver Martínez, Hernández, y Hernández, 2006); o empleando la definición moderna de validez de Samuel Messick (1989), para generar inferencias e interpretaciones apropiadas a partir de los puntajes de los instrumentos, apoyadas en una rigurosa evidencia empírica lograda por medios científicos.

El fin último es poder hacer un uso adecuado de los instrumentos para la investigación sustantiva, la formación, el diagnóstico, la selección y la intervención psicológica.

Para cada una de estas etapas tenemos algunas recomendaciones.

### **Utilidad teórica de los instrumentos**

La decisión sobre la idoneidad a nivel teórico de los instrumentos es el primer paso fundamental. Aquí se debe recordar que los instrumentos son operacionalizaciones de constructos que sólo tienen sentido en relación con otros constructos en el marco de las redes nomológicas que proporcionan los modelos teóricos, y que pueden existir variaciones conceptuales importantes de teoría en teoría (Martínez, Hernández, y Hernández, 2006). Es por ello que recomendamos revisar cuidadosamente las definiciones constitutivas de los constructos que miden estos instrumentos con el fin de escoger la medida más adecuada para los fines del trabajo a realizar.

### **Especificaciones y restricciones del uso y aplicación de los instrumentos**

Las especificaciones del uso y aplicación de los instrumentos resultan sumamente importantes a la hora de escogerlos. Los instrumentos aquí presentados han sido desarrollados exclusivamente con fines de investigación. *Estos instrumentos no deben ser utilizados por si solos o de manera aislada en diagnóstico clínico, decisiones de selección de personal o recomendaciones de tratamiento o custodia, porque no fueron diseñados para ese fin.* Recomendamos, entonces leer cuidadosamente las secciones sobre las características sociodemográficas de las muestras en las que fueron aplicados estos instrumentos, así como el uso y propósitos típicos de los mismos y las observaciones que hacemos en cada uno de ellos antes de tomar la decisión de utilizarlos en otros estudios y trabajos.

### **Formatos de respuesta y calificación**

Los formatos de respuesta o reglas de calificación, son de gran relevancia también para poder hacer un uso adecuado de los instrumentos. Aquí se presentan los instrumentos en su forma más sencilla, pero los usuarios deben tomar las decisiones necesarias para adaptarlos a las poblaciones con las que trabajan, considerando sus características y necesidades. Los instrumentos en general deben ser amigables con los participantes en el estudio y proporcionar la información necesaria para que puedan ser completados de la manera adecuada.



La mayoría de los instrumentos de respuesta típica aquí presentados son de autoreporte y utilizan escalas de respuesta tipo Likert (Likert, 1976). Aspectos como la escala numérica, la cantidad de opciones de respuesta, el orden de presentación de las categorías y hasta las etiquetas que se usan para describir cada opción de respuesta tienen consecuencias importantes para la medición.

Por ejemplo, las etiquetas son sumamente importantes en poblaciones que presentan bajos niveles educativos formales. En población infantil algunas veces ayuda mucho utilizar figuras o íconos en lugar de números. En población adulta mayor la modalidad de autoreporte en formularios de papel y lápiz puede no ser muy útil, y a veces es mejor considerar la opción de las entrevistas estructuradas.

En escalas de respuesta tipo Likert, se suele preferir el uso de 5 y 7 categorías de respuesta. Números impares son preferidos a los números pares, porque en las escalas impares la categoría central puede interpretarse como el punto neutro de la escala (Colman, Norris, & Preston, 1997). Existe consenso en considerar que pocas opciones de respuesta limitan el rango y restringen la varianza, lo cual afecta el cálculo de estadísticos como el Alfa de Cronbach. Sin embargo, si una amplia gama de opciones de respuesta implica una carga cognitiva excesiva para los participantes del estudio es mejor trabajar con pocas categorías de respuesta.

En lo que respecta a instrumentos de máxima ejecución que utilizan el formato de respuesta de opción múltiple, algunos autores recomiendan usar 3 opciones de respuesta en lugar de 4 o 5 (Rodríguez, 2005). Para estos autores resulta más adecuado construir muchos reactivos con pocas opciones de respuesta que pocos reactivos con muchas opciones de respuesta. De esta manera se aumenta la cobertura del dominio a evaluar. Además, existe evidencia de que la reducción a 3 opciones no afecta negativamente las propiedades psicométricas de las puntuaciones de las pruebas (Rodríguez, 2005).

Sin embargo, hay que agregar que muchos de los instrumentos de esta naturaleza continúan utilizando 4 o incluso 5 opciones, por un tema de validez aparente y siguiendo también las tendencias de pruebas internacionales como TIMSS y PISA. También cabe mencionar que estas evaluaciones internacionales han incorporado cada vez más el uso de ítems de respuesta abierta, debido al tipo de desempeño que desean evaluarse, lo cual trae asociado por supuesto, otro conjunto de métodos para evidenciar su validez, incluyendo la confiabilidad entre calificadores.



La forma de calificación de los reactivos es esencial para poder interpretar las puntuaciones correctamente. En los instrumentos que presentamos aquí, se suelen sumar o promediar las puntuaciones de los reactivos que componen cada escala o subescala, ya que no tiene sentido realizar interpretaciones sustantivas de los puntajes de los ítems individuales desde ninguno de los enfoques psicométricos actuales: Desde el enfoque derivado de la Teoría Clásica de los Test (TCT) de Spearman (Traub, 2005) el puntaje total (o promedio) representa el nivel del constructo en cada examinado. Desde los modelos de la Teoría de Respuesta a los Items (TRI) el puntaje o calificación del examinado es una variable latente que debe estimarse a partir de los datos observados (Montero, 2013). Es por ello que resulta indispensable examinar con cuidado la forma de calificación de las escalas y prestar particular atención a los reactivos inversos, que deben ser recodificados antes del análisis técnico y antes de estimar los puntajes o calificaciones de los examinados.

### ***Revisión preliminar del instrumento***

La revisión de la redacción de los reactivos, instrucciones y opciones de respuesta es crucial. No podríamos ser más enfáticas en recomendar revisar estos aspectos con cuidado, aun cuando nuestros investigadores e investigadoras ya lo hayan hecho. Para ello, se han desarrollado técnicas de evaluación de los instrumentos. Una de las más utilizadas en el IIP es la Entrevista Cognitiva (EC). La EC consiste una serie de entrevistas individuales semiestructuradas en ambiente controlado con una muestra pequeña de la población meta. Durante las entrevistas, las personas participantes completan el cuestionario en estudio y realizan una serie de pruebas para detectar problemas a la hora de contestarlo (Willis, 2005).

Los aspectos que se suelen evaluar mediante esta técnica son: a) las introducciones, instrucciones, títulos de las escalas y de las secciones en términos de su comprensión, b) los reactivos en términos del significado que desean transmitir, c) los supuestos o lógica subyacente a los ítems, d) los potenciales problemas para recordar la información solicitada, e) el uso de términos complejos, extraños u ofensivos para las personas que llenarán el cuestionario incluyendo el lenguaje sensitivo a género y otras características sociales relevantes y f) las opciones de respuesta de cada reactivo en términos de todos los aspectos anteriores. Más información sobre esta técnica se puede encontrar en el Cuaderno Metodológico 5 de esta serie (Smith-Castro & Molina, 2011). Esta herramienta ha sido particularmente útil para mejorar instrumentos de respuesta típica, no así para

instrumentos en pruebas de ejecución máxima, en dónde las bondades de la entrevista cognitiva son más limitadas de acuerdo a nuestra experiencia.

### **Pilotaje**

Los estudios piloto son fundamentales. Aunque estas pruebas implican una inversión considerable de tiempo y recursos, las mismas definen el rumbo de las investigaciones y, sin temor a exagerar, pueden salvar cualquier investigación. El pilotaje de instrumento incluye fases cualitativas y cuantitativas de revisión. En las fases cualitativas se revisa el instrumento con jueces expertos, informantes clave y/o personas con características similares a la de la población meta. Aquí las muestras son pequeñas y seleccionadas intencionalmente.

Para la estimación de las propiedades psicométricas, las muestras en los estudios piloto deben ser lo suficientemente grandes para que los análisis psicométricos de validez y confiabilidad tengan suficiente precisión estadística. Las recomendaciones sobre el tamaño de las muestras en los estudios piloto son muy variadas y dependen del tipo y características de instrumento que se desea probar, la finalidad del mismo, las consecuencias de su aplicación y las técnicas de análisis a ser utilizadas para recopilar evidencias de validez y confiabilidad, entre otras cosas.

Por ejemplo, algunos autores consideran que 100 personas representan una muestra adecuada para estimar la consistencia interna de un instrumento, pero advierten que esto depende a su vez de la distribución de las puntuaciones y la magnitud de los estadísticos (Sheng & Sheng, 2012). Otros autores indican que 150 observaciones son suficientes para arribar a soluciones satisfactorias en análisis exploratorios de factores (Guadagnoli & Velicer, 1988), también en función de las cargas factoriales de los reactivos. Finalmente, otros autores indican que cualquier número arriba de 200 proporciona suficiente poder para estimar modelos de ecuaciones estructurales (Hoe, 2008).

Lo importante es recordar que en la actualidad disponemos de muchas herramientas informáticas que nos permiten calcular el tamaño de las muestras antes de llevar a cabo los estudios en función de las hipótesis a probar, y que es necesario cambiar el enfoque de “más es mejor”, por un enfoque que considere los fines de la investigación y el tipo de hipótesis que deseamos probar a la hora de estimar la cantidad de personas que vamos a reclutar en nuestras investigaciones (ver por ejemplo Buchner, Erdfelder, & Faul, 1997).



Es importante mencionar que, en general, si se pretende hacer generalización estadística de las propiedades psicométricas del instrumento o de los puntajes generados, las muestras deben haber sido seleccionadas utilizando muestreo aleatorio.

### ***Evidencias de validez y confiabilidad de las puntuaciones***

El fin principal de todo proceso de validación es estimar en qué medida las puntuaciones de los instrumentos permiten hacer inferencias válidas y confiables sobre el constructo que pretenden medir. Para ello el investigador o investigadora recopila evidencias empíricas a favor del argumento de que las puntuaciones generadas por sus instrumentos poseen características de validez y confiabilidad, para el propósito particular para el que fueron creados, en la población específica asociada con ese propósito y tomando en cuenta todos los aspectos que representan potenciales fuentes de error (los sujetos, los evaluadores, el contexto, los reactivos, la teoría) (ver Anastasi, 1988; Cronbach & Mehl, 1955; Martínez, 1996).

La validez de un instrumento, en su concepción moderna, se refiere al grado de propiedad de las inferencias o interpretaciones que se realizan a partir de los resultados de la aplicación del instrumento (Messick, 1989; AERA, APA, & NCME, 1999). Esta definición de validez, propuesta por Messick y en la actualidad aceptada internacionalmente, es científicamente más sólida y sustituye a la utilizada anteriormente, que indicaba, de manera casi tautológica, que el instrumento es válido cuando mide lo que con él se pretende medir (Kerlinger & Lee, 2002).

La noción moderna de validez implica, entre otras cosas, que no se puede juzgar esta propiedad per se en el instrumento, sino que, para valorarla, se debe conocer cuál es el propósito específico de la medida, la población a la que va dirigida y el tipo de interpretaciones e inferencias que se desean obtener (Messick, 1989; Montero, 2013).

Además, de acuerdo con Messick, la validez es una cuestión de grado, no un atributo dicotómico, y el evaluador debe tratar de obtener la mayor cantidad de evidencia para documentar si el grado de validez es aceptable para el uso particular que se le pretende dar al instrumento. Al igual que la investigación científica, el proceso de validación (recolección de evidencias) de un instrumento es permanente.

Uno de los aportes más discutidos del marco de referencia de Messick es la inclusión, como parte de la definición de validez, de las consecuencias generadas por la aplicación de las pruebas, incluyendo las repercusiones sociales. Aunado a lo anterior, también se destaca su reconocimiento explícito de que el proceso de validación abarca necesariamente una dimensión ética para el evaluador, además de la dimensión científica. De esta forma, el evaluador debe también preocuparse por los usos de los instrumentos y las consecuencias derivadas de su aplicación. Entre otros aportes a nivel técnico-científico, Messick también nos proporciona los útiles conceptos de variancia irrelevante al constructo y sub-representación del constructo (Messick, 1989; Montero, 2013).

La confiabilidad de un instrumento se define, desde Anastasi (1982), como la precisión del instrumento en una población determinada y en las condiciones normales de aplicación. Otra forma de entender la confiabilidad es en términos de la consistencia entre las puntuaciones que obtuvieron las mismas personas en momentos distintos: si un test es aplicado a las mismas personas (pongamos por caso, dos) en ocasiones distintas, se esperaría que las puntuaciones de las dos aplicaciones arrojen resultados similares, ya que están midiendo lo mismo en las mismas personas. También puede verse como la consistencia entre las puntuaciones que obtienen los mismos sujetos en dos conjuntos de ítems equivalentes, porque si los dos conjuntos de estos son equivalentes, se esperaría que las puntuaciones de ambos fuesen similares (AERA, APA y CMRE, 1999).

Al igual que en el caso de la validez, la confiabilidad no es absoluta y depende no solo del contenido de los reactivos, sino también de las personas que toman el test, las condiciones de aplicación del instrumento, las personas que lo califican y las formas de calificarlo.

Las evidencias de validez pueden ser recopiladas sobre la base: a) del contenido de los reactivos, b) del proceso de respuestas al instrumento, c) de la estructura interna del test, d) de las asociaciones de las puntuaciones con los puntajes de variables externas al instrumento y e) de las consecuencias de su aplicación. Las evidencias de confiabilidad pueden ser recopiladas sobre la base de: a) la estabilidad de las puntuaciones, b) la consistencia interna y c) la congruencia entre calificadoros (AERA, APA, & NCME, 1999; Tornimbeni, Pérez, & Olaz, 2008).

Para todos estos casos, la psicometría moderna hace uso de un importante número de técnicas analíticas, en el marco de los modelos de medición de la TCT y más recientemente de la TRI, como lo son la estimación de correlaciones bivariadas, la comparación de promedios (pruebas t y

análisis de varianza) y los análisis multivariados más sofisticados, como el análisis de varianza múltiple, el análisis de regresión múltiple, los modelos de ecuaciones estructurales y los modelos lineales jerárquicos.

En general, recomendamos la utilización de técnicas robustas de análisis multivariado. Estas técnicas son mucho más poderosas para hacer inferencias sobre relaciones complejas entre variables y por tanto son muy útiles para hacer inferencias sólidas sobre la validez y confiabilidad de las puntuaciones de los instrumentos (Tabachnick & Fidell, 2007).

Un análisis exploratorio de factores siempre va a extraer un primer factor que explica la mayor cantidad de varianza de los reactivos, lo que puede llevar a hacer inferencias erróneas sobre la dimensionalidad de las escalas. Por otra parte, el análisis exploratorio de factores no nos permite correlacionar los términos de error de los reactivos, una herramienta muy útil para detectar factores de método producto de la similitud semántica entre ítems que provoca su covariación. Los análisis confirmatorios de factores superan estas y muchas otras limitaciones (Maruyama, 1998).

Una matriz de correlaciones bivariadas no nos permite observar si una variable está relacionada con otra, sólo por su relación con una tercera variable; mientras que el análisis mediante regresión múltiple nos permite conocer la relación entre un predictor y el criterio, más allá de la contribución de otros predictores (Mayers, Gamst, & Guarino, 2006). Un modelo de ecuaciones estructurales hace esto y más, ya que nos permite ubicar el constructo de interés en redes de relaciones complejas con otros constructos, lo que nos permitiría estimar de manera más fiel a la teoría si nuestras medidas son útiles para los fines que fueron creadas (ver Maruyama, 1998).

Ahora bien, como se indicó en párrafos anteriores todos estos intentos no aseguran que un instrumento *siempre* presente propiedades adecuadas de validez y confiabilidad. Las evidencias de validez y confiabilidad no se agotan en una sola aplicación y en nuestro caso sólo presentamos algunas de las más relevantes evidencias que se lograron recabar en las aplicaciones iniciales de los instrumentos. Validez y confiabilidad son propiedades del significado que podemos darle a las puntuaciones obtenidas mediante nuestros instrumentos (Messick, 1995) y la interpretación o significado de dichas puntuaciones depende no solo de los reactivos, sino también de las personas a las que aplicamos el instrumento, del contexto de aplicación y del modelo teórico que define el constructo en estudio.





**Resulta entonces fundamental que la persona interesada en utilizar estos instrumentos recuerde llevar a cabo acciones similares a las descritas anteriormente para estimar de nuevo las propiedades psicométricas en muestras de su población meta. Aun cuando nuestros instrumentos ya han sido probados en nuestro medio, nuestros datos se circunscriben a las muestras específicas con las que hemos trabajado y dependen de los propósitos específicos para los que usamos nuestros instrumentos en su momento.**

No se trata de una precaución ociosa. La mayoría de los instrumentos aquí presentados se construyeron en el marco de la TCT y aunque se trata de una teoría sumamente útil y vigente, los resultados de los análisis realizados en el marco de esta teoría presentan varias limitaciones. Por ejemplo, las propiedades psicométricas de los ítems (índices de dificultad y de discriminación) y del test en su conjunto (confiabilidad y validez) dependen de las características de la muestra en que se probaron por primera vez y pueden variar grandemente en función de las características de las muestras en que se apliquen. Es por esto que recomendamos llevar a cabo *siempre* los análisis psicométricos básicos de los ítems y estimar, al menos, la consistencia internade las escalas.

Cuando se trata de instrumentos de altas consecuencias todas estas advertencias adquieren mayor relevancia. Las pruebas de ejecución máxima (rendimiento, aptitudes, inteligencia) y las “de alto riesgo” (diagnóstico, selección, promoción o certificación) son aquellas en las que los resultados tienen consecuencias sumamente importantes para los sujetos o grupos de sujetos, como por ejemplo, las pruebas cuyos resultados definen el ingreso de los aplicantes a centros educativos, o aquellas empleadas para la selección de personal, o aquellas dirigidas a la evaluación de la habilidad mental de las personas para ejecutar alguna tarea (portar armas, por ejemplo) (Padilla, Gómez, Hidalgo, & Muñíz, 2006).

En el IIP las pruebas de altas consecuencias son aquellas desarrolladas principalmente por el equipo del Programa Permanente de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y el equipo del Programa de Pruebas Específicas para Ingreso a Carrera (PPE). La PAA se utiliza para la selección de los candidatos a la UCR y más recientemente a la UNA. Por su parte, PPE desarrolla instrumentos de selección y diagnóstico para carreras y usos más particulares, como es el caso de la Prueba de Habilidades Cuantitativas que, a partir del año 2015, será parte del proceso de selección de

estudiantes a carreras de la UCR que utilizan la Matemática como herramienta fundamental de su quehacer.

Estos equipos de trabajo utilizan las técnicas más modernas y robustas para la estimación de las características psicométricas de sus pruebas. Por ejemplo, no sólo utilizan la TCT, sino también el modelo de TRI de dos parámetros para obtener las estimaciones de la precisión de las escalas; así como los modelos de Rasch, especialmente útiles para generar diagnósticos. Igualmente, llevan a cabo Análisis de Funcionamiento Diferencial de los reactivos (DIF por sus siglas en inglés).

La TRI intenta brindar una base probabilística para de medir rasgos latentes y considera al ítem como unidad básica de medición (Lord, 1980; Rasch, 1960/1980). En general, los modelos TRI son funciones matemáticas que relacionan las probabilidades de responder acertadamente a un ítem en función de la aptitud general del individuo y el nivel de dificultad del reactivo, entre otros parámetros. Se trata de herramientas de análisis muy poderosas que superan muchas de las limitaciones de la teoría clásica de los test (ver Montero, 2000; y, Bond & Fox, 2001, para una descripción detallada de la teoría y sus aplicaciones).

El modelo de Rasch es, matemáticamente hablando, un caso particular de un modelo TRI, de un solo parámetro, que se ha popularizado mucho en los últimos 15 años, debido al hecho de que posee propiedades que posibilitan las interpretaciones diagnósticas y referidas a criterios, las que son especialmente útiles en el campo educativo, pero que, de igual forma ya se han extendido a la investigación y medición psicológica.

Es importante notar que aunque originalmente estos modelos se desarrollaron para ítems de respuesta dicotómica, actualmente pueden aplicarse de igual forma a instrumentos de respuesta típica (categorías politómicas), incluyendo medidas afectivas y de rasgos psicológicos. Actualmente existen diversos paquetes de software para la estimación de estos modelos como WINSTEPS (Linacre, 2013a) o FACETS (Linacre, 2013b), que son de fácil acceso.

El Análisis Diferencial del Ítem (DIF, por sus siglas en inglés) es un procedimiento muy utilizado para detectar si un reactivo favorece a un grupo de aplicantes sobre otro (Moreira, 2008). Un reactivo presenta DIF cuando examinados que poseen el mismo nivel en el rasgo medido (ej. razonamiento matemático) presentan diferentes probabilidades de acertar el reactivo solo por pertenecer a distintos grupos (ser mujer, por ejemplo) y no porque difieren en el nivel de constructo

medido. Las diferentes probabilidades se calculan comparando las frecuencias de aciertos y errores en un ítem en los sujetos que, perteneciendo a distintas poblaciones, muestran el mismo nivel de puntuación en la prueba (Morerira, 2008). Estos métodos pueden aplicarse igualmente a ítems de respuesta típica y se han vuelto muy populares en la validación transcultural de instrumentos (Borsa Callegaro, Damásio Figueiredo, & Bandeira Ruschel, 2012).

Una excelente compilación de todos estos procedimientos y sobre todo de criterios de calidad para las pruebas psicológicas y educativas ha sido publicada bajo el nombre de *The Standards for Educational and Psychological Testing*, con una autoría conjunta de las tres asociaciones profesionales más importantes de los Estados Unidos en estos dos campos del conocimiento: AERA (American Educational Research Association), APA (American Psychological Association) y NCME (National Council on Measurement in Education). Los “estándares”, como se les suele llamar, están escritos en un lenguaje accesible, evitando jerga psicométrica o excesivamente técnica, puesto que su intención es que sean utilizados por usuarios regulares u ocasionales sin una formación especializada (como docentes y psicólogos). Recomendamos altamente esta referencia a todos aquellos interesados en valorar la calidad de los instrumentos que se emplean en educación y psicología.

### **Aspectos éticos**

Una vez generadas las evidencias de validez y confiabilidad del instrumento para el propósito deseado, este puede ser aplicado de una manera responsable. A este nivel se deben tener presentes los principios éticos que guían cualquier investigación que involucre seres humanos. Por ejemplo, a todos los/as participantes que colaboran en nuestras investigaciones se les asegurará confidencialidad y se les garantiza que su participación no pondrá en riesgo su integridad física, psicológica, moral o legal. Además, tienen la libertad de rehusarse a formar parte de la investigación o de retirarse antes de concluir la aplicación de los instrumentos. Los cuestionarios indican, en su portada, el objetivo del estudio, la no existencia de riesgos, el uso confidencial del material, el carácter voluntario de la participación e información de contacto por si surgen dudas u observaciones. En muchas ocasiones es necesario que las personas participantes firmen una fórmula de consentimiento. En general, seguimos los lineamientos del Comité Ético-Científico de la

Universidad de Costa Rica, que se pueden obtener en la página de la Vicerrectoría de Investigación de la UCR: <http://www.vinv.ucr.ac.cr/>.

En particular, se debe recordar que la misma definición de validez acuñada por Messick establece, de manera explícita, que el evaluador tiene una responsabilidad ética en cuanto al uso del instrumento y a las consecuencias que se derivan de su aplicación y en los “estándares” (AERA, APA, & NCME, 1999) se indica literalmente: “Estándar 11.2: Cuando una prueba va a ser usada para un propósito para el cual muy poca o ninguna documentación está disponible, el usuario será responsable de obtener evidencia de la validez y la confiabilidad del test para ese propósito” (p.113, traducción de las autoras).

### **Divulgación de resultados**

El punto final de todas estas acciones con frecuencia implica la difusión de los resultados en reuniones profesionales, defensas de tesis o actividades académicas como congresos y simposios. Para la redacción de los informes y publicaciones que involucren el uso de estos instrumentos queremos advertir que la Universidad de Costa Rica está comprometida con el movimiento de acceso abierto (*open acces*). Esto significa que la UCR está conciente de que la mayoría de las investigaciones que se realizan en su seno son financiadas con fondos públicos y por tanto resulta deseable para nuestra Universidad y el País que estos resultados sean puestos a disposición de las mayorías. Ahora bien, esto no significa que las obras queden desprotegidas o que pasen al dominio público directamente.

Nuestras obras son licenciadas bajo *Creative Commons* (atribución-No comercial- Sin obras derivadas 3.0 Costa Rica) para mantenerlas protegidas y darle la posibilidad a los usuarios de distribuir y usar el material. Esta licencia prohíbe el uso comercial y la elaboración de obras derivadas, y si alguien quisiera hacer un uso de la obra distinto del permitido, deberá formalizarse mediante acuerdo escrito. Agradecemos entonces el reconocimiento adecuado de las respectivas fuentes a la hora de utilizar estos instrumentos. De nuestra parte, nos hemos asegurado que todos instrumentos que presentamos aquí aparecen en artículos científicos, están disponibles en la web o contamos con el permiso expreso de los autores para ser divulgados con el respectivo reconocimiento.

En el caso de los instrumentos que no son de nuestra autoría, no es necesario solicitar permisos para su utilización, dado que los autores originales pusieron sus instrumentos a disposición

de la comunidad a cambio de la citación respectiva. Por eso, es necesario siempre incluir las fuentes originales.

En lo que respecta a los instrumentos creados por nuestros/as investigadores/as, agradeceríamos profundamente el envío de un resumen de los resultados y una copia de cualesquiera artículos, publicaciones o documentos que hayan resultado de su aplicación, aunque no es requerido un permiso escrito para el uso de cada medida.

A nivel de la divulgación de los resultados también se deben considerar las disposiciones de la ley N° 8968, “Protección de la Persona frente al tratamiento de sus datos personales”, la cual protege los derechos de las personas a la autodeterminación informativa y se aplica a los datos personales que figuren en bases de datos automatizadas o manuales de organismos públicos o privados, así como a toda modalidad de uso posterior de estos datos (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2011).

En suma, esperamos que este esfuerzo sea aprovechado para mejorar nuestro conocimiento sobre el comportamiento humano en nuestro contexto y para el fortalecimiento de nuestra disciplina y disciplinas afines. Estamos seguras de que, considerando estas recomendaciones y advertencias, estos instrumentos serán de gran apoyo en la labor cotidiana de estudiantes, profesores y profesionales, dentro y fuera de la academia.

## REFERENCIAS

- AERA (American Educational Research Association), APA (American Psychological Association), & NCME (National Council on Measurement in Education). (1999). *The Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington: AERA (American Educational Research Association).
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing (5th ed.)*. New York, NY: Macmillan.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2011). Protección de la Persona frente al tratamiento de sus datos personales. Ley 8968. San José: La Gaceta.
- Bond, T. & Fox, C. (2001). *Applying the Rasch model: fundamental measurement in the human Sciences*. Mahwah, New Jersey: LEA.



- Borsa Callegaro, J. Damásio Figueiredo, B & Bandeira Ruschel, D. (2012). Cross-cultural adaptation and validation of psychological instruments: some considerations. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 22(53), 423-432.
- Buchner, A., Erdfelder, E., & Faul, F. (1997). How to Use G\*Power [WWW document]. URL <http://www.psych.uni-duesseldorf.de/aap/projects/>.
- Colman, A. M., Norris, C. E., & Preston, C. C. (1997). Comparing rating scales of different lengths: Equivalence of scores from 5-point and 7-point scales. *Psychological Reports*, 80, 355-362.
- Cronbach, L.J. & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103, 265-275.
- Hoe, S.L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3 (1), 76-83.
- Johanson GA and Brooks GP. (2010) Initial Scale Development: Sample Size for Pilot Studies. *Educational and Psychological Measurement* 70 (3), 394-400
- Kerlinger, F.N. & Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1976). “Una técnica para medición de actitudes”. En: Summer, G. (Comp.). *Medición de Actitudes*. (p. 182-183). México: Trillas.
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos*. España: Editorial Síntesis S.A.
- Linacre, J. M. (2013a). Winsteps® Rasch measurement computer program. Beaverton, Oregon: Winsteps.com
- Linacre, J. M. (2013b). Facets computer program for many-facet Rasch measurement, version 3.71.2. Beaverton, Oregon: Winsteps.com
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Martínez, R. Hernández, M J. y Hernández, M.V. (2006). *Psicometría*. Barcelona: Alianza
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of structural equation modeling*. London: Sage.
- Messick, S. (1989). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, vol. 18,# 2, 5-11.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741-749.
- Meyers, L.; Gamst, G. & Guarino, A. (2006). *Applied Multivariate Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Montero, E. (2000). La teoría de respuesta a los ítemes: una moderna alternativa para el análisis psicométrico de instrumentos de medición. *Revista de Matemática: Teoría y Aplicaciones*, 7, 217-228.
- Montero, E. (2008). Escalas o Índices para la medición de constructos: El dilema del analista de datos. *Avances en Medición*, 6, 15-24.
- Montero, E. (2013). Referentes conceptuales y metodológicos sobre la noción moderna de validez de instrumentos de medición: implicaciones para el caso de personas con necesidades educativas especiales. *Actualidades en Psicología*, 27 (114), 113-128.
- Moreira, T. (2008). Funcionamiento diferencial del ítem en matemática. Un aporte teórico metodológico. *Actualidades en Psicología*, 22, 91-113.
- Padilla, J. L., Gómez, J., Hidalgo, M.D., & Muñiz, J. (2006). La evaluación de las consecuencias del uso de los tests en la teoría de la validez. *Psicothema*, 18(2), 307-312.
- Rasch, G. (1960/1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. (Copenhagen, Danish Institute for Educational Research), expanded edition (1980) with foreword and afterword by B.D. Wright. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rodríguez, M. C. (2005), Three Options Are Optimal for Multiple-Choice Items: A Meta-Analysis of 80 Years of Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24, 3-13.

- Sheng, Y, & Sheng, Z. (2012). Is coefficient alpha robust to non-normal data? *Front. Psychology* 3, doi: 10.3389/fpsyg.2012.00034.
- Smith-Castro, V. & Molina, M. (2011). *La entrevista cognitiva: Guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz*. Serie Cuadernos Metodológicos. San José, CR: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Tornimbeni, S., Pérez, E. & Olaz, F. (2008). *Introducción a la Psicometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Traub, R.E. (2005). Classical Test Theory in Historical Perspective. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16 (4), 8–14.
- Willis, G. (2005). *Cognitive Interviewing: A tool for improving questionnaire design*. London: SAGE.



## INSTRUMENTOS DE RESPUESTA TÍPICA

**Child Behaviour Questionnaire de Rothbart****(Gabriel Ballesteros y Domingo Campos)**

**Nombre del instrumento y autor.** Child Behaviour Questionnaire (CBQ) de Rothbart (2000). Samuel Putnam; Mary K. Rothbart.

**Constructo.** Temperamento.

**Descripción del constructo.** El temperamento se entiende como la reactividad y autorregulación basada en diferencias individuales, que se ha formado con influencia biológica, herencia, maduración y experiencia (Rothbart, Ahadi, Hershey, y Fisher, 2001).

**Descripción del instrumento original.** El CBQ original consta de 195 ítems que se puntúan con una escala Likert de 7 puntos (0= totalmente falso, 6= totalmente verdadero). Se usa para medir el temperamento en la infancia (de 3 a 7 años de edad) desde la perspectiva de los padres y madres, por ello el instrumento es aplicado a los dos progenitores o los/las respectivos/as encargados/as. Posee tres factores: afectividad negativa, surgencia de extraversión y control voluntario. Se han desarrollado recientemente las versiones corta y muy corta del instrumento y se ha traducido a más de 10 idiomas.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Se utiliza en investigación evolutiva para analizar los patrones conductuales de reacción y autorregulación temperamental en niños y niñas pequeños.

**Adaptación al contexto costarricense**

Ballesteros y Campos (2011) adaptaron para Costa Rica las subescalas de Atención Focalizada, Autotranquilización y Control Inhibitorio. La Escala de Atención Focalizada consta de 9 ítems y está enfocada en medir la tendencia a mantener el foco atencional dirigido sobre la tarea. La escala de Autotranquilización posee 13 ítems y mide el ritmo de recuperación de los niveles máximos de malestar, entusiasmo o excitación en general. Un puntaje alto indica mayor capacidad de autotranquilización. La escala de Control Inhibitorio tiene también 13 reactivos y está orientada a medir la capacidad para planificar y suprimir respuestas de aproximación bajo instrucciones o en situaciones novedosas que producen incertidumbre.



**Muestra.** El estudio definitivo trabajó con 233 triadas compuestas por la madre, la figura paterna y varones entre los 6 y los 13 años de edad. De las diadas, 174 estaban compuestas por madre y padre; las otras 59 estaban compuestas por una madre y un padrastro. La edad promedio de las madres fue de 36.35 años (DE = 6.40 años) y de los padres de 39.39 años (DE = 7.40 años). El promedio de escolaridad de las madres era 10.48 años (DE = 3.63 años) y de los padres de 11.11 años (DE = 3.87).

### Características psicométricas

**Evidencias de validez.** Las subescalas presentaron correlaciones negativas con las subescalas del FivetoFifteen (Kadesjö, 2004), las cuales miden el reporte paterno y materno de problemas de atención y memoria que observan en sus niños y niñas ( $r_s$  entre  $-.25$  y  $-.72$ , todas las  $p < .01$ ). Esto es, altos puntajes en atención focalizada, control inhibitorio y autocontrol se relacionaron con bajos puntajes en problemas de atención y de memoria, tal y como se esperaba teóricamente.

**Evidencias de confiabilidad.** La consistencia interna de las escalas se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. La subescala de atención focalizada presentó un Alfa de  $.68$  para padres y de  $.69$  para madres. La subescala de autotranquilización presentó un Alfa de  $.72$  para padres y de  $.70$  para las madres. Mientras que la subescala de control inhibitorio presentó un Alfa de  $.74$  para ambos.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** En el caso de las madres la subescala de atención focalizada presentó un promedio de  $3.44$  y una desviación estándar de  $.96$ . Por su parte la subescala de Autotranquilización presentó un promedio de  $3.60$  y una desviación estándar de  $.95$ . Finalmente las puntuaciones de la subescala de control inhibitorio presentaron un promedio de  $3.79$  y una desviación estándar de  $.87$ . En el caso de los padres, la subescala de atención focalizada presentó un promedio de  $3.54$  y una desviación estándar de  $.92$ . Por su parte la subescala de Autotranquilización presentó un promedio de  $3.58$  y una desviación estándar de  $.99$ . Finalmente, las puntuaciones de la subescala de control inhibitorio presentaron un promedio de  $3.85$  y una desviación estándar de  $.84$ . Los resultados de las pruebas Kolmogorov-Smirnov indicaron que las puntuaciones de todas las subescalas (tanto para madres como para padres) se distribuyeron aproximadamente como una normal (Kolmogorov-Smirnov  $Z_s < 1.10, p_s > .05$ ).

**Observaciones.** La sub-escala de autotranquilización fue modificada, se eliminaron 5 ítems (2, 8, 1, 17 y 32) debido a su mal comportamiento psicométrico.

### Ubicación

Ballesteros, G. (2011). Asociación entre reportes maternos y paternos de estilos de parentaje, co-parentaje y rasgos endofenotípicos ligados al trastorno por déficit atencional con hiperactividad (TDAH) en una población no clínica de niños entre 6 y 13 años. Tesis para Optar por el Grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.

### Referencias

- Rothbarth, M., Ahadi, S., Hershey, K., y Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394-1408.
- Kadesjö, B., Janols, L., Korkman, M., Strand, G., Trillingsgaard, A., y Gillberg, C. (2004). The FTF (Five to Fifteen). The development of a parent questionnaire for the assessment of ADHD and comorbid conditions. *European Child And Adolescent Psychiatry*, 13, 3-13.

## Instrumento

**Cuestionario sobre conducta infantil**

INSTRUCCIONES: Por favor, lea detenidamente las siguientes indicaciones antes de comenzar. En las páginas siguientes usted podrá leer una serie de oraciones que describen las reacciones de los niños ante determinadas situaciones. Nos gustaría que usted nos indique que tan probable es que su hijo reaccione de esa manera en esas situaciones. Por supuesto, no existe una forma "correcta" de reaccionar; los niños se diferencian mucho en sus reacciones; son precisamente estas diferencias las que buscamos captar. Por favor, lea cuidadosamente cada oración y díganos que tan falsa o verdadera es cada descripción si se aplicara al comportamiento de su hijo en los últimos seis meses.

Utilice la siguiente escala para indicar que tan falsa o verdadera es la descripción en relación con el comportamiento de su hijo (el que tiene entre 6 y 12 años, o uno en este rango). Considere el comportamiento en los últimos seis meses:

0 Totalmente falso

1 Bastante falso

2 Algo falso

3 Ni falso ni verdadero

4 Algo verdadero

5 Bastante verdadero

6 Totalmente verdadero

Marque en cada casilla el número correspondiente. Si usted no puede contestar una de estas preguntas porque nunca ha visto a su hijo en una situación similar, marque la opción NA (No Aplica). Así por ejemplo, si le preguntan por la reacción de su hijo cuando usted canta, y usted no le ha cantado, entonces debe marcar NA.

Por favor, al finalizar asegúrese de que respondió a todas las preguntas.

0	1	2	3	4	5	6	NA
Totalmente falso	Bastante falso	Algo Falso	Ni falso ni verdadero	Algo verdadero	Bastante verdadero	Totalmente verdadero	No aplica

1. Puede bajar el nivel de su voz cuando se le pide.	0	1	2	3	4	5	6	NA
2. Le cuesta calmarse para dormir la siesta.	0	1	2	3	4	5	6	NA
3. Cuando recoge juguetes o realiza otra tarea, normalmente continúa hasta el final.	0	1	2	3	4	5	6	NA
4. Es bueno en juegos que requieran mucha memoria.	0	1	2	3	4	5	6	NA
5. Se calma rápidamente después de un acontecimiento emocionante.	0	1	2	3	4	5	6	NA
6. Le cuesta seguir instrucciones.	0	1	2	3	4	5	6	NA
7. Cuando realiza una actividad, le cuesta mantener la atención sobre ella.	0	1	2	3	4	5	6	NA
8. Se anima cuando hablan sobre algo en lo que está interesado.	0	1	2	3	4	5	6	NA
9. Cambia de una tarea a otra sin terminar ninguna de ellas.	0	1	2	3	4	5	6	NA
10. Le cuesta calmarse después de una actividad excitante.	0	1	2	3	4	5	6	NA
11. Prepara los viajes y excursiones planificando las cosas que necesitará.	0	1	2	3	4	5	6	NA
12. Cuando se enoja por algo, suele estar molesto durante 10 minutos o más.	0	1	2	3	4	5	6	NA
13. Puede esperar antes de iniciar una nueva actividad si se le pide.	0	1	2	3	4	5	6	NA
14. Parece olvidar un golpe o un arañazo después de un par de minutos.	0	1	2	3	4	5	6	NA
15. Pasa de estar molesto a sentirse mucho mejor en pocos minutos.	0	1	2	3	4	5	6	NA
16. Le cuesta hacer fila al esperar para alguna cosa.	0	1	2	3	4	5	6	NA
17. Por las noches se duerme en los primeros 10 minutos después de haberse acostado.	0	1	2	3	4	5	6	NA
18. Le resulta difícil permanecer sentado y callado cuando se le pide (en la iglesia, en el cine, etc.).	0	1	2	3	4	5	6	NA
19. Es capaz de aguantar la risa o sonrisa cuando ésta no es apropiada.	0	1	2	3	4	5	6	NA

20. Si está disgustado, se alegra rápidamente al pensar en otra cosa.	0	1	2	3	4	5	6	NA
21. Muestra una gran concentración cuando dibuja o pinta en un libro.	0	1	2	3	4	5	6	NA
22. Se calma fácilmente cuando está enojado.	0	1	2	3	4	5	6	NA
23. No tiene problemas en seguir las instrucciones que se le dan.	0	1	2	3	4	5	6	NA
24. Cuando juega con un rompecabezas o juegos de construcción, se queda concentrado y trabaja durante mucho tiempo.	0	1	2	3	4	5	6	NA
25. Se acerca lenta y cautelosamente a lugares que le han dicho que son peligrosos.	0	1	2	3	4	5	6	NA
26. Es difícil de calmar cuando se disgusta.	0	1	2	3	4	5	6	NA
27. Le es difícil abandonar un proyecto que ha empezado.	0	1	2	3	4	5	6	NA
28. No es muy cauteloso ni cuidadoso cuando cruza las calles.	0	1	2	3	4	5	6	NA
29. Le resulta difícil volverse a dormir cuando se despierta por la noche.	0	1	2	3	4	5	6	NA
30. Puede parar fácilmente una actividad cuando se le dice "no".	0	1	2	3	4	5	6	NA
31. Se distrae fácilmente cuando escucha un cuento.	0	1	2	3	4	5	6	NA
32. Raramente llora durante más de un par de minutos seguidos.	0	1	2	3	4	5	6	NA
33. Normalmente es capaz de resistir la tentación de hacer algo cuando se le dice que no debe hacerlo.	0	1	2	3	4	5	6	NA
34. A veces se queda muy concentrado mirando durante mucho tiempo un dibujo de un libro.	0	1	2	3	4	5	6	NA
35. Le cuesta concentrarse en una actividad cuando hay ruidos que le distraen.	0	1	2	3	4	5	6	NA

Nota. Distribución de los reactivos: CBQ Atención Focalizada = 3, 7, 9, 21, 24, 27, 31, 34, 35, CBQ Autotranquilización = 2, 5, 8, 10, 12, 14, 15, 17, 20, 22, 26, 29, 32, CBQ Control Inhibitorio = 1, 4, 6, 11, 13, 16, 18, 19, 23, 25, 28, 30, 33



**Coparenting Scale de McHale (CS)****(Gabriel Ballesteros y Domingo Campos)**

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Coparentaje. James McHale.

**Constructo.** Crianza compartida o coparenting

**Descripción del constructo.** La crianza compartida o coparenting hace referencia a la coordinación que realizan los progenitores en la crianza de los hijos(as) de los cuales son responsables.

**Descripción del instrumento original.** La CS contiene 18 ítems diseñados para medir la percepción de la frecuencia con que los progenitores exhiben conductas de cocrianza positivas y negativas. Estos reactivos están distribuidos en 4 subescalas (Integridad Familiar, Descalificación, Conflicto y Reprimenda). Los 8 reactivos destinados a medir Integridad Familiar reflejan comportamientos activos para promover la cercanía e interacción afectiva entre los miembros del núcleo familiar. Los tres reactivos de Descalificación miden comportamiento que descalifican, se oponen a y disminuyen la autoridad de la pareja. La subescala de conflicto está compuesta por cuatro reactivos enfocados en medir discusiones y otras situaciones de conflicto que ocurren en la relación de pareja. La subescala de reprimenda contiene tres reactivos que describen comportamientos de la pareja orientados a disciplinar al hijo o hija. Cada una de las subescalas es contestada por cada uno de los progenitores por separado. El modo de respuesta se basa en una escala Likert de 6 puntos (0 = nunca, 6 = siempre / constantemente), cada ítem se ilustra con figuras simples. Altas puntuaciones indican altos niveles de cada constructo. La consistencia interna de las subescalas varía entre .50 y 80 en diferentes estudios realizados por McHale en los Estados Unidos (McHale, 1997; McHale, Kuersten-Hogan, Lauretti, & Rasmussen, 2000).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Se utiliza principalmente para fines de investigación.

**Adaptación al contexto costarricense**

Esta escala ha sido adaptada al contexto costarricense por Ballesteros y Campos (2011) con el objetivo de estudiar la relación entre estilos de parentaje y co-parentaje y el trastorno de déficit atencional con hiperactividad en niños y niñas costarricenses.





**Muestra.** El estudio definitivo trabajó con 233 triadas compuestas por la madre, la figura paterna y varones entre los 6 y los 13 años de edad. De las diadas, 174 estaban compuestas por madre y padre; las otras 59 estaban compuestas por una madre y un padrastro. La edad promediada de las madres fue de 36.35 años (DE = 6.40 años) y de los padres de 39.39 años (DE = 7.40 años). El promedio de escolaridad de las madres era 10.48 años (DE = 3,63 años) y de los padres de 11.11 años (DE = 3.87 años).

#### Características psicométricas.

**Estructura factorial.** Los autores realizaron un análisis confirmatorio de factores para acceder a la equivalencia estructural de la medida en madres y padres, debido a que el instrumento es completado por cada miembro de la pareja de manera independiente. El modelo suponía un constructo latente de coparentaje en madres, indicado por las cuatro subescalas (Integridad, Descalificación, Conflicto y Reprimenda) completadas por las madres y un constructo latente de coparentaje de padres también indicado por las mismas escalas, pero completadas por los padres. El modelo supone también que ambos constructos covarían. Los resultados indicaron medidas de ajuste adecuadas (CFI = .943 y RMSEA = .079). Los pesos de regresión de los ítems a los factores oscilaron entre .28 y .69 para las madres y entre .35 y .64 para los padres. La equivalencia para la covarianza del constructo coparentaje entre madres y padres fue de .58. Las cargas factoriales resultaron más parecidas en los casos de las subescalas de Descalificación y Conflicto que en los casos de Integridad Familiar y Reprimenda. La correlación entre los residuos fue más alta en los casos de Integridad Familiar y Conflicto. En general, los datos apoyaron la equivalencia principalmente estructural del coparentaje.

**Evidencias de validez.** Evidencias de validez convergente fueron recopiladas a partir de correlaciones con las subescalas del Parent Child Relationship Inventory (PCRI) (Del Roa y Barrio, 2001), las subescalas del Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) (Robinson et al., 1995) y las subescalas del Child Behaviour Questionnaire (CBQ) (Rothbart, 2000). Por razones de espacio sólo se presentan aquí las correlaciones de las escalas reportadas por las madres. Tal y como se esperaba la subescala de Integridad Familiar (PCRI) presentó correlaciones significativas y positivas con las puntuaciones de las subescalas del PSDQ de Disciplina ( $r = .17, p = .02$ ), Razonamiento ( $r = .28, p < .001$ ) e Involucramiento ( $r = .36, p < .001$ ) y correlaciones negativas con la subescala de No-

razonamiento ( $r = -.20, p < .001$ ). Por otra parte, la subescala de Desaprobación presentó correlaciones negativas con las subescalas del PCRI de Disciplina ( $r = -.19, p = .007$ ), Comunicación ( $r = -.30, p < .001$ ) y Autonomía (PCRI) ( $r = -.25, p < .001$ ); y correlaciones positivas con la Escala Total de Estrés ( $r = .17, p = .02$ ). Asimismo, la Subescala de Conflicto presentó correlaciones negativas con la subescala de Disciplina del PSDQ ( $r = -.28, p < .001$ ) y Autonomía del PSDQ ( $r = -.19, p = .007$ ). Por último, la subescala de Reprimenda presentó una correlación negativa con la subescala de Disciplina del PCRI ( $r = -.15, p = .033$ ).

**Evidencias de confiabilidad.** La escala presenta un índice de consistencia interna Alfa de Cronbach de .95. Los reactivos presentaron correlaciones ítem-total superiores a .40, con excepción del reactivo 27 “he estado preocupado por mi salud”.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** En el caso de las madres la subescala de Integridad Familiar presentó un promedio de 3.98 y una desviación estándar de .97. Por su parte, la subescala de Descalificación obtuvo un promedio de 1.12 y una desviación estándar de 1.05. Las puntuaciones de la subescala Conflicto tuvieron un promedio de 1.47 y una desviación estándar de 1.10 y la subescala de Reprimenda obtuvo un promedio de 3.00 y una desviación estándar de 1.19. En el caso de los padres la subescala de Integridad Familiar presentó un promedio de 3.80 y una desviación estándar de .95. Por su parte, la subescala de Descalificación obtuvo un promedio de 1.01 y una desviación estándar de 1.00. Las puntuaciones de la subescala Conflicto tuvieron un promedio de 1.40 y una desviación estándar de 1.01 y la subescala de Reprimenda obtuvo un promedio de 2.83 y una desviación estándar de 1.18. Los resultados de las pruebas Kolmogorov-Smirnov indicaron que tanto para padres como para madres las puntuaciones de las subescalas de Descalificación y Conflicto se desviaron significativamente de la distribución normal (Kolmogorov-Smirnov  $Z_s > 1.74, p_s < .01$ ), presentando muchos valores bajos y pocos valores altos. Mientras que en el caso de la subescala de Integridad Familiar y Reprimenda, se ajustaron a una distribución normal (Kolmogorov-Smirnov  $Z_s < 1.20, p_s > .05$ ).

### Ubicación

Ballesteros, G. (2011). Asociación entre reportes maternos y paternos de estilos de parentaje, coparentaje y rasgos endofenotípicos ligados al trastorno por déficit atencional con hiperactividad (TDAH) en una población no clínica de niños entre 6 y 13 años. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. San José: Universidad de Costa Rica.

### Referencias

- McHale, J. P. (1997). Overt and covert coparenting processes in the family. *Family Process*, 36, 183–201.
- Mchale, J.P., Kuersten-Hogan, R., Lauretti, A., & Rasmunssen, J.L. (2000). Parental reports of coparenting and observed coparenting behavior during the toddler period. *Journal of Family Psychology*, 14, 220-236.



Instrumento

Escala de Co-parentaje de McHale

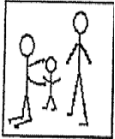
Por favor indique primero un estimado del número de horas por semana que usted, su hijo y su pareja comparten en compañía conjunta. **En promedio, estamos en el mismo cuarto o espacio \_\_\_\_\_ horas por semana.**

**¿Con qué frecuencia semanal (cuando los tres están juntos) hace usted lo siguiente?**


Utilice la siguiente escala para contestar las siguientes preguntas

1	2	3	4	5	6	7
Nunca jamás	Casi nunca (Una o dos veces en todo lo que puedo recordar)	Muy poco frecuente (1-2 veces al mes)	De vez en cuando (Quizá una vez por semana)	Con cierta frecuencia (Quizá 2-3 veces por semana)	Bastante Frecuente (usualmente 1-2 veces al día)	Casi constantemente (1-2 veces por hora)

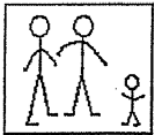
1. ¿Demuestra físicamente afecto (Un abrazo, una caricia o un beso) a su hijo?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

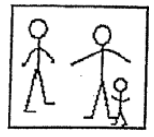
2. ¿Demuestra físicamente afecto (Un abrazo, una caricia o un beso) a su pareja?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

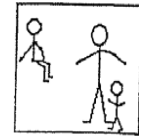
3. ¿Hace un comentario positivo acerca de su hijo a su pareja?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

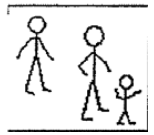
4. ¿Hace un comentario positivo acerca de su pareja a su hijo?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

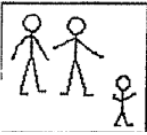
5. ¿Dice o hace algo que invita, facilita o promueve una interacción afectiva o agradable entre su pareja y su hijo (Ej. “Enséñale a papá” o “Creo que a mamá le gustaría jugar también”)?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

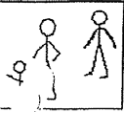
6. ¿Toma usted la iniciativa en cuanto a fijar un límite o disciplinar a su hijo?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

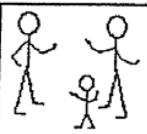
7. ¿Le pide a su pareja que fije un límite o discipline a su hijo?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

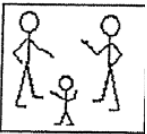
8. ¿Toma un papel secundario mientras su pareja se encarga de comportamientos negativos por parte de su hijo?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

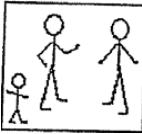
9. ¿Cambia, elimina o se opone al castigo o limite que su que su pareja le ha impuesto a su hijo?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

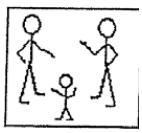
10. ¿Se encuentra en una situación de intercambio ligeramente tensa o sarcástica con su pareja, a raíz de algo que concierne a su hijo?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

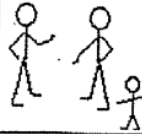
11. ¿Se encuentra en una situación de intercambio ligeramente tensa o sarcástica con su pareja, a raíz de algo que **no** concierne a su hijo?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente


12. ¿Discute con su pareja acerca de algo que su hijo había hecho?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente


13. ¿Discute con su pareja acerca de algo no relacionado a su hijo?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

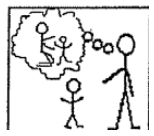
14. ¿Le dice a su hijo algo acerca de la pareja (Ej. “A mí y a tu papá...”, “A tu mamá y a mí...” ) o el grupo familiar (“Nosotros...”)?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

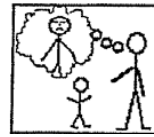
15. ¿Realiza un comentario para mejorar la imagen mental que tiene su hijo de su pareja?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

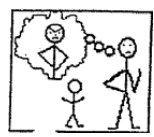
16. ¿Realiza un comentario que evoca o incluye de alguna manera a su pareja ausente (Ej. “Tu Papá llegará pronto...”, “Deberías enseñarle eso a mamá”)?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

17. ¿Realiza un comentario acerca de su pareja ausente que podría crear alguna emoción ligeramente negativa en su hijo (Ej. “Tu papá se va a enojar”, “No creo que a tu mamá le guste.”)?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

18. ¿Se encuentra diciendo a su hijo algo claramente negativo o peyorativo acerca de su pareja?

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca jamás	Casi nunca	Muy poco frecuente	De vez en cuando	Con cierta frecuencia	Bastante Frecuente	Casi constantemente

Nota. Distribución de los reactivos: Integridad Familiar = 1, 2, 3, 4, 5, 14, 15, 16, Descalificación = 9, 17, 18, Conflicto = 10, 11, 12, 13, Reprimenda = 6, 7, 8



## Cuestionario de Agresión de Buss y Perry

(Rolando Pérez & Carlos Brenes)

**Nombre del instrumento y autor.** Cuestionario de Agresión. Arnold Buss y Mark Perry.

**Constructo.** Agresión.

**Descripción del constructo.** Se entiende por agresión aquellas conductas físicas y verbales dirigidas a dañar a otras personas, así como las emociones de animadversión hacia otras personas.

**Descripción del instrumento original.** La versión definitiva del cuestionario consta de 29 ítems, que deben responderse en una escala Likert de 5 puntos (totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo). La escala se aplicó a 1253 personas entre los 18 y los 20 años. Se realizó un análisis factorial confirmatorio corroborándose la estructura conformada por cuatro subescalas: agresión física, agresión verbal, enojo y hostilidad. El coeficiente Alfa de Cronbach utilizado como criterio de consistencia interna osciló entre .72 y .89. Se recopilieron evidencias de validez de constructo mediante las correlaciones bivariadas con el sexo de los participantes y las escalas entre sí. Además, se aplicó la escala en otra muestra tras la determinación de validez convergente, para lo cual se trabajaron con 98 pares de estudiantes, cada uno de los cuales calificaba al otro en los cuatro componentes de la escala, además de que cada participante llenaba el instrumento de auto-reporte (el cuestionario de agresión). Se encontraron correlaciones moderadas entre ambas medidas, ofreciendo indicios de validez del instrumento.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** El instrumento es utilizado para la investigación sobre agresión en diferentes grupos de edad.

### Adaptación al contexto costarricense

La escala ha sido utilizada en el marco del estudio de los correlatos y predictores psicosociales del uso de videojuegos en niños y niñas

**Muestra.** Se trabajó con una muestra intencional de 395 niños y niñas de la zona urbana de San José, 205 encuestados provenían de escuelas públicas y 190 de escuelas privadas, 193 son niños y 202 son niñas. Además, la muestra en estudio tiene una edad promedio de 10.69 años ( $DE = .856$  años).



### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Al llevar a cabo un análisis de factores exploratorios, utilizando el método de extracción de componentes principales y el método de rotación VARIMAX, se identificó una estructura de la agresividad compuesta por dos dimensiones básicas. Como primer factor, con un Valor propio de 6.87 y una Varianza explicada de 23.67%, sobresalió la dimensión de la agresión física-verbal. El segundo factor, con un Valor propio de 2.32 y una Varianza explicada de 8.0%, representó la dimensión de la hostilidad-enojo. Como resultado del análisis se eliminó un ítem.

**Evidencias de confiabilidad.** La subescala de agresión física-verbal presentó un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .81; mientras que la subescala de hostilidad y enojo presentó un Alfa de Cronbach de .80.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta, el rango teórico de las puntuaciones medias de las subescalas va de 1 a 4. En la muestra estudiada, las puntuaciones medias de la subescala de agresión física-verbal presentaron un rango de 1 a 3.91, con un promedio de 2.20 y una desviación estándar de .65; mientras que las puntuaciones en la subescala de hostilidad y enojo oscilaron entre 1 y 4, con un promedio de 2.48 y una desviación estándar de .53. Las puntuaciones medias de ambas subescalas presentaron una distribución muy cercana a la normal ( $Z_{\text{Kolmogorov-Smirnov}} < .84, p > .72$ ).

**Observaciones.** La escala no posee puntos de corte definidos, pues se ha desarrollado para fines de investigación en una muestra intencional, sin atender a puntos de corte o baremos propios de la validación de instrumentos diagnósticos en muestras representativas.

### Ubicación

Brenes, C. (2009). *Dimensiones psicosociales asociadas al uso de los video-juegos en niños y niñas escolares de instituciones públicas y privadas de zonas urbanas de San José*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.

### Referencias

Buss, A., y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.



## Instrumento

## Cuestionario de Agresión de Buss y Perry

Ahora, por favor califíca cada una de las siguientes oraciones dependiendo de qué tanto te describen. Respondé de la siguiente manera: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) De acuerdo, (4) Totalmente de acuerdo.

1. Varios de mis amigos piensan que soy impulsivo(a).*	1	2	3	4
2. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo haré.*	1	2	3	4
3. Si las personas son bastantes atentas conmigo, me pregunto qué quieren. **	1	2	3	4
4. Yo les digo a mis amigos cuando estoy en desacuerdo con ellos. **	1	2	3	4
5. Me he vuelto tan loco(a) que he quebrado cosas.*	1	2	3	4
6. Yo discuto con la gente que está en desacuerdo conmigo.*	1	2	3	4
7. A veces me pregunto por qué me siento tan amargado. **	1	2	3	4
8. De vez en cuando, no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.*	1	2	3	4
10. Sospecho de los desconocidos demasiado amigables. **	1	2	3	4
11. He amenazado a personas que conozco.*	1	2	3	4
12. Estallo rápidamente, pero me tranquilizo rápidamente. **	1	2	3	4
13. Si se me provoca suficiente, podría golpear a otra persona.*	1	2	3	4
14. Si las personas me molestan, podría decirles lo que pienso de ellas. **	1	2	3	4
15. A veces no puedo controlar los celos. **	1	2	3	4
16. No puedo pensar en una buena razón para golpear a una persona.*	1	2	3	4
17. A veces siento que la vida me ha tratado injustamente. **	1	2	3	4
18. Tengo problemas controlando mi carácter.*	1	2	3	4
19. Cuando me frustro, deajo ver mi irritación.*	1	2	3	4
20. A veces sospecho que las personas se ríen de mí a mis espaldas. **	1	2	3	4

21. Casi siempre estoy en desacuerdo con las personas. **	1	2	3	4
22. Si alguien me pega, le pego de vuelta.*	1	2	3	4
23. A veces me siento como un barrilito de pólvora listo para explotar. **	1	2	3	4
24. Las otras personas consiguen más oportunidades que yo. **	1	2	3	4
25. Hay personas que me han provocado a tal punto que llegamos a los golpes.*	1	2	3	4
26. Sé que mis amigos hablan de mí a mis espaldas. **	1	2	3	4
27. Mis amigos dicen que discuto mucho. **	1	2	3	4
28. A veces pierdo el control sin razón alguna. **	1	2	3	4
29. Me involucro un poco más que una persona común. **	1	2	3	4

Nota. \* Agresión física-verbal, \*\* Hostilidad-enojo.

**Diferencial Semántico del Concepto de Sí-mismo**

(Rolando Pérez)

**Nombre del instrumento y autor.** Diferencial semántico del Concepto de Sí-Mismo. Rolando Pérez Sánchez.

**Constructo.** Auto-concepto

**Descripción del constructo.** El autoconcepto que se mide a través de este instrumento se define como las auto-categorizaciones asociadas a los esquemas semánticos de sí-mismo en dos ámbitos específicos: el cognitivo-escolar (habilidades para el desempeño escolar) y el social (habilidades sociales).

**Descripción del instrumento.** El instrumento es un diferencial semántico, compuesto por 18 pares de adjetivos que se dirigen a hacer una descripción de sí-mismo. Se debe responder según la cercanía atribuida a algunos de los adjetivos, para lo cual se recurre a una escala de 5 puntos. El instrumento está compuesto por dos subescalas: el auto-concepto cognitivo-escolar (11 reactivos) y el auto-concepto social (7 ítems).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** El instrumento puede ser utilizado en investigación del auto-concepto y como variable interviniente en el estudio de diferentes fenómenos psicosociales.

**Muestra.** La escala fue probada en 459 adolescentes entre los 13 y los 17 años, distribuidos homogéneamente según sexo (231 hombres y 228 mujeres), zonas de residencia (239 en urbana y 220 en rural) y tipo de colegio (229 públicos y 230 privados).

**Características psicométricas**

**Estructura factorial.** Se procedió a realizar análisis factorial confirmatorio con resultados poco aceptables,  $\chi^2=440.78$  (gl = 103),  $p=.0001$ , CFI= .75, RMSEA= .08). Las cargas factoriales oscilaron entre .30 y .66, para el autoconcepto cognitivo-escolar y entre .40 y .70 para el autoconcepto-social.

**Evidencias de validez.** Se realizaron análisis de correlación bivariada entre las subescalas y una medida de autoestima, bajo el supuesto de que ambas subescalas debían correlacionar de forma positiva con la autoestima y entre sí. Tal y como se esperaba, las subescalas correlacionaron



moderadamente entre sí ( $r = .38, p < .001$ ) y se presentaron correlaciones moderadas con la autoestima de  $r = .23, p < .001$  para la subescala de autoconcepto cognitivo-académico y de  $r = .32, p < .001$ , para la subescala de autoconcepto social.

**Evidencias de confiabilidad.** Se recurrió al coeficiente Alfa de Cronbach. En la subescala de autoconcepto cognitivo-escolar el coeficiente fue de .72; mientras que para la subescala de autoconcepto el coeficiente presentó un valor de .77, ambos aceptables.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** En esta muestra, las puntuaciones sumadas en autoconcepto cognitivo presentaron un rango de 20 a 45 puntos con un promedio de 33.79 puntos y una desviación estándar de 5.21 puntos; mientras que las puntuaciones en la subescala de autoconcepto social presentó un mínimo de 11 y un máximo de 35 puntos, con un promedio de 29.44 y una desviación estándar de 3.99. Las puntuaciones de la subescala del autoconcepto cognitivo no presentaron desviaciones significativas con respecto a una distribución normal ( $Z_{\text{Kolmogorov-Smirnov}} = 1.09, p = .18$ ); mientras que las puntuaciones de la subescala del autoconcepto social presentaron una tendencia leve a una asimetría negativa (más valores altos que bajos,  $Z_{\text{Kolmogorov-Smirnov}} = 1.89, p = .002$ ).

**Observaciones.** La escala no posee puntos de corte definidos, pues se ha desarrollado para fines de investigación en una muestra intencional, sin atender a puntos de corte o baremos propios de la validación de instrumentos diagnósticos en muestras representativas.

### Ubicación

Pérez, R., Rumoroso, A., & Brenes, C. (2009). El Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Evaluación de Sí Mismo en Adolescentes Costarricenses. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43, 610-617.



Instrumento

**Diferencial Semántico del Concepto de Sí-mismo**

A continuación nos gustaría que te describieras a ti mismo/a. Para ello te vas a encontrar una serie de pares de adjetivos. Por favor marcá con una X, para cada par, en el espacio que más se acerca a tu descripción.

Responsable*	_____	_____	_____	_____	_____	Irresponsable
Cooperador**	_____	_____	_____	_____	_____	Individualista
Independiente*	_____	_____	_____	_____	_____	Dependiente
Alegre**	_____	_____	_____	_____	_____	Apagado
Solidario**	_____	_____	_____	_____	_____	Egoísta
Sociable**	_____	_____	_____	_____	_____	Apartado
Bromista**	_____	_____	_____	_____	_____	Serio
Esforzado*	_____	_____	_____	_____	_____	Vagabundo
Perseverante*	_____	_____	_____	_____	_____	Despreocupado
Perfeccionista*	_____	_____	_____	_____	_____	Mediocre
Ordenado*	_____	_____	_____	_____	_____	Desordenado
Sincero**	_____	_____	_____	_____	_____	Mentiroso
Decidido*	_____	_____	_____	_____	_____	Indeciso
Amistoso**	_____	_____	_____	_____	_____	Odioso
Estricto*	_____	_____	_____	_____	_____	Blando
Reflexivo*	_____	_____	_____	_____	_____	impulsivo
Inteligente*	_____	_____	_____	_____	_____	Tonto
Creativo*	_____	_____	_____	_____	_____	Copiador

Nota.\* auto-concepto cognitivo-escolar, \*\* auto-concepto social



## Escala de Actitudes hacia la Convivencia Intercultural

(Vanessa Smith-Castro, María Andrea Araya, Helga Arroyo, Natacha Monestel y Laura Peña)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Actitudes hacia la Convivencia Intercultural. Vanessa Smith-Castro.

**Constructo o constructos.** Actitudes hacia la Convivencia Intercultural.

**Descripción del constructo o constructos.** En sociedades receptoras de migrantes, las personas tienen diversas representaciones sobre las formas que ellas consideran adecuadas para convivencia con los inmigrantes. En otras palabras, las personas tienen sus propias teorías sobre cómo los inmigrantes y los nacionales deberían interactuar en el marco que ofrecen sus Estados-Nación. Algunas personas sostienen una visión pluralista de la sociedad y valoran la diversidad cultural que aportan los inmigrantes como parte integral de sus sociedades; otras tienden a rechazar la diversidad cultural, apoyando una perspectiva segregacionista de la sociedad en la que viven. En otros casos, las personas tienden a apoyar las ideologías asimilacionistas que suponen Estados-Nación culturalmente. Estas concepciones sobre la convivencia han sido estudiadas bajo diversas nomenclaturas, ya sea como actitudes hacia la aculturación o como actitudes hacia la diversidad cultural (Berry, 2008; Bourhis, Moise, Perreault, & Senéca, 1987; Piontkowski, Florack, Hoelker, & Obdržálek, 2000). En nuestro país las hemos estudiado bajo el nombre de “actitudes hacia la convivencia intercultural” (Smith-Castro, Araya, & Peña, 2009). El pluralismo cultural supone que la diversidad cultural es un rasgo distintivo de nuestra sociedad y que por lo tanto, la diversidad cultural debe ser respetada y promovida activamente. Esta concepción se basa en la idea de que la convivencia entre inmigrantes y nacionales es más adecuada si se respeta el derecho de cada comunidad a mantener sus rasgos distintivos. La asimilación forzosa se refiere a la representación social de que los inmigrantes deben renunciar a sus particularidades culturales y asumir los valores y estilo de vida de las mayorías por “el bien común” de la sociedad y de las propias minorías. La separación es la representación de que la “coexistencia” entre los grupos étnicos es sólo posible, si estos viven físicamente separados (distanciados), con el fin de evitar los conflictos interétnicos y mantener la “pureza” de las tradiciones culturales de cada grupo.





**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Investigación básica y aplicada sobre contacto intercultural, aculturación y relaciones intergrupales.

#### Proceso de construcción

Para estudiar las actitudes hacia la convivencia intercultural se desarrolló un instrumento basado en la escala de actitudes hacia diversidad cultural (Smith, Araya, Arroyo, Monestel, & Peña, en este cuaderno) pero específicamente referido a tres formas de convivencia entre inmigrantes y locales. Se desarrollaron ítems referidos al pluralismo, la asimilación forzosa y la separación. La escala está compuesta por 18 ítems, 6 ítems miden pluralismo, 6 asimilación forzosa y 6 separación. Los reactivos son contestados en una escala Likert de 7 puntos, en donde 1 significa “totalmente en desacuerdo” y 7 significa “totalmente de acuerdo”. Con el fin de evaluar el desempeño de la escala para medir actitudes hacia la convivencia con diversos grupos etnoculturales se diseñaron 2 versiones del cuestionario: una referida a los inmigrantes nicaragüenses y otra a los inmigrantes colombianos. Las escalas fueron probadas en diversos estudios. En la mayoría de los estudios las versiones fueron distribuidas de manera aleatoria entre los participantes de los estudios. En uno de los estudios, los y las participantes llenaron el cuestionario dos veces, una para reportar sus actitudes ante inmigrantes nicaragüenses y otra para referirse a los inmigrantes colombianos.

**Muestras.** Las evidencias de confiabilidad y validez de la escala fueron recopiladas en cuatro diferentes muestras. En el estudio 1 se trabajó con 330 estudiantes universitarios (49% mujeres) entre los 18 y los 41 años de edad ( $M = 20.85$  años,  $DE = 2.97$  años). En el estudio 2 se trabajó con 96 estudiantes de un colegio público de Cartago (53% mujeres) con edades entre los 15 y los 20 años ( $M = 16.40$  años,  $DE = 1.09$  años). En el estudio 3 se trabajó con 278 personas (50% mujeres) entre los 17 y los 65 años de edad ( $M = 37.49$  años,  $DE = 12.73$  años) procedentes de San José, Alajuela, Cartago, Guanacaste y Alajuela. En su mayoría se trataba de personas con altos niveles educativos (33% educación universitaria incompleta y 44% educación universitaria completa). En el estudio 4 se trabajó con 49 jóvenes de un colegio privado de Alajuela (49% mujeres) entre los 15 y los 17 años de edad ( $M = 15.83$  años,  $DE = .70$  años).

#### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Evidencias sobre la validez estructural de la escala fueron recopiladas en el estudio 1. Las pruebas de adecuación de la muestra para llevar a cabo un análisis de factores



exploratorios (factorización de ejes principales, rotación VARIMAX) fueron positivas (KMO = .85, Prueba de Esfericidad de Bartlett  $\chi^2 = 2776$ ,  $gl = 1530$ ,  $p < .001$ ). Los resultados indicaron una estructura factorial de tres dimensiones claramente identificables como Separación (Valor característico= 3.47, % de varianza explicada =19.27), Asimilación (Valor característico = 3.14, % de varianza explicada = 17.45) y Pluralismo (Valor característico =2.98, % de varianza explicada = 16.53). Los tres factores explicaron alrededor del 53% de la varianza de todos los reactivos. En todos los casos los reactivos presentaron cargas factoriales superiores a .43 en sus respectivos factores.

**Evidencias de validez.** Evidencias de validez convergente fueron recopiladas en los estudios 1, 2 y 3 mediante correlaciones entre las tres subescalas y medidas de: a) estereotipos negativos, b) amenazas realistas y simbólicas (“los inmigrantes tienen nuestro sistema de salud en crisis”, “la mayoría de los políticos le prestan demasiada atención a los inmigrantes y no se preocupan lo suficiente por los costarricenses” o “los inmigrantes aumentan la delincuencia de nuestro país”), c) afectos negativos frente a inmigrantes (sentimientos de miedo, desconfianza, enojo) y d) contacto con personas migrantes. El patrón de correlaciones varió de estudio en estudio y en función del grupo inmigrante evaluado y el tipo de medida. Sin embargo, a nivel global (considerando todos tanto las actitudes hacia migrantes nicaragüenses, como colombianos) los resultados indicaron que el respaldo al pluralismo cultural se observó sistemáticamente asociado a una disminución de las representaciones negativas sobre los inmigrantes y de los sentimientos hostiles. Mientras que el apoyo a ideas separatistas se encontró sistemáticamente relacionado con visiones negativas del inmigrante y afectos hostiles, tal y como la teoría lo postula. La asimilación presentó correlatos muy similares a los de la separación. Quienes sostienen que la mejor forma de convivencia entre inmigrantes y costarricenses se basa en que los inmigrantes renuncien a sus tradiciones prácticas culturales, tienden a su vez a expresar más visiones negativas sobre la migración y a experimentar más sentimientos negativos hacia ellos y ellas, lo que indica que esta medida tiende a medir una concepción de asimilación forzosa, tal y como se esperaba. En todos los estudios las correlaciones bivariadas significativas oscilaron entre  $r = .18$  |y  $r = .48$ ],  $p < .05$ .

**Evidencias de confiabilidad.** El estudio 4 se diseñó para recopilar evidencias de confiabilidad test-retest. Las escalas fueron aplicadas a los mismos participantes en dos ocasiones con dos semanas de diferencia entre t1 y t2. A los y las participantes se les aplicó tanto la escala para migrantes nicaragüenses como para migrantes colombianos. Dos versiones del instrumento fueron diseñadas



para evitar efectos de maduración. La mitad de los instrumentos iniciaban con la escala de actitudes hacia los nicaragüenses y la otra mitad con la escala de actitudes hacia los colombianos. En ambas ocasiones se distribuyeron las dos versiones al azar. Las correlaciones test-retest oscilaron entre .48 (asimilación de inmigrantes nicaragüenses) y .79 (asimilación de inmigrantes colombianos). En el resto de los estudios los coeficientes de consistencia interna Alfa de Cronbach de la escala de pluralismo oscilaron entre .85 y .86, los coeficientes de la subescala de asimilación oscilaron entre .86 y .88 y los coeficientes para la escala de separación oscilaron entre .77 y .89. En general, los coeficientes más bajos se encontraron en los estudios con estudiantes de colegio. En todos los casos las correlaciones ítem-total superaron el .30.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta el rango teórico de las puntuaciones medias de las escalas oscila entre 1 y 7 puntos. Las puntuaciones medias de las subescalas variaban dependiendo del grupo cultural que los y las participantes evaluaron y de estudio en estudio. Por razones de espacio se presentan los datos de distribución generales independientemente del grupo evaluado para el estudio 1. Todas las escalas presentaron un mínimo de 1 punto y un máximo de 7 puntos empíricos. La escala de Pluralismo presentó una media de 4.44 y una desviación estándar de 1.46; la escala de Asimilación presentó una media de 2.95 y una desviación estándar de 1.36. Finalmente, la escala de Separación presentó una media de 2.75 y una desviación estándar de 1.50. La escala de pluralismo presentó una distribución aproximadamente normal ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov = .73,  $p = .65$ ). La escala de asimilación presentó una muy leve asimetría positiva (muchos valores bajos y pocos valores altos) con una  $Z$  Kolmogorov-Smirnov de 1.43,  $p = .034$ ; mientras que la escala de Separación presentó una asimetría positiva mayor con una  $Z$  Kolmogorov-Smirnov de 2.22,  $p < .001$ .

### Ubicación

Smith, V., Araya, M. Peña, L. (2006). Representaciones de la diversidad cultural y actitudes hacia los colectivos étnicos minoritarios e inmigrantes. Informe Final de Investigación. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Costa Rica.

### Referencias

Berry, J. (2008). Globalization and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 328-336.



- Bourhis, R. Y., Moise, C., Perreault, S., & Senéca, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Piontkowski, U., Florack, A., Hoelker, P., & Obdržálek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 1-26.
- Smith-Castro, V., Araya, M., & Peña, L. (2009). ¿Costa Rica solidaria?: Actitudes hacia la migración y los migrantes. *Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica*, 1, 519-533.



## Instrumento

## Escala de actitudes hacia la Convivencia Intercultural

AHORA LE PEDIMOS QUE PIENSE EN LOS INMIGRANTES NICARAGÜENSES Y QUE NOS DÉ SU OPINIÓN SOBRE CÓMO DEBERÍAMOS CONVIVIR CON ELLOS. PARA ELLO LE PRESENTAMOS VARIAS FRASES SOBRE DIFERENTES FORMAS DE CONVIVENCIA ENTRE AMBOS GRUPOS. PARA CADA FRASE INDÍQUENOS SI ESTÁ EN DESACUERDO O DE ACUERDO UTILIZANDO LA ESCALA DE 1 A 7.

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------

*“Muchos de los problemas entre los costarricenses y los inmigrantes nicaragüenses se podrían resolver si...”*

1. Ellos adoptan las tradiciones y costumbres costarricenses.	1	2	3	4	5	6	7
2. Cada grupo conserva sus propias tradiciones y costumbres.	1	2	3	4	5	6	7
3. Ellos viven un poco apartados de nosotros.	1	2	3	4	5	6	7
4. No intentamos mezclarnos mucho.	1	2	3	4	5	6	7
5. Ellos adoptan los valores de los costarricenses.	1	2	3	4	5	6	7
6. Cada grupo mantiene sus propios valores.	1	2	3	4	5	6	7
7. Ellos adoptan la forma de ser de los costarricenses.	1	2	3	4	5	6	7
8. Cada grupo vive por separado.	1	2	3	4	5	6	7
9. Cada grupo mantiene su estilo de vida propio.	1	2	3	4	5	6	7
10. Cada grupo mantiene sus rasgos culturales específicos.	1	2	3	4	5	6	7
11. Ellos se amoldan al estilo de vida de los costarricenses.	1	2	3	4	5	6	7
12. Cada grupo mantiene y expresa su propia forma de ser.	1	2	3	4	5	6	7
13. Mantenemos “cierta distancia” entre los grupos.	1	2	3	4	5	6	7
14. Ellos adoptan la mentalidad de los costarricenses.	1	2	3	4	5	6	7
15. Cada grupo conserva su mentalidad.	1	2	3	4	5	6	7
16. Ellos acogen la cultura costarricense.	1	2	3	4	5	6	7
17. Ellos viven alejados de nosotros.	1	2	3	4	5	6	7
18. Vivimos “juntos pero no revueltos”.	1	2	3	4	5	6	7

Nota. El grupo migranteo etnocultural puede variar dependiendo de los objetivos del estudio.

### Escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural

(Vanessa Smith-Castro, María Andrea Araya, Helga Arroyo, Natacha Monestel y Laura Peña)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural. Vanessa Smith-Castro.

**Constructo o constructos.** Actitudes hacia la Diversidad Cultural.

**Descripción del constructo.** Las actitudes hacia la diversidad cultural hacen referencia a las concepciones que tienen las personas sobre las mejores formas de convivencia entre personas de distintos grupos culturales o étnicos. Las actitudes hacia estas concepciones son conocidas como orientaciones hacia la aculturación (Berry, 2008; Bourhis, Moise, Perreault, & Senéca, 1987; Piontkowski, Florack, Hoelker, & Obdržálek, 2000). Aquí se acuña el término de actitudes hacia la diversidad cultural para describir tales orientaciones y se distinguen al menos cuatro concepciones básicas: 1) el pluralismo cultural, 2) la asimilación forzosa, 3) la separación/segregación y 4) el individualismo normativo. El pluralismo cultural supone que la diversidad cultural es un rasgo distintivo de nuestra sociedad que debe ser respetada y promovida activamente. La asimilación forzosa se refiere a la representación de que las minorías étnicas deben renunciar a sus particularidades culturales y asumir los valores y estilo de vida de las mayorías. La separación es la representación de que la “coexistencia” entre los grupos étnicos es sólo posible si estos viven físicamente separados (distanciados). El Individualismo normativo está basado en la idea de que las tradiciones y costumbres culturales son un impedimento para el desarrollo de los “individuos” y “atentan” contra los principios de libertad, independencia, logro y movilidad individual (Smith-Castro, Araya, & Peña, 2006).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Investigación básica y aplicada sobre contacto intercultural, aculturación y relaciones intergrupales.

#### Proceso de construcción

Previo a la redacción de los ítems, se llevaron a cabo entrevistas grupales a estudiantes universitarios, sus padres y madres, maestros de escuela y profesores de colegio en diversas localidades de San José/CR, Puntarenas/CR y Limón/CR con el fin de conocer las formas más comunes

de expresión de las actitudes hacia la diversidad cultural en el medio y construir reactivos cercanos a la cotidianidad del país. Una vez construido un banco preliminar de reactivos se procedió a estimar la validez de contenido de las subescalas por medio del índice kappa de Cohen, el cual indicó una concordancia interjueces de .81 ( $p < .001$ ) en la clasificación de los ítems en sus respectivos constructos. Aquellos ítems considerados como ambiguos por los jueces y los ítems en los que los jueces no coincidieron fueron eliminados. La versión final consta de 36 ítems, 9 para cada uno de los cuatro tipos de representación de diversidad cultural, que son contestados en una escala Likert de 7 puntos. Con el fin de evaluar el desempeño de la escala para medir actitudes hacia diversos grupos etnoculturales se diseñaron tres versiones del cuestionario: una referida a los afro-costarricenses, otra a los chino-costarricenses y otra a los indígenas-costarricenses, estas versiones fueron distribuidas de manera aleatoria entre los participantes de los estudios.

**Muestras.** Las evidencias de confiabilidad y validez de la escala fueron recopiladas en dos diferentes muestras. En el estudio 1 se trabajó con 216 personas (53% mujeres) entre los 18 y los 74 años de edad procedentes del GAM ( $M = 34$  años,  $DE = 14.31$  años). En su mayoría se trataba de personas con altos niveles educativos (45% educación universitaria incompleta y 35% educación universitaria completa). En el estudio 2 se trabajó con 159 jóvenes (51% mujeres) de un colegio público de Coronado entre los 15 y los 20 años de edad ( $M = 16.94$  años,  $DE = .94$  años).

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Evidencias sobre la validez estructural de la escala fueron recopiladas en el estudio 1. Las pruebas de adecuación de la muestra para llevar a cabo un análisis de factores exploratorios (factorización de ejes principales, rotación VARIMAX) fueron positivas ( $KMO = .86$ , Prueba de Esfericidad de Bartlett  $\chi^2 = 3770$ ,  $gl = 630$ ,  $p < .001$ ). Los resultados indicaron una estructura factorial de cuatro dimensiones claramente identificables como pluralismo (Valor característico = 5.27, % de varianza explicada = 14.64), separación (Valor característico = 4.28, % de varianza explicada = 11.90), individualismo (Valor característico = 3.98, % de varianza explicada = 11.07) y asimilación (Valor característico = 3.62, % de varianza explicada = 10.06), que en su totalidad explicaron alrededor del 48% de la varianza de todos los reactivos. En todos los casos los reactivos presentaron cargas factoriales superiores a .40 en sus respectivos factores.

**Evidencias de validez.** Evidencias de validez discriminante fueron recopiladas en el estudio 1 mediante correlaciones bivariadas entre las cuatro subescalas y una medida de deseabilidad social derivada de la Escala de Deseabilidad Social de Crowne & Marlowe (1960). Las escalas presentaron correlaciones, en su mayoría significativas entre .03 y .17 con la escala de deseabilidad indicando que las escalas están poco contaminadas por la tendencia a reportar conductas socialmente esperadas. Evidencias de validez convergente fueron recopiladas en el estudio 2, mediante correlaciones bivaridas entre las cuatro subescalas y medidas de conocimiento percibido sobre los grupos étnicos evaluados, contacto con miembros de estos grupos, percepción de distancia cultural entre los miembros de estos grupos y la sociedad costarricense, emociones negativas frente a miembros de estos grupos y estereotipos positivos y negativos frente a estos grupos. El patrón de correlaciones varió en función del grupo étnico evaluado. A nivel global (considerando todos los grupos étnicos evaluados) los resultados indicaron que la subescala de pluralismo presentó correlaciones positivas con las medidas de contacto ( $r = .21, p < .01$ ) y estereotipos positivos ( $r = .36, p < .001$ ); mientras que las escalas de separación, asimilación e individualismo presentaron correlaciones negativas con la medida de estereotipos positivos ( $r_s$  entre  $-.18$  y  $-.30$ , todas las  $p_s < .05$ ) y positivas con las medidas de estereotipos negativos y emociones negativas ( $r_s$  entre  $.21$  y  $.34$ , todas las  $p_s < .01$ ). Adicionalmente se encontró que la escala de asimilación correlacionó negativamente con las medidas de contacto y conocimiento ( $r_s$  entre  $-.18$  y  $-.21$ , todas las  $p_s < .05$ ) y la escala de separación correlacionó positivamente con la escala de distancia cultural percibida ( $r = .22, p < .01$ ). En general los datos proporcionan evidencias de validez convergente en la medida en que indican que la separación y la asimilación están asociadas a respuestas hostiles ante los grupos minoritarios, poco contacto, desconocimiento y exageración de las diferencias culturales; mientras que el pluralismo es reflejo de apertura y valoración de la diversidad cultural. Interesantemente el individualismo presentó asociaciones con actitudes hostiles, un aspecto que no estaba contemplado en la construcción de las escalas.

**Evidencias de confiabilidad.** En el estudio 1, las escalas presentaron coeficientes de consistencia interna Alfa de Cronbach bastantes adecuados (.92, .88, .87, .83, para la escala de pluralismo, separación, individualismo y asimilación, respectivamente). En el estudio 2, los coeficientes fueron también bastante adecuados para todas las subescalas (.88, .90, .89 y .80 para pluralismo,





separación, asimilación individualismo, respectivamente. En todos los estudios las correlaciones ítem-total de los reactivos fueron superiores a .40.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta el rango teórico de las puntuaciones medias de las escalas oscila entre 1 y 7 puntos. Las puntuaciones medias de las subescalas variaban dependiendo del grupo cultural que los y las participantes evaluaron. Aquí se presentan los datos de distribución generales independientemente del grupo evaluado. En el estudio 1, la escala de Pluralismo presentó un mínimo de 1.11 puntos y un máximo de 7 puntos, con una media de 4.93 y una desviación estándar de 1.52; la escala de Separación presentó un mínimo de 1 punto y un máximo de 5.3 puntos, con una media de 1.68 y una desviación estándar de .84, la escala de Asimilación presentó un mínimo de 1 punto y un máximo de 6.56 puntos, con una media de 2.83 y una desviación estándar de 1.15; finalmente la escala de Individualismo presentó un mínimo de 1 punto y un máximo de 6.11 puntos, con una media de 2.78 y una desviación estándar de 1.34. En el estudio 2, la escala de Pluralismo presentó un mínimo de 1 punto y un máximo de 7 puntos, con una media de 4.27 y una desviación estándar de 1.51; la escala de Separación presentó un mínimo de 1 punto y un máximo de 6.89 puntos, con una media de 2.18 y una desviación estándar de 1.31, la escala de Asimilación presentó un mínimo de 1 punto y un máximo de 7 puntos, con una media de 2.79 y una desviación estándar de 1.34; finalmente la escala de Individualismo presentó un mínimo de 1 punto y un máximo de 7 puntos, con una media de 2.78 y una desviación estándar de 1.24. En ambos estudios la mayoría de las escalas presentaron distribuciones normales, con excepción de la escala de separación, que ambos estudios presentó una asimetría posita (muchos valores bajos y pocos valores altos) con Zs Kolmogorov-Smirnov de 3.07 y 2.32, respectivamente,  $ps < .001$ .

### Ubicación

Smith, V., Araya, M. Peña, L. (2006). Representaciones de la diversidad cultural y actitudes hacia los colectivos étnicos minoritarios e inmigrantes. Informe Final de Investigación. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Costa Rica.



### Referencias

- Berry, J. (2008). Globalization and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 328-336.
- Bourhis, R. Y., Moise, C., Perreault, S., & Senéca, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Piontkowski, U., Florack, A., Hoelker, P., & Obdržálek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 1-26.

Instrumento

**Escala de actitudes hacia la Diversidad Cultural (Versión para el grupo chino-costarricense)**

AHORA LEA CUIDADOSAMENTE LAS SIGUIENTES FRASES. TENIENDO EN MENTE AL GRUPO CHINO COSTARRICENSE\*, POR FAVOR MARQUE CON UNA X SI USTED ESTÁ EN DESACUERDO O DE ACUERDO CON CADA FRASE UTILIZANDO LA ESCALA DE 1 AL 7, EN DONDE 1 SIGNIFICA QUE USTED ESTÁ TOTALMENTE EN DESACUERDO CON LA FRASE Y 7 QUE USTED ESTÁ TOTALMENTE DE ACUERDO CON ELLA.

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------

1. Para tener menos problemas sería bueno que los chinos costarricenses adoptaran los valores del resto de los costarricenses. A	1	2	3	4	5	6	7
2. La única manera de respetar las diferencias entre los chinos costarricenses y el resto de costarricenses es que cada grupo viva aparte. S	1	2	3	4	5	6	7
3. La verdad es que las tradiciones culturales sólo frenan la independencia de las personas. I	1	2	3	4	5	6	7
4. Para que puedan adaptarse mejor, los chinos costarricenses deberían tratar de hablar más español y menos su idioma. A	1	2	3	4	5	6	7
5. Uno debería preocuparse más por uno mismo que por mantener las tradiciones culturales del grupo al que pertenece. I	1	2	3	4	5	6	7
6. Las tradiciones culturales limitan la independencia de cada persona. I	1	2	3	4	5	6	7
7. Si los chinos costarricenses quieren ser aceptados, entonces deben adaptarse más a las tradiciones y costumbres de la mayoría de los costarricenses. A	1	2	3	4	5	6	7
8. Los chinos costarricenses deben adoptar los valores de la mayoría. A	1	2	3	4	5	6	7
9. Nuestro sistema educativo debe promover que los chinos costarricenses mantengan su propia cultura. P	1	2	3	4	5	6	7

10. El país estaría mejor si los chinos costarricenses adoptaran las costumbres del resto de los costarricenses. A	1	2	3	4	5	6	7
11. Es muy difícil que los chinos costarricenses y el resto de los costarricenses nos entendamos, por eso es mejor que vivamos separados. S	1	2	3	4	5	6	7
12. Los chinos costarricenses deben practicar más el español. A	1	2	3	4	5	6	7
13. Nuestro país debe invertir más dinero en las tradiciones culturales de los chinos costarricenses. P	1	2	3	4	5	6	7
14. Sería mejor para los chinos costarricenses hablar más español y menos su idioma. A	1	2	3	4	5	6	7
15. Los niños chinos costarricenses se sentirán mejor si tienen contacto sólo con personas de su propia cultura. S	1	2	3	4	5	6	7
16. Los intereses personales deben estar por encima de las tradiciones culturales. I	1	2	3	4	5	6	7
17. En las escuelas se debería enseñar más sobre las costumbres y tradiciones chinos costarricenses. P	1	2	3	4	5	6	7
18. En general, todos los costarricenses deben conocer las tradiciones chinos costarricenses. P	1	2	3	4	5	6	7
19. Los chinos costarricenses deberían criar a sus hijos de acuerdo a las costumbres de la mayoría de los costarricenses. A	1	2	3	4	5	6	7
20. Si los chinos costarricenses quieren cuidar su idioma es mejor que vivan separados del resto del país. S	1	2	3	4	5	6	7
21. Si los chinos costarricenses desean conservar sus formas tradicionales de preparar la comida, lo mejor es que vivan un poco separados del resto. S	1	2	3	4	5	6	7
22. Es mejor que los chinos costarricenses vivan aparte para que mantengan sus tradiciones. S	1	2	3	4	5	6	7
23. Todos los costarricenses deberían conocer la música chino costarricense y promoverla. P	1	2	3	4	5	6	7



24. Muchas tradiciones sólo complican la comunicación entre la gente. I	1	2	3	4	5	6	7
25. Para nuestro país es importante que los chinos costarricenses mantengan sus propios valores. P	1	2	3	4	5	6	7
26. En las escuelas se deben enseñar las costumbres y tradiciones de los chinos costarricenses. P	1	2	3	4	5	6	7
27. Es mejor que los chinos costarricenses no se junten mucho con el resto de los costarricenses para así poder mantener sus tradiciones. S	1	2	3	4	5	6	7
28. Hay que dar a conocer la música chino costarricense porque enriquece la cultura tica. P	1	2	3	4	5	6	7
29. Es necesario que los chinos costarricenses vivan aparte para que no pierdan sus tradiciones. S	1	2	3	4	5	6	7
30. Es necesario que nuestro gobierno invierta más en la conservación de las tradiciones chinos costarricenses. P	1	2	3	4	5	6	7
31. Los chinos costarricenses deberían cambiar su mentalidad y adaptarse más a la mentalidad de la mayoría de los costarricenses. A	1	2	3	4	5	6	7
32. Los intereses de las personas deben ser más importantes que las tradiciones culturales. I	1	2	3	4	5	6	7
33. Los intereses personales tienen que estar por encima de las tradiciones culturales. I	1	2	3	4	5	6	7
34. Las tradiciones culturales impiden que cada persona viva como mejor le parezca. I	1	2	3	4	5	6	7
35. Los chinos costarricenses deben vivir apartados para que puedan mantener sus costumbres. S	1	2	3	4	5	6	7
36. Las tradiciones culturales pueden generar conflictos, por eso es mejor dejarlas a un lado. I	1	2	3	4	5	6	7

Notas.El grupo étnico puede variar dependiendo de los objetivos del estudio.A = asimilación, I = individualismo, P= pluralismo, I = individualismo.



## Escala de Actitud hacia la Geometría

(Luis Rojas)

**Nombre de la escala y autor.** Actitud hacia la geometría en los estudiantes de Arquitectura. Luis Rojas.

**Constructo.** Actitud hacia la geometría.

**Descripción del constructo.** Bazán y Sotero (2000) mencionan que la actitud hacia la matemática se compone de tres dimensiones: la afectiva, la cognitiva y la comportamental, las cuales están asociadas respectivamente, a los sentimientos, las creencias y los comportamientos con respecto a un determinado objeto matemático.

**Descripción del instrumento.** Con base en la propuesta anterior, se procedió a elaborar la escala para la investigación de la actitud de los estudiantes de Arquitectura hacia la Geometría. Dicho instrumento consta de 23 reactivos, los cuales se contestan en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 es el mínimo (muy en desacuerdo) y 5 es el máximo (muy de acuerdo). Los ítems se agrupan en cuatro factores: afectivo, comportamental, cognoscitivo 1 y cognoscitivo 2, los cuales cuentan con 6 ítems en cada escala, a excepción del tercero que cuenta con cinco reactivos. La dimensión cognoscitiva se dividió en dos componentes, el primero se asoció a las creencias sobre la importancia de la Geometría en la Arquitectura y el segundo se relacionó a las creencias sobre la enseñanza de la rama de la Matemática en cuestión. Esta división es debida a que con base al conocimiento de la población, la investigación se inició con la hipótesis de que los estudiantes de Arquitectura tienen posiciones positivas en la subdivisión cognoscitiva 1, pero negativas en el componente cognoscitivo 2. Dicha escala se asemeja en gran manera a una elaborada por Mogari (1999), con el fin de medir la actitud hacia la Geometría Euclídea en los estudiantes de secundaria de Sudafrica. En el proceso de validación de esta, se obtuvo que el coeficiente Alfa de Cronbach para la escala y para cada uno de sus cuatro componentes, fue superior a .84.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** El instrumento se ha desarrollado principalmente con fines de investigación y como herramienta de apoyo en la docencia de la matemática.



**Muestra.** La escala se aplicó a 105 estudiantes de la carrera de Arquitectura que se imparte en la Universidad de Costa Rica. Estos alumnos estaban cursando o ya habían cursado la materia de Fundamentos de Geometría, y además, la mayoría eran estudiantes de primer ingreso. El instrumento se aplicó a 60 hombres (57%) y a 45 mujeres (43%).

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Se obtuvo un valor de .73 para el coeficiente KMO, por lo cual se puede concluir que el análisis factorial de la escala es recomendable. Por otro lado, con el test de Bartlett se rechazó la hipótesis de que la matriz de variancias y covariancias es igual a la matriz identidad. En el análisis factorial exploratorio se obtuvo que el instrumento estaba compuesto por tres dimensiones: a) Componente afectivo de la Arquitectura hacia la Geometría (Valor propio = 4.93 Varianza explicada = 21.44%), b) Utilidad e importancia de la Geometría en la Arquitectura (Valor propio = 2.79 Varianza explicada = 12.11%) y c) Enseñanza y aprendizaje de la Geometría (Valor propio = 1.79 Varianza explicada = 7.76%). Cabe resaltar que en el factor a) cargaron cinco de los seis reactivos del componente afectivo y en el factor b) cargaron todos los ítems del componente cognoscitivo 1. Además, en la subescala del componente afectivo, el reactivo: “la enseñanza de la geometría para la Arquitectura se debe centrar en justificar los teoremas”, tuvo una carga negativa muy alta, lo cual corroboró una de las hipótesis iniciales, la cual es que este tipo de enseñanza tiene un alto contraste con el componente afectivo de la actitud hacia la Geometría.

**Evidencias de validez.** Mediante los análisis de Mantel Haenzel se determinó que ningún ítem de la escala presenta un comportamiento diferencial con respecto al sexo.

**Evidencias de confiabilidad.** En la subescala para medir el componente el factor *Componente afectivo de la Arquitectura hacia la Geometría*, se obtuvo un valor de Alfa de Cronbach de .78 y de confiabilidad Rasch de .73, con coeficientes de discriminación punto biserial superiores a .45. De igual manera se obtuvo una subescala consistente para *Utilidad e importancia de la Geometría en la Arquitectura* con un coeficiente alfa de Cronbach de .74 y .71 con Rasch y con índices punto biserial mayores a .29. Por otro lado, la subescala de *Enseñanza y aprendizaje de la Geometría* presenta un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach .60 y de confiabilidad Rasch de .48 y con coeficientes discriminativos mayores a .38.



**Estadísticas descriptivas y distribución.** En la muestra la puntuación media del *Componente afectivo la Arquitectura hacia la Geometría* presentó un rango de 2 a 4.86, una media de 3.53, una desviación estándar de 0.64 y un ajuste a la distribución normal según la prueba de Kolmogorov-Smirnov ( $p = .276$ ). Para la puntuación media de *Utilidad e importancia de la Geometría en la Arquitectura* se obtuvo un rango de respuestas entre 2.75 y 5, un promedio de 4.15, una desviación estándar de 0.50 y al igual que en la escala anterior un ajuste de los datos a una distribución normal ( $p = .111$ ). Finalmente, para la puntuación promedio de la escala *Enseñanza y aprendizaje de la Geometría* se obtuvo un promedio de 3.66, una desviación estándar de .69 y un rango de respuestas igual al rango teórico, esto es, de 1 a 5; para esta escala se obtuvo que los valores se desvían significativamente de la distribución normal ( $p = .027$ ).

**Observaciones.** El ítem “la enseñanza de la geometría para la Arquitectura se debe centrar en justificar los teoremas” que cargó altamente en el *Componente afectivo de la Arquitectura hacia la Geometría*, fue desechado porque disminuía altamente la confiabilidad de la subescala.

#### Ubicación

Rojas, L. (2011). Escala para medir la actitud de los estudiantes de Arquitectura de la Universidad de Costa Rica Hacia la Geometría. En Núñez, F. y Sanabria, G. (coordinadores), *Memorias del II Encuentro de la Didáctica de la Estadística, la Probabilidad y el Análisis de Datos* (14 pp). Instituto Tecnológico de Costa Rica.

#### Referencias

- Aparicio, A y Bazán, J. (2006). Las actitudes hacia la Matemática- Estadística dentro de un modelo de aprendizaje. *Revista Semestral del Departamento de Educación*, vol 15, n°28, 12 pág. Perú.
- Mogari, D. (1999). *Attitude and Achievement in Euclidean Geometry*. Proceedings of the International Conference on Mathematics Education into the 21<sup>st</sup> Century, 2 101-109, El Cairo, Egipto.
- Mogari, D. (2004) Attitudinal scale measures in Euclidean geometry: What do they measure? *South African Journal of Education*, 24(1) 1-4. Sudáfrica.





## Instrumento

## Escala de Actitud hacia la Geometría

Subescala: <i>Componente afectivo de la Arquitectura hacia la Geometría</i>					
	Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me interesa conocer la aplicación de los teoremas de la geometría en la arquitectura (2).	1	2	3	4	5
Realizo las tareas de geometría que no tienen peso en la nota (4).	1	2	3	4	5
Disfruto el aprender geometría (6).	1	2	3	4	5
Me agrada resolver ejercicios de geometría (10).	1	2	3	4	5
La geometría es una materia fácil de entender (11).	1	2	3	4	5
Estudiar geometría no representa una carga (18).	1	2	3	4	5
Me gusta saber la justificación de los teoremas de la geometría (22).	1	2	3	4	5
Subescala: <i>Utilidad e importancia de la Geometría en la Arquitectura</i>					
	Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
La geometría ha colaborado en el avance de la arquitectura (1).	1	2	3	4	5
La geometría es útil para un arquitecto (5).	1	2	3	4	5



El buen uso de la geometría colabora en la buena estética del diseño (9).	1	2	3	4	5
El conocimiento de la geometría es necesario para la elaboración de diseños (13).	1	2	3	4	5
He notado propiedades geométricas en edificios, planos o maquetas (16).	1	2	3	4	5
Un buen diseño requiere del conocimiento de la geometría (17).	1	2	3	4	5
He utilizado conscientemente conocimientos de geometría en la elaboración de una maqueta (20).	1	2	3	4	5
La arquitectura no se puede desarrollar separada de la geometría (21).	1	2	3	4	5
<i>Subescala: Enseñanza y aprendizaje de la Geometría</i>					
	Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me cuestiono si la respuesta obtenida en un ejemplo de geometría tiene coherencia lógica (12).	1	2	3	4	5
El conocimiento de la geometría es necesario para la elaboración de diseños (13).	1	2	3	4	5
Es agradable conocer sobre la historia de la geometría (14).	1	2	3	4	5
En la enseñanza de la geometría para la arquitectura se debe estudiar el ligamen de la geometría con el diseño (23).	1	2	3	4	5

Nota. Los números entre paréntesis indican la posición del reactivo en la escala a la hora de administrarla.



**Escalade Afectividad (PANAS) de Watson y Clark en Adolescentes****(Domingo Campos y Alejandra Villalobos)**

**Nombre del instrumento y autor.** Medida de Afecto Positivo y Afecto Negativo (PANAS). David Watson y Lee Anna Clark.

**Constructo.** Afecto, humor positivo y negativo en seres humanos.

**Descripción del constructo o constructos.** Según Watson, et al., 1988, el instrumento evalúa dos factores esenciales de los estados emocionales, las emociones de carácter positivo y negativo, esto con el fin de indagar la estabilidad emocional como una herramienta inicial de evaluación del estado de ánimo. Los autores argumentan que la presencia de emociones positivas o negativas se relaciona con rasgos de personalidad de extraversión y neuroticismo respectivamente, como también a constructos como depresión y ansiedad.

**Descripción del instrumento original.** La escala original es conocida como PANAS (por sus siglas en inglés para *Positive Affect and Negative Affect Scale*). Se compone de 20 reactivos que describen emociones de carácter positivo o negativo, 10 de ellas positivas y 10 negativas. Cada reactivo es contestado mediante una escala con formato ordinal tipo Likert con 5 opciones de respuesta (nada, muy poco, algo, bastante, mucho). La escala se compone de dos Subescalas cada una referente al tipo de emociones (Escala de Afecto Positivo y Escala de Afecto Negativo), en dónde altas puntuaciones en cada una de las sub-escalas sugieren alta presencia de emociones positivas o negativas en el sujeto, respectivamente. Existen evidencias robustas de que el instrumento funciona adecuadamente tomando en cuenta evidencias de validez concurrente con escalas que evalúan estados depresivos, rasgos de personalidad, ansiedad, estrés y adaptación. Teóricamente la estructura factorial de los reactivos es mejor representada por dos factores, reportada por múltiples estudios en distintos contextos (Crawford, & Henry, 2004; Robles y Páez, 2003; Zevon & Tellegen, 1982; Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** La escala ha sido utilizada en muchos estudios de tipo experimental como línea basal o covariante antes y después de la aplicación de tratamientos,



también se utiliza como medida de validez convergente y en como evidencia de diagnóstico diferencial en la evaluación psicológica de personalidad, estrés, ansiedad, depresión.

### **Adaptación al contexto costarricense en población adolescente**

En Costa Rica la escala ha sido utilizada en varias investigaciones del Instituto de Investigaciones Psicológicas (ver por ejemplo Blanco-Molina y Salazar para adultos mayores en este cuaderno y Hofer, Chasiotis, Friedlmeier, Busch, & Campos, 2005). Los resultados que se presentan aquí corresponden a la adaptación de la Escala para población adolescente llevada a cabo por Alejandra Villalobos y Domingo Campos en el marco del desarrollo del Trabajo de Investigación para optar por el grado de Especialista de Psicología Clínica de la primera autora y cuyo objetivo general era desarrollar un instrumento para la medición de la resiliencia en adolescentes.

**Muestra.** En el estudio de Villalobos y Campos, la muestra estaba conformada por 340 adolescentes escolarizados, que asistían regularmente a centros educativos de las provincias de San José y Heredia. De los 340 participantes, 178 fueron mujeres (52.4%) y 162 fueron varones (47.6%); con una media de edad de 15.07 años y una desviación estándar de 1.53, donde la persona más joven tenía una edad de 12.0 años y la de mayor edad de 18.20 años. El 31.2% eran estudiantes de séptimo año de educación secundaria, el 14.4% asistían a octavo año, el 14.1% a noveno año, el 25.0% a décimo año y el 15.3% a undécimo año. Asimismo, el 51.2% asistía a un centro educativo regular, diurno y público, el 26.5% a un colegio técnico y el 21.8% a un centro educativo diurno y privado.

### **Características Psicométricas**

**Estructura factorial.** Mediante un análisis de factores exploratorio se identificaron dos factores a través del método de componentes principales, utilizando la máxima variación posible (rotación VARIMAX): El primer factor (Afecto Negativo) explicó el 20.45% de la varianza y el segundo factor (Afecto Positivo), explica el 18.88%, para un total de varianza explicada del 39.34%. Todos los reactivos cargaron en su respectivo factor con cargas factoriales mayores a .40.

**Evidencias de validez.** Las subescala de Afecto Positivo presentó correlaciones positivas significativas con medidas de autoeficacia, afrontamiento activo, locus de control interno, autoconcepto, satisfacción personal, sentido del humor, apoyo familiar percibido y apoyo percibido del grupo de pares ( $r_s$  entre .20 y .44, todas las  $p < .01$ ). En concordancia con las expectativas teóricas, las

puntuaciones altas en la subescala de Afecto Positivo aumentan conforme aumentan también el sentido de autoeficacia, el afrontamiento activo, el locus de control interno, el sentido del humor y el apoyo que se percibe del núcleo familiar, del grupo de pares y de otras figuras significativas. Con respecto a la subescala de Afecto Negativo, se encontraron correlaciones positivas y significativas entre ésta y medidas de afrontamiento evasivo ( $r = .48, p < .001$ ) y la de locus de control externo ( $r = .46, p < .001$ ). Esto indica que entre más Afecto Negativo experimenten los adolescentes de la muestra, existe una mayor tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento evasivo y a guiar la conducta por la opinión externa. Por otra parte, se encontraron correlaciones negativas y significativas entre la subescala de Afecto Negativo y las puntuaciones de las escalas de autoeficacia, apoyo familiar percibido, locus de control interno, autoconcepto y satisfacción personal, conducta prosocial, apoyo percibido del grupo de pares y de otras figuras significativas ( $r_s$  entre  $-.14$  y  $-.46$ , todas las  $p < .05$ ). Lo anterior indica que entre más Afecto Negativo reporten los adolescentes, existe un menor sentido de autoeficacia, un menor locus de control interno, menor autoconcepto y satisfacción personal, menos conductas prosociales, y menor apoyo percibido tanto del núcleo familiar como del grupo de pares y de otras figuras significativas.

**Evidencias de confiabilidad.** El análisis de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach para la escala total de afectividad arrojó un coeficiente de  $.77$ . La Subescala de Afecto Negativo mostró un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de  $.82$  y la Subescala de Afecto Positivo mostró un coeficiente de consistencia interna  $.79$ .

**Estadísticos descriptivos y distribución.** La escala total presentó una media de  $41.41$ , una desviación estándar de  $9.77$ . La subescala de Afecto Negativo mostró con una media de  $14.43$  y una desviación estándar de  $7.07$ ; mientras que la escala de Afecto Positivo presentó una media de  $27.10$  y una desviación estándar de  $6.52$ . Nos se presentan datos de la distribución de las puntuaciones.

**Observaciones.** No se reportan puntos de corte debido a que se trata de un instrumento utilizado para fines de investigación sin consideración de baremos.

### Ubicación

Villalobos, A. (2009). *Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales*. Trabajo de Investigación para optar por el grado de Especialista de

Psicología Clínica. Caja Costarricense De Seguro Social (CCSS), Centro de Desarrollo Estratégico e Información en Salud y Seguridad Social (CENDEISSS), Universidad de Costa Rica, Sistema de Estudios de Posgrado (SEP). San José: UCR.

### Referencias

- Crawford, J. R. & Henry, J.D. (2004). The positive and negative affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 43: 245-265.
- Hofer, J., Chasiotis, A., Friedlmeier, W., Busch, H. & Campos, D. (2005). The measurement of implicit motives in three cultures. Power and Affiliation in Cameroon, Costa Rica, and Germany. *International Journal of Cross Cultural Psychology*, 36,6, 689-716.
- Robles, R. y Páez, F. (2003) Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS) *Salud Mental*, 26 (1): 69-75.
- Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1988) Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6): 1063-1070.
- Zevon, M. & Tellegen, A. (1982) The structure of mood change: An idiographic/nomothetic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 43 (1): 111-122.

**Instrumento**

**Escalade Afectividad (PANAS) para Adolescentes**

**Instrucciones:** A continuación se presentan palabras que describen diferentes sentimientos y/o emociones. Indique en qué medida usted generalmente, se siente así.

Por ejemplo: 2(Muy poco) Triste 4(Bastante) Molesto

1	2	3	4	5
Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho

-----	Interesado	-----	Irritado*
-----	Dispuesto	-----	Tenso*
-----	Animado	-----	Avergonzado*
-----	Disgustado/enfadado*	-----	Inspirado
-----	Enérgico	-----	Nervioso*
-----	Culpable*	-----	Decidido
-----	Temeroso*	-----	Atento
-----	Enojado*	-----	Intranquilo*
-----	Entusiasmado	-----	Activo
-----	Orgullosa	-----	Asustado*

Nota. Los reactivos con \* responden a la escala de Afecto Negativo, el resto a la escala de Afecto Positivo.

## Escala de Afectividad (PANAS) de Watson y Clark en Adultos Mayores

(Mauricio Blanco Molina y Mónica Salazar Villanea)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Afecto Positivo y Afecto Negativo (PANAS) de Watson, D., Clark., L., & Tellegen, A. (1988).

**Constructo.** Afecto, humor positivo y negativo en seres humanos.

**Descripción del constructo.** Según Watson, et al., (1988), el instrumento evalúa dos factores esenciales de los estados emocionales, las emociones de carácter positivo y negativo, esto con el fin de indagar la inestabilidad emocional como una herramienta inicial de evaluación del estado de ánimo. Los autores argumentan que la presencia de emociones positivas o negativas se relaciona con rasgos de personalidad de extraversión y neuroticismo respectivamente, como también a constructos como depresión y ansiedad.

**Descripción del instrumento original.** La escala original es conocida como PANAS (por sus siglas en inglés para Positive Affect and Negative Affect Scale). Se compone de 20 reactivos que describen n emociones de carácter positivo o negativo, 10 de ellas positivas y 10 negativas. Cada reactivo es contestado mediante una escala con formato ordinal tipo Likert con 5 opciones de respuesta (nada, muy poco, algo, bastante, mucho). El puntaje más bajo que se puede obtener es 20 y el más alto es 100. La escala se compone de dos sub-escalas cada una referente al tipo de emociones (Escala de Afecto positivo y Escala de Afecto Negativo), en dónde altas puntuaciones en cada una de las sub-escalas sugieren alta presencia de emociones positivas o negativas en el sujeto, respectivamente. Existen evidencias robustas de que el instrumento funciona adecuadamente tomando en cuenta evidencias de validez concurrente con escalas que evalúan estados depresivos, rasgos de personalidad, ansiedad, estrés y adaptación. Teóricamente la estructura factorial de los reactivos es mejor representada por dos factores, que es reportada por múltiples estudios en distintos contextos (Crawford, & Henry, 2004; Robles y Páez, 2003; Zevon, & Tellegen, 1982; Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** La escala ha sido utilizada en muchos estudios de tipo experimental como línea basal o covariante antes y después de la aplicación de tratamientos,





también se utiliza como medida de validez convergente y en como evidencia de diagnóstico diferencial en la evaluación psicológica de personalidad, estrés, ansiedad, depresión.

### **Adaptación al contexto costarricense con personas adultas mayores**

La adaptación al contexto costarricense de este instrumento se realizó en distintos momentos de investigación en el marco de la línea de estudio sobre Envejecimiento que se desarrollen el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UCR (ver ubicación).

**Muestra.** En la muestra piloto se trabajó con 120 personas, 98 mujeres y 22 hombres de edades entre 50 a 78 años, con una media de edad de 60.3 años ( $DE=6.2$  años), con una escolaridad en su mayoría universitaria. Estas personas participan en el Programa Integral de la Persona Adulta Mayor-PIAM de la Universidad de Costa Rica. La muestra del estudio principal está conformada de 200 sujetos, pero solo se reportan aquí los resultados de 117 personas participantes del programa PIAM y de la Asociación Gerontológica Costarricense-AGECO, 73 mujeres y 44 hombres, en edades entre 55 y 83 años, con una media de edad de  $M=68,5$  años ( $DE=6.88$  años). De ellos el 47% eran casados y 84% tenía escolaridad secundaria y universitaria, con una media de 13.3 años de estudio ( $DE= 4.7$  años). Los resultados que aquí se reportan provienen de los dos estudios.

### **Características psicométricas**

**Estructura factorial.** Contrario a los reportes de los autores, mediante análisis de factores exploratorios (componentes principales con rotación VARIMAX) se evidenció la presencia de cinco dimensiones como la mejor solución factorial de los 20 reactivos. Estos cinco factores explican aproximadamente un 63.4% de la varianza total. El primer factor está conformado por seis reactivos, todos tendientes a medir emociones negativas todos con cargas factoriales mayores a .67, y explicó un 25.6% de la varianza, con un valor propio de 5.127. El segundo factor está conformado por siete reactivos tendientes a medir emociones positivas con cargas factoriales mayores a .44, un valor propio de 3.769, explicando un 18% de la varianza. El tercer factor agrupó tres reactivos dos de ellos miden emociones negativas y uno emociones positivas. Los reactivos que componen este factor presentaron cargas factoriales mayores a .59. El factor presentó un valor característico de 1.60 y explicó un 8% de la varianza. El cuarto factor (Valor característico = 1.14, varianza explicada = 5.7%) agrupó dos reactivos que miden emociones positivas con cargas factoriales mayores a .77. El quinto factor se conformó por un reactivo (Valor característico = 1.4, varianza explicada = 5 %) tendiente a



emociones negativa con carga factorial de .85. Sin embargo, debido a la conformación de los últimos tres factores y la poca varianza que explican se consideró privilegiar una estructura bifactorial de los reactivos.

**Evidencias de validez.** Evidencias de validez convergente de la escala fueron recopiladas a partir de correlaciones entre el PANAS y la Escala Geriátrica de Depresión GDS de Yesavage, Brink, Rose, Lum, et al. (1982). Se esperaban correlaciones positivas entre los puntajes de la sub-escala de emociones negativas con el GDS ya que miden distintos tipos de presencia de emociones negativas e indicadores de depresión y correlaciones negativas con la sub-escala de emociones positivas y el GDS. Los resultados del estudio piloto indicaron efectivamente correlaciones positivas entre las puntuaciones del GDS con las puntuaciones del PANAS Negativo ( $r = .74, p = .001$ ) y correlación negativa con la sub-escala PANAS Positivo ( $r = -.43, p = .001$ ). En el caso de los datos de la muestra principal de estudio las dos escalas se comportaron de forma similar, correlacionando positivamente para el caso del GDS y el PANAS Negativo ( $r = .55, p = .001$ ), y de manera negativa con la escala PANAS Positivo ( $r = -.29, p = .002$ ).

**Evidencias de confiabilidad.** En el estudio piloto la sub-escala de PANAS Negativo presentó un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .91 y .77 para el caso de la sub-escala PANAS positivo. Las correlaciones ítem-total fueron superiores a .6 y .4 respectivamente. La muestra de estudio presentó comportamientos similares con un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .85 en emociones negativas y .82 la de positivas, el comportamiento de los reactivos de acuerdo las correlaciones ítem-total fueron superiores a .3 en ambos casos.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta, el rango de la escala de 1 a 5 puntos. En la muestra piloto, la puntuación media en la escala de emociones positivas fue de 40.64, con una desviación estándar de 4.42y presentó un rango de 30 a 50 puntos; por su parte en la escala de emociones negativas fue de 20.69, con una desviación estándar de 6.75y presentó un rango de 10 a 45 puntos. En la muestra de estudio, las puntuaciones en la escala PANAS Positivo fueron entre 22y 50, con un promedio de 41.30 y una desviación estándar de 5.73, y en la escala Panas Negativo los puntajes estuvieron entre 10 y 40, con una media de 21.86 ( $SD = 7,19$ ).

**Observaciones.** El formato de opción múltiple resulta confuso de contestar para las personas adultas mayores, por lo que es importante aclararles la ordinalidad de la respuesta para evitar errores. Se

considera importante en indagaciones futuras realizar análisis de correlaciones o de regresión con variables sociodemográficas como nivel educativo o edad y evaluar su efecto en la respuesta de los reactivos, ya que se percibió cierta dificultad de respuesta en aquellas personas con niveles educativos bajos o edades avanzadas. Debido a que los factores tres, cuatro y cinco agrupan pocos reactivos se podría pensar en explorar una solución factorial solamente dos factores, como fue reportada por los autores (Watson, et al., 1988). La correlación ítem-total del ítem Culpable fue menor al punto de corte de .30 recomendado; sin embargo optamos por retenerlo debido a que su eliminación no implicaba un aumento sustantivo del Alfa de Cronbach.

### Ubicación

Blanco, M. (2011) *Estudio de las características socio-emocionales y cognitivas predictoras de la actividad en la vejez. Una aproximación al envejecimiento exitoso en el contexto costarricense*. Tesis para optar al grado de Magister Scientiae en Investigación Psicológica. San José, Costa Rica.

### Referencias

- Blanco, M y Salazar, M (Manuscrito sin publicar). Predictores socioemocionales de la satisfacción con la vida en la adultez y adultez mayor. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Crawford, J. R. & Henry, J.D. (2004). The positive and negative affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 43: 245-265.
- Robles, R. y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS) *Salud Mental*, 26 (1): 69-75.
- Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6): 1063-1070.
- Zevon, M. & Tellegen, A. (1982). The structure of mood change: An idiographic/nomothetic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 43 (1): 111-122.



Instrumento

**Escala de Afectividad (PANAS) de Clark y Watson en Adultos Mayores**

**Instrucciones:** A continuación se presentan palabras que describen diferentes sentimientos y/o emociones. Indique en qué medida usted generalmente, se siente así utilizando la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho

**Por ejemplo:** 2(Muy poco) Triste 4(Bastante) Molesto

-----	Interesado	-----	Irritado*
-----	Dispuesto	-----	Tenso*
-----	Animado	-----	Avergonzado*
-----	Disgustado/enfadado*	-----	Inspirado
-----	Enérgico	-----	Nervioso*
-----	Culpable*	-----	Decidido
-----	Temeroso*	-----	Atento
-----	Enojado*	-----	Intranquilo*
-----	Entusiasmado	-----	Activo
-----	Orgullosa	-----	Asustado*

Nota. Los reactivos con \* responden a la escala de Afecto Negativo, el resto a la escala de Afecto Positivo.

**Escala de Afrontamiento para Adolescentes****(Alejandra Villalobos y Domingo Campos)**

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Afrontamiento para adolescentes. Alejandra Villalobos y Domingo Campos.

**Constructo.** Estrategias de afrontamiento.

**Descripción del constructo.** El punto de partida de la investigación sobre afrontamiento ha sido el trabajo conceptual sobre estrés y afrontamiento de Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984). Los autores definen el afrontamiento al estrés como los esfuerzos cognitivos y conductuales que las personas desarrollan para hacer frente a demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de sus recursos o capacidades. Estos mecanismos de afrontamiento sirven para manejar las fuentes de estrés y para regular las respuestas emocionales ante las mismas. Teóricamente cada persona tiene una manera determinada de afrontar el estrés y son muchos los factores psicosociales y biológicos que pueden llegar a determinar los mecanismos de afrontamiento. La investigación actual diferencia entre estilos de afrontamiento y estrategias de afrontamiento. Los estilos refieren a predisposiciones para hacer frente a las situaciones estresantes; mientras que las estrategias hacen referencia a los procesos concretos que se utilizan en cada contexto ante situaciones desencadenantes. Independientemente de la nomenclatura, los modelos actuales reconocen una gran variabilidad de estilos o estrategias. Por ejemplo, según el método utilizado por la persona para afrontar el estrés, se pueden distinguir tres estilos: el activo, el pasivo y el de evitación; según la focalización, se diferencian tres modalidades: de focalización en la respuesta, en el problema o en la emoción; y según la actividad se describen dos estrategias: una centrada en la actividad cognitiva y otra en la actividad conductual (ver Carver, Scheier, & Weintraub, 1989).

**Descripción del instrumento original.** Existen muchos instrumentos de estilos de afrontamiento en la literatura internacional con propiedades psicométricas adecuadas (ver por ejemplo Carver, Scheier, & Weintraub, 1989). La Escala de Afrontamiento de Villalobos y Campos fue desarrollada para conocer dos estilos básicos con los cuales el adolescente enfrenta los conflictos: el afrontamiento



activo y el afrontamiento evasivo. Para su confección se extrajeron ítems del Cuestionario de Salud Mental Positiva de Lluch (2003), de la adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento CSI de Cano, Rodríguez y García (2007), así como de la adaptación y validación de la versión hispana del Cuestionario de Estilos de Afrontamiento CSQ de Guarino, Sojo y Bethelmy (2007). La escala está compuesta por 15 reactivos que describen formas de afrontar eventos estresantes que haya ocurrido en los últimos 6 meses. Cada frase es contestada en una escala Likert de 4 cuatro puntos: 1 (para nada), 2 (poco), 3 (bastante) y 4 (mucho).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** En general, las escalas de afrontamiento se utilizan ampliamente en investigación psicológica y de la salud en adolescentes y adultos.

#### Proceso de construcción

Esta versión de la escala fue construida como parte del Trabajo de Investigación para optar por el grado de Especialista de Psicología Clínica de la primera autora, cuyo objetivo general era desarrollar un instrumento para la medición de la resiliencia en adolescentes (ver Villalobos, 2009).

**Muestra.** En el trabajo de Villalobos y Campos, la muestra estaba conformada por 340 adolescentes escolarizados, que asistían regularmente a centros educativos de las provincias de San José y Heredia. De los 340 participantes, 178 fueron mujeres (52.4%) y 162 fueron varones (47.6%); con una media de edad de 15.07 años y una desviación estándar de 1.53, donde la persona más joven tenía una edad de 12.0 años y la de mayor edad de 18.20 años. El 31.2% eran estudiantes de séptimo año de educación secundaria, el 14.4% asistían a octavo año, el 14.1% a noveno año, el 25.0% a décimo año y el 15.3% a undécimo año. Asimismo, el 51.2% asistía a un centro educativo regular, diurno y público, el 26.5% a un colegio técnico y el 21.8% a un centro educativo diurno y privado.

#### Características psicométricas

**Estructura factorial.** El análisis de factores exploratorio identificó dos factores a través del método de componentes principales y el método de rotación VARIMAX. El primer factor (afrontamiento evasivo) integró los ocho reactivos correspondientes al estilo evasivo y explicó el 19.10% de la varianza. El segundo factor (afrontamiento activo) agrupó los siete reactivos correspondientes al estilo activo de afrontamiento, el 15.67%, para un total de varianza explicada del 34.77%. Los reactivos correspondientes a cada estilo presentaron cargas superiores a .40 en su respectivo factor.

**Evidencias de validez.** La subescala de afrontamiento evasivo presentó correlaciones positivas con las medidas de afecto negativo, locus de control externo y la escala de (ausencia de) empatía y correlaciones negativas con las medidas de autoeficacia, apoyo percibido, y autoconcepto y satisfacción personal. (todas  $r_s$  entre  $-.15$  | y  $-.54$  | todas las  $p < .05$ ). Tal y como la teoría lo indica, altas puntuaciones en las estrategias de afrontamiento evasivo se asocian con un aumento en el afecto negativo, el locus de control externo y la falta de empatía, y una disminución del sentido de autoeficacia, el autoconcepto y la satisfacción personal y el apoyo que se percibe tanto del núcleo familiar como de otras figuras significativas. Por su parte, la subescala de afrontamiento activo presentó correlaciones positivas con las medidas de afecto positivo, autoeficacia, locus de control interno, sentido del humor y de autoconcepto y satisfacción personal y apoyo percibido, así como correlaciones negativas con las medidas de sociabilidad y de empatía (todas  $r_s$  entre  $-.17$  | y  $-.43$  | todas las  $p < .05$ ). Específicamente los datos indicaron que conforme aumentaban las puntuaciones en las estrategias de afrontamiento activo, aumentaban también el afecto positivo, el sentido de autoeficacia, el locus de control interno, el sentido del humor, el autoconcepto y la satisfacción personal y el apoyo social percibido y disminuían a su vez el desinterés en las relaciones sociales y la falta de empatía.

**Evidencias de confiabilidad.** Los ocho reactivos que componen la subescala de Afrontamiento Evasivo mostraron un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de  $.70$ . Por su parte, la Subescala de Afrontamiento Activo mostró un coeficiente de consistencia interna  $.65$ , con un total de 7 ítems.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** La escala de Afrontamiento Evasivo presentó un mínimo de 8 y un máximo de 32 puntos, con una media de  $14.49$  y una desviación estándar de  $4.37$  puntos. Las puntuaciones de escala de Afrontamiento Activo oscilaron entre 7 y 28 puntos con una media de  $20.71$ , una desviación estándar de  $3.70$ .

**Observaciones.** No se reportan puntos de corte debido a que se trata de un instrumento utilizado para fines de investigación sin consideración de baremos.

### Ubicación

Villalobos, A. (2009). *Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales*. Trabajo de Investigación para optar por el grado de Especialista de Psicología Clínica. Caja Costarricense De Seguro Social (CCSS), Centro de Desarrollo Estratégico e Información en Salud y Seguridad Social (CENDEISS), Universidad de Costa Rica, Sistema de Estudios de Posgrado (SEP). San José: UCR.

### Referencias

- Cano, F. Rodríguez, L. García, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 25 (1), 29-39.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Guarino, L. Sojo, V., & Bethelmy, L. (2007). Adaptación y validación preliminar de la versión hispana del Cuestionario de Estilos de Afrontamiento (Coping Style Questionnaire, CSQ). *Psicología Conductual*, 15 (2), 173-189.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lluch, M. (2003). Construcción y análisis psicométrico de un cuestionario para evaluar la salud mental positiva. *Psicología Conductual*, 11 (1), 61-78.



## Instrumento

## Escala de afrontamiento

Ahora piensa en alguna situación o acontecimiento que fuera muy estresante y que te haya preocupado mucho, que te haya sucedido en el último año (preferiblemente en los últimos 6 meses). Esta situación pudo haber ocurrido con tu familia, tus amigos, en la escuela o el colegio o en un grupo al que asistas. En el siguiente cuadro te presentamos FORMAS PARA ENFRENTAR la situación. Para cada frase, contestá qué tanto se acerca a la forma en que vos te enfrentaste a la situación, marcando con una X el número de la derecha.

	Mucho	Bastante	Poco	Para nada
Intenté buscar soluciones.*	4	3	2	1
Dejé que el tiempo se encargara de resolverlo.	4	3	2	1
Me enojé y dejé todo tirado.	4	3	2	1
Me esforcé en resolver la situación.*	4	3	2	1
Me eché la culpa de lo que pasaba.	4	3	2	1
Pedí ayuda a otras personas.*	4	3	2	1
Me puse a llorar.	4	3	2	1
Lo repasé unay otra vez en mi mente hasta poder verlo de una forma diferente.*	4	3	2	1
Pensé que no había nada que pudiera hacer para poder resolverlo.	4	3	2	1
Usé alcohol u otras drogas para sentirme mejor.	4	3	2	1
Hice cosas para mejorar la situación.*	4	3	2	1
Pensé en acabar con mi vida.	4	3	2	1
Me negué a creer que eso estaba pasando y lo dejé de lado.	4	3	2	1
Traté de verlo con un enfoque distinto para que pareciera más positivo.*	4	3	2	1
Acepté la realidad de eso estaba pasando.*	4	3	2	1

Nota. Los reactivos marcados con \* corresponden a la subescala de afrontamiento activo, el resto a la subescala de afrontamiento evasivo.

## Escala de Ansiedad ante la Muerte DAS-1 de Templer

(Tatiana M° Blanco Álvarez &amp; Mónica Salazar Villanea)

**Nombre del instrumento y autor.** The Death Anxiety Scale DAS-1; Donald I. Templer

**Constructo.** Ansiedad ante la muerte

**Descripción del constructo.** De acuerdo a Neimeyer (1997, p.27), Templer desarrolló la Teoría de los dos factores de ansiedad ante la muerte, según la cual “(...) un factor refleja la salud psicológica global, tal como la ponen de manifiesto las medidas de ansiedad y depresión generales. El segundo factor refleja experiencias vitales específicas que tienen que ver con el tema de la muerte.”

**Descripción del instrumento original.** La escala se compone de 15 reactivos, 6 de ellos en dirección negativa y 9 en dirección positiva. Es una escala dicotómica de falso y verdadero. El puntaje más bajo que se puede obtener es 0 y el más alto es 15, en dónde altas puntuaciones indican altos niveles de ansiedad. En un primer momento el autor utilizó el criterio de 7 jueces con el fin de seleccionar los 15 ítems de una base de 40 ítems. Para determinar la consistencia interna se utilizaron 3 grupos diferentes, compuestos por estudiantes de último año de la carrera de psicología de 3 universidades del estado de Kentucky. La confiabilidad se obtuvo a partir de la aplicación del instrumento a 31 estudiantes de un centro comunitario y se obtuvo un coeficiente de .76 (Kuder-Richardson formula 20). Así mismo se utilizaron 2 muestras diferentes para evaluar la confiabilidad, una compuesta por pacientes psiquiátricos recluidos en un hospital y otra con estudiantes universitarios. Teóricamente la estructura factorial es unitaria, el autor no reporta un análisis exploratorio ni confirmatorio del instrumento. Por último, encuentra las siguientes correlaciones con instrumento de ansiedad: con el FODS de Boyar ( $r = .74, p < .01$ ) y la Escala de Ansiedad de Welsh ( $r = .39, p < .01$ ).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Se utiliza como parte de la evaluación clínica de personas con altos niveles de ansiedad.

## Adaptación al contexto costarricense

**Muestra.** En la muestra piloto se trabajó con 103 personas adultas mayores pertenecientes a la Asociación Gerontológica Costarricense, de las cuales el 75% eran mujeres y el 25% hombres, en edades entre 55 y 85 años, con una media de edad de  $M=70$ ,  $DE=6.62$ , con una escolaridad de



primaria incompleta y en su mayoría casados. La muestra del estudio principal estuvo conformada por 80 adultos mayores privados de libertad, reclusos en el Centro de Atención Institucional Adulto Mayor, en edades entre 60 y 85 años, con una media de edad de  $M=70$ ,  $DE=7.98$ , de ellos el 38% eran casados y 30% tenía una escolaridad de secundaria incompleta. Los resultados que aquí se reportan provienen de los dos estudios.

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** A diferencia de la propuesta original, una serie de análisis de factores exploratorios (componentes principales con rotación VARIMAX) indicó la presencia de cuatro dimensiones como la mejor solución factorial de los quince reactivos. Estos cuatro factores explican aproximadamente 59% de la varianza total. El primer factor está conformado los seis los reactivos inversos tendientes a medir temor a la muerte con cargas factoriales mayores a .47 (ítems 1, 2, 3, 5, 7, 14 y 15 de la escala presentada al final de este apartado). Este factor presentó un valor propio de 3.72 y explicó un 25% de la varianza. El segundo factor está conformado por los ítems 4, 9 y 13 tendientes a medir directamente temor a la enfermedad con cargas factoriales mayores a .43, un valor propio de 2.25, explicando un 15% de la varianza. El tercer factor agrupó los reactivos 6, 8, 10 y 11 que reflejan temor al paso del tiempo. Todos los reactivos que componen este factor presentaron cargas factoriales mayores a .50. El factor presentó un Valor Característico de 1.75 y explicó un 12% de la varianza. El cuarto factor (Valor característico = 1.21, Varianza explicada = 8%) agrupó solamente los reactivos 1 y 12 tendientes a medir evaluación cognitiva de la muerte, con cargas factoriales superiores a .50.

**Evidencias de validez.** Evidencias de la validez convergente de la escala fueron recopiladas a partir de correlaciones con la Escala Geriátrica de Ansiedad (GAS) (Segal & Payne, 2005) y El Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970). Se esperaban correlaciones positivas entre los puntajes de estas escalas ya que miden distintos tipos de ansiedad. Los resultados del estudio 1 indicaron efectivamente correlaciones positivas entre las puntuaciones del DAS con las puntuaciones del GAS ( $r = .24$ ,  $p = .03$ ) y con la subescala de Ansiedad de Rasgo del STAI ( $r = .40$ ,  $p = .01$ ). En el caso de la subescala de Ansiedad de Estado la correlación también fue positivas pero no alcanzó significancia estadística ( $r = .25$ ,  $p = .13$ ), probablemente porque el tamaño de la muestra disminuyó debido a valores perdidos.



**Evidencias de confiabilidad.** La escala total presentó un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .71. La subescala de temor a la muerte presentó un Alfa de Cronbach de .85; mientras que los tres reactivos que forman la subescala de miedo a la enfermedad presentaron una consistencia interna de .66. La subescala de temor al paso del tiempo presentó un Alfa de Cronbach de .60; mientras que los dos reactivos que miden cogniciones ante la muerte presentaron una correlación ítem-total de .20 no significativa. En la mayoría de los casos las correlaciones ítem-total fueron superiores a .30, con excepción del reactivo 6 “no tengo miedo a tener cáncer”, el cual presentó una correlación ítem total de .25.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta, el rango teórico de la escala va de 0 a 15 puntos. En la muestra 1, la puntuación media en ansiedad ante la muerte en general (la escala total) fue de 6.83, con una desviación estándar de 2.91 y presentó un rango de 0 a 13 puntos. En la muestra 2, las puntuaciones medias oscilaron entre 0 y 14, con un promedio de 5.12 y una desviación estándar de 3.14. En la muestra 1 las puntuaciones medias presentan una leve asimetría negativa (una tendencia a presentar más valores altos que bajos) y se desvían significativamente de una distribución normal,  $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 1.48,  $p = .02$ . En la muestra 2 las puntuaciones medias no presentaron desviaciones estadísticamente significativas con respecto a una distribución normal,  $Z$  Kolmogorov-Smirnov = .72,  $p = .68$ .

**Observaciones.** Los reactivos en dirección negativa resultaron de muy difícil comprensión para las personas adultas mayores, por lo que es importante aclararles las preguntas. Debido a que el cuarto factor está compuesto por sólo dos reactivos se podría pensar en explorar una solución factorial de 3 factores o aumentar los reactivos de las subescalas para mejorar los coeficientes de consistencia interna. La correlación ítem-total del reactivo 6 fue menor al punto de corte de .30 recomendado; sin embargo optamos por retenerlo debido a que su eliminación no implicaba un aumento sustantivo del Alfa de Cronbach.

### Ubicación

Blanco, T (2011) *Ansiedad ante la muerte y factores de vulnerabilidad asociados en ofensores sexuales reclusos en el Centro de Atención Institucional*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología. San José, Costa Rica (Manuscrito no publicado)



### Referencias

Neimeyer, R. (1997). *Métodos de evaluación de la ansiedad ante la muerte*. (1.ed) España: Paidós.

Segal, D., June, A., Payne, M., Coolidge, F., & Yochim, B. (2010). Development and initial validation of a self-report assessment tool for anxiety among older adults: The Geriatric Anxiety Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 709-714.

Seisdedos, N. (2008). *Manual STAI, Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*. Madrid: TEA Ediciones.

Templer, D (1970) The construction and validation of a death anxiety scale. *The Journal of General Psychology*, 82, 165-177.



## Instrumento

## Escala de ansiedad ante la muerte (DAS 1) de Templer

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones que tienen que ver con su CREENCIA PERSONAL sobre algunas áreas de su vida. Lo que tiene que hacer es leer atentamente cada afirmación y señalar con una equis (X), si considera que es verdadera (V) o falsa (F) según su creencia sobre cada afirmación.

Por favor, asegúrese de responder todas las preguntas, y trate de ser sincero en sus respuestas, las cuales serán confidenciales y anónimas.

Tengo mucho miedo a morirme.	V	F
Casi no pienso en la muerte (r).	V	F
No me pongo nervioso cuando la gente habla de la muerte (r).	V	F
Me asusta mucho pensar que tenga que hacerme una operación.	V	F
No tengo ningún miedo a morirme (r).	V	F
No tengo miedo a tener cáncer (r).	V	F
No me molesta en nada pensar en la muerte (r).	V	F
Casi siempre estoy muy preocupado porque el tiempo pasa muy rápido.	V	F
Me da miedo morir de una muerte dolorosa.	V	F
La cuestión de la vida después de la muerte me preocupa mucho.	V	F
En realidad, me asusta que me pueda dar un ataque al corazón.	V	F
Pienso a menudo que la vida es realmente muy corta.	V	F
Me asusto cuando oigo a la gente hablar de la Tercera Guerra Mundial.	V	F
Ver un cadáver me horroriza.	V	F
Pienso que el futuro no me guarda nada que temer (r).	V	F

Nota. Para los reactivos marcados con (r), asignar un 1 en cada respuesta marcada como falsa y un 0 (cero) para cada respuesta marcada como verdadera. Para el resto de los reactivos, asignar un 1 a cada respuesta marcada como verdadera y un 0 (cero) a cada respuesta marcada como falsa.

## Escalas de Ansiedad y Depresión (del DASS-21) de Lovibond

Domingo Campos, Andrea Molina &amp; Karla Salazar

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Depresión, Ansiedad y estrés. DASS-21 (Depression, Anxiety and Stress Scale). Peter Lovinbond y Sydney Harold Lovibond.

**Constructos.** Depresión y Ansiedad.

**Descripción del constructo o constructos.** Depresión se define como una baja afectividad positiva, que incluye tristeza, ausencia de positividad y entusiasmo y pérdida de iniciativa (Gurrola, et al, 2006). Ansiedad se entiende como tensión y agitación fisiológica, donde la respiración entrecortada, resequedad de boca, taquicardia, miedo, pánico, temblores, son algunos de los síntomas característicos que se pueden presentar (Gurrola, et al, 2006).

**Descripción del instrumento original.** El DASS-21 es un instrumento de autorporte que está compuesto por tres subescalas que son contestadas en un formato tipo Likert de cuatro puntos (de 0 a 3), donde se le pedirá a cada participante que marquen cuantas veces en la última semana se han sentido identificados con cada enunciado. Cada una de las subescalas está compuesta por 7 ítems, encargados de medir los estados emocionales relacionados con la depresión, ansiedad y stress. Para obtener los resultados de cada una de las escalas se promedian los puntos obtenidos en cada una de las respuestas. El rango de respuesta va del 0 al 3 (Alves, Cruz, y Aguilar, 2006). La subescala de depresión evalúa la falta de sentimientos placenteros por la vida, de ánimo, que ha sido ocasionada por la falta de interés en las actividades en las que se desempeña o por la desvalorización de sí mismo y de su propia vida. La subescala de Ansiedad evalúa situaciones de tensión y agitación fisiológica, ansiedad situacional. La subescala de Estrés mide la reactividad, la dificultad para relajarse, agitación e irritabilidad.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** A nivel internacional se ha utilizado como una herramienta para el diagnóstico clínico. En Costa Rica, este instrumento ha sido utilizado únicamente para fines de investigación.



### Adaptación al contexto costarricense

En Costa Rica la escala ha sido utilizada por Molina y Salazar (2011) para la investigación de la relación entre estilos parentaje de crianza, malestares psicosomáticos y calidad de vida en niños, niñas y adolescentes costarricenses. En esta adaptación sólo se utilizaron las escalas de Ansiedad y Estrés del instrumento original.

**Muestra.** En la adaptación de Molina & Salazar (2011) participaron 329 niños, niñas y adolescentes costarricenses (49% mujeres) entre los 9 y los 16 años ( $M = 12.39$  años,  $DE = 2.14$  años) insertos en instituciones de educación pública y privada del Gran Área Metropolitana.

### Características psicométricas

**Evidencias de validez.** Ambas subescalas presentaron correlaciones negativas con diversas medidas de calidad de vida reportada por los niños y niñas. Específicamente, las puntuaciones en las subescalas de ansiedad y estrés presentaron correlaciones negativas con el reporte de bienestar psicológico ( $r_s$  entre  $-.24$  y  $-.30$ ,  $p < .01$ ), bienestar psicológico ( $r_s$  entre  $-.43$  y  $-.48$ ,  $p < .01$ ), autonomía y relación con los padres ( $r_s$  entre  $-.32$  y  $-.39$ ,  $p < .01$ ), presencia de amigos y apoyo social ( $r_s$  entre  $-.22$  y  $-.27$ ,  $p < .01$ ) y percepción de la calidad del entorno escolar ( $r_s$  entre  $-.23$  y  $-.32$ ,  $p < .01$ ). Esto es, los niños y niñas que reportaron altos niveles de ansiedad y estrés, reportaron a su vez bajos niveles de calidad de vida, en comparación con sus compañeros y compañeras altos bajos en ansiedad y estrés. Un patrón similar se encontró con el reporte de los padres y madres de la calidad de vida de sus hijos. Específicamente, la correlación entre ansiedad y estrés reportada por los hijos presentó correlaciones negativas con las medidas de calidad de vida reportada por los progenitores, pero en este caso las correlaciones eran de magnitud menor.

**Evidencias de confiabilidad.** Los siete reactivos de la subescala de ansiedad presentaron un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de  $.74$ . Por su parte, la subescala de estrés (siete reactivos) presentó un  $\alpha = .76$ .

**Estadísticos descriptivos y distribución.** En esta muestra la subescala de ansiedad presentó una media de  $.52$  ( $DE = .43$ ), mientras que la subescala de estrés presentó una media de  $.68$  ( $DE = .47$ ). Ninguna de las dos subescalas mostró una distribución normal (ansiedad:  $Z$  Kolmogorov-Smirnov =  $3.17$ ,



$p < .000$ ; Estrés: Z Kolgomorov-Smirnov = 2.28,  $p < .000$ ), presentando más puntuaciones bajas que altas.

**Observaciones.** En la adaptación costarricense solo se utilizaron dos de las tres subescalas que componen el instrumento (ansiedad y estrés). No se reportan puntos de corte de ansiedad y estrés debido a que se trata de un instrumento utilizado para fines de investigación sin consideración de baremos.

### Ubicación

Molina, A. & Salazar, K. (2011). *Estructuras de covarianza entre estilos parentales de crianza percibidos, malestares psicosomáticos y calidad de vida asociada a la salud reportado por un grupo de niños y niñas entre los 9 y los 16 años de edad*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica. San José.

### Referencias

- Alves, J., Cruz, M., & Aguilar, Z. (2006). Adaptacion para la lengua portuguesa de la Depression, Anxiety and, Stress Scale (DASS). *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 14(6).
- Gurrola, G., Balcázar, P., Bonilla, M., & Viserda, J. (2006). Estructura Factorial y Consistencia Interna de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21). *Psicología y Ciencia Social*, 8 (2), 3-7.

## Instrumento

**DASS – 21 de Lovibond (escalas de ansiedad y estrés)**

**Instrucciones:** Para cada una de las siguientes frases, por favor marca con una equis (x) la respuesta que mejor indica cómo has estado y cómo te has sentido durante las últimas semanas. Recuerda que, no hay respuestas correctas o incorrectas. No te detengas mucho tiempo en una sola frase. Por favor no dejes ninguna sin marcar.

**Durante las últimas dos semanas:**

1. He sentido la boca muy seca.*	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre
2. Me ha costado respirar bien.*	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre
3. Tuve comportamientos muy exagerados o reaccioné muy fuerte.	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre
4. Me he sentido intranquilo(a) o inquieto(a)	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre
5. Me sentí muy nervioso(a).	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre
6. Sentí que estaba muy sensible y delicado(a).	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre
7. Me sentí asustado(a) sin ninguna razón o sin ningún motivo. *	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre
8. Me costaba estar calmado(a).	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre
9. Me palpitaba o latía mucho el corazón sin ninguna razón o sin ningún motivo.*	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre
10. Sentí que estuve cerca de entrar en estado de pánico (terror o miedo exagerado).*	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre

11. Sentía que todo me estorbaba o molestaba.	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre
12. Me sentía muy agitado(a).	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre
13. Estaba preocupado(a) de hacer el ridículo o avergonzarme.*	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre
14. Sentí temblores en los pies o en las manos.*	<input type="checkbox"/> No, nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> bastantes veces	<input type="checkbox"/> siempre

Nota. Ítems marcados con \* corresponden a la escala de ansiedad, el resto, a la escala de estrés.

## Escalas de Apoyo Social Percibido para adolescentes

(Alejandra Villalobos y Domingo Campos)

**Nombre del instrumento y autor.** Escalas de Apoyo Social Percibido. Alejandra Villalobos y Domingo Campos.

**Constructos.** Apoyo Social Percibido.

**Descripción del constructo.** Según Albrecht y Adelman (1987), el apoyo social es un tipo de comunicación verbal y no verbal implantada en la estructura de las relaciones sociales que se presenta entre receptores y proveedores de ayuda. Específicamente, hace referencia al contacto social activo con elementos de soporte tales como familia, amistades y otros significativos. Las formas primarias del apoyo social pueden ser asistencia tangible, soporte en información o soporte emocional (empatía o validación), de las cuales las más frecuentemente identificadas son el apoyo informativo y emocional. El apoyo informativo, es la provisión de asesoría o guía relevante, que puede incrementar las percepciones de control de la propia situación, y consecuentemente, facilitar aspectos como el manejo del estrés y el afrontamiento de situaciones difíciles. El apoyo emocional está asociado con las expresiones verbales y no verbales de interés o preocupación, que se transmite por mensajes que usualmente fortalecen la autoestima y la sensación de que otras personas comprenden o acompañan al individuo.

**Descripción de los instrumentos originales.** En esta ficha se presentan los resultados de tres escalas de apoyo social percibido desarrolladas por Villalobos y Campos: una de apoyo familiar percibido, una de apoyo percibido del grupo de pares y otra de apoyo percibido por parte de otras figuras significativas. Debido a que las tres escalas comparten el constructo central se presentan en conjunto, pero cada una refiere a un dominio particular y fueron desarrolladas por los autores como tres instrumentos separados. Para la confección de estas escalas se utilizaron ítems de la escala RSA de Hjemdal (2007), la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar de Olson FACES III, adaptada al país por Rojas (1989) y del Inventario de Creencias Irracionales de Cardeñoso y Calvete (2004). Cada escala está compuesta por reactivos que permiten conocer la percepción que el adolescente tiene del apoyo que recibe de su grupo familiar, de su grupo de pares o de otros

significativos, respectivamente. Los reactivos son contestados en una escala Likert de 4 cuatro puntos: 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Una vez recodificados los ítems inversos, los ítems de cada escala se suman para formar los respectivos índices de apoyo percibido por parte de la familia, del grupo de pares y de personas significativas fuera de la familia y el grupo de pares, en dónde altas puntuaciones indican altos niveles en cada constructo.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Las escalas de apoyo social se utilizan ampliamente en investigación psicológica, educativa y de la salud en todos los grupos etarios.

#### Proceso de construcción

Estas escalas fueron construidas como parte de un proyecto mayor para desarrollar un inventario de resiliencia en adolescentes en el marco del trabajo final de graduación de Villalobos (ver Villalobos, 2009).

**Muestra.** En el estudio de Villalobos y Campos, la muestra estaba conformada por 340 adolescentes escolarizados, que asistían regularmente a centros educativos de las provincias de San José y Heredia. De los 340 participantes, 178 fueron mujeres (52.4%) y 162 fueron varones (47.6%); con una media de edad de 15.07 años y una desviación estándar de 1.53, donde la persona más joven tenía una edad de 12.0 años y la de mayor edad de 18.20 años. El 31.2% eran estudiantes de séptimo año de educación secundaria, el 14.4% asistían a octavo año, el 14.1% a noveno año, el 25.0% a décimo año y el 15.3% a undécimo año. Asimismo, el 51.2% asistía a un centro educativo regular, diurno y público, el 26.5% a un colegio técnico y el 21.8% a un centro educativo diurno y privado.

#### Características psicométricas

**Evidencias de validez.** Todas las escalas presentaron correlaciones positivas entre sí ( $r_s$  mayores a .30, todas las  $p < .001$ ) proporcionando evidencia de validez convergente, pero a la vez de que constituyen medidas de apoyo social percibido en ámbitos diferenciados. Las tres escalas presentaron correlaciones positivas con las medidas de afecto positivo, autoeficacia, afrontamiento activo y sentido del humor ( $r_s$  entre .16 y .58, todas las  $p < .05$ ). Adicionalmente, todas las escalas presentaron correlaciones negativas con las subescalas de afecto negativo, de afrontamiento evasivo, de locus de control externo y de sociabilidad y de empatía ( $r_s$  entre -.19 y -.44, todas las  $p < .01$ ). En concordancia

con el modelo teórico utilizado por Villalobos y Campos, el apoyo social percibido en las esferas de la familia, el grupo de pares y otros significativos está asociado a altos niveles de afecto positivo, sentido de Autoeficacia, Autoconcepto positivo y satisfacción personal, y un buen sentido del humor; mientras que los altos niveles en apoyo social percibido están asociados con bajos niveles de afecto negativo, locus de control externo, desinterés en las relaciones sociales y falta de empatía.

**Evidencias de confiabilidad.** Los 15 reactivos que componen la Escala de apoyo familiar presentaron un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de 0.91. Por su parte, la escala de apoyo percibido del grupo de pares presentó un Alfa de Cronbach de 0.87. Finalmente, la escala de apoyo percibido por otros significativos presentó un coeficiente de consistencia interna de 0.83.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Todas las escalas tienen un rango teórico de 15 a 60 puntos. Las puntuaciones de la escala de apoyo familiar percibido oscilaron entre 18 y 60 puntos, con una media de 48.60 puntos y una desviación estándar de 8.88 puntos. Por su parte, la escala de apoyo social percibido del grupo de pares presentó un mínimo de 16 y un máximo de 40 puntos, con una media 51.45 puntos y una desviación estándar de 6.99 puntos. Finalmente, la escala de apoyo social percibido de otros significativos presentó un mínimo de 24 puntos y un máximo de 60 puntos, con una media de 50.42 puntos y una desviación estándar de 6.64 puntos.

**Observaciones.** No se reportan puntos de corte debido a que se trata de un instrumento para fines de investigación sin consideración de baremos.

### Ubicación

Villalobos, A. (2009). *Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales*. Trabajo de Investigación para optar por el grado de Especialista de Psicología Clínica. Caja Costarricense De Seguro Social (CCSS), Centro de Desarrollo Estratégico e Información en Salud y Seguridad Social (CENDEISSS), Universidad de Costa Rica, Sistema de Estudios de Posgrado (SEP). San José: UCR.

### Referencias

- Albrecht, M. B., & Adelman, T. L. (1987). Communication networks as structure of social support. In T. L. Adelman & M. B. Albrecht (Eds.), *Communicating social support* (pp. 40-64). London: SAGE Publications
- Cardeñoso, O. y Calvete, E. (2004). Desarrollo de un Inventario de Creencias Irracionales para adolescentes. *Psicología Conductual*, 12 (2), 289-304.
- Hjemdal, O. (2007). Measuring protective factors: the development of two resilience scales in Norway. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16, 303-321.
- Lluch, M. (2003). Construcción y análisis psicométrico de un cuestionario para evaluar la salud mental positiva. *Psicología Conductual*, 11 (1), 61-78.
- Rojas, A. (1989). *Adaptación de la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar de Olson (FACES III) a la población de familias con adolescentes que cursan educación secundaria en el cantón central de la provincia de San José*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en psicología. Universidad de Costa Rica, San José.

## Instrumentos

**Escala de Apoyo familiar percibido para adolescentes**

Vamos a pedirte que pienses en TU FAMILIA y que marques con una X el número de la derecha que represente el grado con que estás de acuerdo o en desacuerdo con cada enunciado.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. En mi familia me critican mucho. *	4	3	2	1
2. Por lo general, nunca logro quedarle bien a mis padres. *	4	3	2	1
3. Soy la “oveja negra” de mi familia o el que casi siempre da problemas en mi casa.*	4	3	2	1
4. Me siento valorado por mi familia.	4	3	2	1
5. Lo que nunca falta en mi casa son los pleitos.*	4	3	2	1
6. Si tuviera un problema, no dudaría en recurrir a mi familia.	4	3	2	1
7. Me gusta pasar tiempo libre con mi familia.	4	3	2	1
8. En mi familia nos ayudamos unos a otros.	4	3	2	1
9. Mi familia siempre me ha apoyado.	4	3	2	1
10. Es difícil compartir tiempo libre con mi familia.*	4	3	2	1
11. Me siento rechazado por mi familia.*	4	3	2	1
12. Disfruto mucho con mi familia.	4	3	2	1
13. En mi familia, cada quién está en sus cosas, sin preocuparnos mucho por los demás.	4	3	2	1
14. En mi familia nos tratamos con cariño y respeto.	4	3	2	1
15. Entre más lejos esté de mi familia, me siento mejor. *	4	3	2	1

Nota.\* = ítems inversos.





**Escala de Apoyo percibido del grupo de pares para adolescentes**

Vamos a pedirte que pienses en TUS AMIGOS Y COMPAÑEROS de la escuela (colegio), o del grupo al que pertenezcas y que marques con una X el número de la derecha que represente el grado con que estás de acuerdo o en desacuerdo con cada enunciado. (4) Totalmente de acuerdo, (3) De acuerdo, (2) En desacuerdo, (1) Totalmente en desacuerdo.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Tengo buenos amigos(as) en quienes puedo confiar.	4	3	2	1
2. Mis compañeros se burlan de mí.*	4	3	2	1
3. Cuando tengo un problema, puedo contárselo a mis amigos(as).	4	3	2	1
4. Mis compañeros(as) no me comprenden.*	4	3	2	1
5. Mis amigos(as) y yo nos divertimos mucho juntos.	4	3	2	1
6. Me siento rechazado por mis compañeros(as).*	4	3	2	1
7. Mis amigos(as) me han dado buenos consejos.	4	3	2	1
8. En los recreos, por lo general, ando solo(a).*	4	3	2	1
9. Mis amigos(as) también disfrutan de las actividades que mí me gustan.	4	3	2	1
10. Estoy convencido de que los verdaderos amigos(as) no existen.*	4	3	2	1
11. Cuando estoy triste o tengo algún problema, mis amigos(as) siempre logran hacerme reír.	4	3	2	1
12. No tengo amigos(as).*	4	3	2	1
13. Me siento apoyado por mis amigos(as).	4	3	2	1
14. Me siento aceptado(a) por mis compañeros(as).	4	3	2	1

Nota.\* = ítems inversos.



**Escala de Apoyo percibido de personas significativas para adolescentes**

Ahora piensa en OTRAS PERSONAS que no sean de tu familia ni de tus amigos o compañeros y marca con una X el número de la derecha que represente el grado con que estás de acuerdo o en desacuerdo con cada enunciado. (4) Totalmente de acuerdo, (3) De acuerdo, (2) En desacuerdo, (1) Totalmente en desacuerdo.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Tengo personas que me apoyan.	4	3	2	1
2. Nadie me comprende.*	4	3	2	1
3. Me llevo bien con los maestros y profesores(as).	4	3	2	1
4. Cuando tengo un problema, no puedo recurrir a nadie.*	4	3	2	1
5. Tengo personas de confianza, además de mi familia y mis amigos.	4	3	2	1
6. Me es difícil conseguir el apoyo y la comprensión de alguna persona.*	4	3	2	1
7. Mis maestros y profesores me critican.*	4	3	2	1
8. No tengo buenas relaciones con las personas adultas.*	4	3	2	1
9. Estoy seguro que hay gente que confía en mí.	4	3	2	1
10. No hay un solo lugar donde me sienta apoyado(a).*	4	3	2	1
11. Algunos adultos son personas amables y bienes a quienes admiro mucho.	4	3	2	1
12. Mis maestros(as) o profesores(as) ha dicho que no ven un buen futuro en mí.*	4	3	2	1
13. Me siento querido y apoyado(a) por las personas.	4	3	2	1
14. Sólo cuento conmigo mismo(a).	4	3	2	1
15. Hay un adultos que se preocupa por mí y a quien puedo recurrir.	4	3	2	1

Nota.\* = ítems inversos.

Escala de *Arausal* Percibido de Anderson, Deuser y DeNeve

(Rolando Pérez &amp; David Torres)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de *Arausal* Percibido, Craig A. Anderson, William E. Deuser & Kristina M. DeNeve

**Constructo.** *Arausal*

**Descripción del constructo o constructos.** Moharreri, Jafarnia & Parvaneh (2011) definen el *arausal* como un estado fisiológico y psicológico de estar atento o reactivo a los estímulos, este estado involucra la activación del sistema de activación reticular en el tronco cerebral, el sistema nervioso autónomo y el sistema endocrino produciendo a aumentos en el ritmo cardiaco y en la presión sanguínea así como una condición de alerta sensorial, movilidad y preparación para la respuesta.

**Descripción del instrumento original.** La escala original está compuesta por 24 reactivos que reflejan diferentes estados de activación percibida en el momento mismo de completar el instrumento, 10 de los reactivos son positivos y 14 son negativos, los cuales deben de ser invertidos. Los reactivos se contestan mediante una escalatipo Likert de 5 puntos, de 1 = “para nada” a 5 “extremadamente”. Fue probada en 1995 con una muestra de 47 sujetos. La escala original muestra un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .94 y se presenta como una escala unidimensional en donde altas puntuaciones reflejan altos niveles de *arausal* percibido.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** La escala se ha utilizado en estudios de psicología social experimental en estudiantes universitarios.

**Adaptación al contexto costarricense**

La escala ha sido utilizada en el contexto costarricense en un estudio sobre videojuegos y emoción (Pérez & Torres, 2010). La adaptación solamente requirió de la traducción de la escala. Los resultados que se presentan acá son el resultado de una aplicación piloto de la misma con una muestra de estudiantes universitarios.

**Muestra.** La muestra estuvo compuesta por 137 estudiantes universitarios (51.8% mujeres) con edades entre los 17 y 33 años (ME=21.34 años, DE=2.88 años).

### Características psicométricas

**Evidencias de validez.** Para estimar la validez convergente se calcularon correlaciones bivariadas de la Escala de *Arausal* Percibido con la escala de afectos positivos y negativos (PANAS), la misma muestra una correlación positiva con la escala de afectos positivos ( $r = .76, p < .001$ ) y una correlación negativa con la escala de afectos negativos ( $r = -.34, p < .001$ ).

**Evidencias de Confiabilidad.** Los reactivos presentan un coeficiente Alfa de Cronbach de .84 y coeficientes de discriminación (correlación ítem-total) por encima del .20.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta, el rango teórico de la escala va de 1 a 5. En esta muestra la puntuación media en *arausal* percibido presentó un rango de 2.30 a 4.90 puntos, con un promedio de 3.66 y una desviación estándar de .48. Las puntuaciones medias no presentan asimetría y se distribuyen aproximadamente como una normal,  $Z$  Kolmogorov-Smirnov = .989,  $p = .281$ .

**Observaciones.** La escala no posee puntos de corte (“alto o bajo *arausal* percibido”) definidos.

### Ubicación

Pérez, R. & Torres, D. (2010). *Dimensiones psicológicas del uso de videojuegos*. Informe Final de Investigación Proyecto 723-A9-751. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica.

### Referencias

- Anderson, C.A., Deuser, W.E., DeNeve, K. (1995). Hot temperatures, hostile affect, hostile cognition, and *arausal*: Tests of a general model of affective aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 434-448.
- Moharreri, S., Dabanloo, N. J., Parvaneh, S., & Nasrabadi, A. M. (2011, 21-24 Feb. 2011). How to interpret psychology from heart rate variability?. *Paper presented at the Biomedical Engineering (MECBME), 2011 1st Middle East Conference*.



## Instrumento

## Escala de Arousal Percibido de Anderson, Deuser y DeNeve

Las personas reaccionan de forma diferente a las mismas situaciones. Indique que tanto se siente así en este momento. Utilice el siguiente sistema de 5 puntos. Marque con una X en el número que corresponde para cada palabra.

	1 Para nada	2	3	4	5 Extremadamente
Activo(a).	1	2	3	4	5
Somnoliento(a).*	1	2	3	4	5
Exhausto(a).*	1	2	3	4	5
Animado(a).	1	2	3	4	5
Adormecido(a).*	1	2	3	4	5
Vigoroso(a).	1	2	3	4	5
Alerta.	1	2	3	4	5
Aburrido(a).*	1	2	3	4	5
Fatigado(a).*	1	2	3	4	5
Poderoso(a).	1	2	3	4	5
Lento(a).*	1	2	3	4	5
Débil.*	1	2	3	4	5
Entusiasmado(a).	1	2	3	4	5
Enérgico(a).	1	2	3	4	5
Contundente.	1	2	3	4	5
Tranquilo(a).*	1	2	3	4	5
Perezoso(a).*	1	2	3	4	5
Cansado(a).*	1	2	3	4	5
Deprimido(a).*	1	2	3	4	5
Excitado(a).	1	2	3	4	5
Inactivo(a).*	1	2	3	4	5
Avispado(a).	1	2	3	4	5
Agotado(a).*	1	2	3	4	5
Desgastado(a).*	1	2	3	4	5

Nota. \* = ítems inversos, deben ser recodificados antes de calcular el puntaje total en la escala.



## Escala de Autoapertura Íntima en línea de Schouten, Valkenburg y Peter

(David Torres & Rolando Pérez)

**Nombre del instrumento y autor.** Auto-apertura íntima en línea, Alexander P. Schouten, Patti M. Valkenburg, & Jochen Peter.

**Constructo.** Auto-apertura íntima.

**Descripción del constructo o constructos.** La auto-apertura íntima es definida como la revelación de información íntima sobre el sí mismo, refiriéndose a comunicación verbal sobre aspectos personales que no son típicamente revelados, tales como preocupaciones, miedos, secretos y experiencias vergonzosas (Valkenburg y Peter, 2009).

**Descripción del instrumento original.** La escala original fue diseñada a partir de escalas previas que miden auto-apertura íntima. Con el fin de medir esta dimensión en el contexto de la comunicación mediante mensajería instantánea, se realizaron mediciones con personas del sexo opuesto así como del mismo sexo, buscando que los participantes respondieran su nivel de auto-apertura dependiendo de si hablaban con un chico o una chica. La escala original es tipo Likert de 5 puntos y consta de 7 ítems. La aplicación se realizó en una muestra de 1340 adolescentes y obtuvo valores en el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de .93 para ambos casos (mismo sexo y sexo opuesto).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** La escala se ha utilizado en diversos estudios de psicología de medios relacionados con la mensajería instantánea.

### Adaptación al contexto costarricense

La escala ha sido utilizada en el contexto costarricense en estudios sobre la relación entre satisfacción con las relaciones interpersonales y el uso de mensajería instantánea (Torres & Pérez, 2012), en estudios sobre la relación entre el uso de Facebook y el auto-concepto social, así como se está utilizando en diferentes tesis de grado sobre el uso de Facebook y su relación con diversas variables psicológicas. La adaptación solamente requirió de la traducción de la escala. Los resultados que se presentan acá corresponden a dos estudios en particular, uno sobre la satisfacción con las relaciones interpersonales y el uso de mensajería instantánea y un segundo que es del uso de Facebook y su relación con el auto-concepto social, teniendo así dos contextos de uso de la escala.



En el caso de la mensajería instantánea se aplicó la escala de la misma forma que se realizó en el estudio original, es decir una dirigida a conversaciones con hombres y otra dirigida a conversaciones con mujeres, mientras que en el caso de Facebook se aplicó una sola escala sobre el nivel de auto-apertura en dicha red social.

**Muestra.** En el caso del estudio sobre mensajería instantánea la muestra estuvo compuesta por 258 estudiantes universitarios (55% mujeres) con edades entre los 17,5 y 28,5 años ( $ME=20.66$ ,  $DE=2.11$ ). En el caso del estudio sobre Facebook se trabajó con dos muestras, una de 164 adolescentes (53% mujeres) con edades entre los 14 y 17 años ( $M=15.12$ ,  $DE= .71$ ) y otra de 225 estudiantes universitarios (48.4% mujeres) con edades entre los 18 y 31 años ( $M=22.03$  años,  $DE= 2.97$  años).

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** En el caso del estudio de mensajería instantánea, un análisis de componentes principales indicó una sola dimensión como la solución más parsimoniosa tanto en el caso de conversar con hombres como en el caso de conversar con mujeres, con un Valor Característico de 4.54 en el caso de las conversaciones con hombres y de 4.99 en el caso de las conversaciones con mujeres, y un porcentaje de Varianza explicada del 65% (hombres) y 71% (mujeres). Todos los reactivos presentaron cargas factoriales superiores a .70 en este único factor. En el caso del estudio sobre Facebook, tanto para adolescentes como para estudiantes universitarios el análisis de componentes principales indicó una sola dimensión como solución más viable y parsimoniosa, con un Valor Característico de este primer factor de 3.27 en el caso de adolescentes y de 3.05 en el caso de los estudiantes universitarios y con un porcentaje de Varianza Explicada de 47% en el caso de los adolescentes y de 44% en el caso de los estudiantes universitarios. En ambas muestras todos los reactivos presentaron cargas factoriales superiores a .40 en este factor.

**Evidencias de validez.** Para estimar la validez convergente se calcularon correlaciones bivariadas de la Escala de auto-apertura íntima en línea con mediciones de percepción de la comunicación en línea (Peter & Valkenburg, 2006), satisfacción con las relaciones interpersonales (Torres, 2009), calidad percibida de las relaciones interpersonales (Parks & Floyd, 1996) y la dimensión de profundidad de la auto-apertura (Leung, 2002). Se encontraron correlaciones positivas con la percepción de la comunicación en línea ( $r = .13$ ,  $p= .042$  en el caso de hombres y  $r = .16$ ,  $p= .011$  en el caso de mujeres), con la satisfacción con las relaciones interpersonales ( $r = .18$ ,  $p= .004$  en el caso de hombres y  $r = .26$ ,

$p < .001$  en el caso de mujeres), con la calidad percibida con las relaciones interpersonales ( $r = .40$ ,  $p < .001$  en el caso de hombres y  $r = .49$ ,  $p < .001$  en el caso de mujeres) y con la profundidad de la auto-apertura ( $r = .35$ ,  $p < .001$  en el caso de hombres y  $r = .37$ ,  $p < .001$  en el caso de mujeres). Con relación a la escala utilizada para Facebook se realizaron correlaciones bivariadas de dicha escala con Percepción de la comunicación en línea, los resultados indican una correlación positiva entre ambas variables ( $r = .33$ ,  $p < .001$ , tanto para el caso de adolescentes, como en el caso de estudiantes universitarios).

**Evidencias de Confiabilidad.** En el estudio de mensajería instantánea los reactivos presentaron un coeficiente Alfa de Cronbach de .91 y coeficientes de discriminación (correlación ítem-total) por encima del .60 para el caso de las conversaciones con hombres los reactivos. Para el caso de las conversaciones con mujeres los reactivos presentaron un coeficiente Alfa de Cronbach de .93 y correlaciones ítem-total por encima del .60. En el estudio sobre Facebook, los reactivos presentaron un coeficiente Alfa de Cronbach de .79 y coeficientes de discriminación (correlación ítem-total) por encima del .40 en el caso de los adolescentes. En el caso de estudiantes universitarios el coeficiente Alfa de Cronbach fue de .78 y los coeficientes de discriminación superaron el .30.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta, el rango teórico de la escala va de 1 a 7. En el estudio de mensajería instantánea, la puntuación media en auto-apertura íntima en línea presentó un rango de 1 a 7 puntos, con un promedio de 3.79 y una desviación estándar de 1.59 en el caso de las conversaciones con hombres, las puntuaciones medias no presentan asimetría y se distribuyeron aproximadamente como una normal,  $Z$  Kolmogorov-Smirnov = .64,  $p = .810$ . En el caso de las conversaciones con las mujeres la puntuación media en auto-apertura íntima en línea presentó un rango de 1 a 7 puntos, con un promedio de 4.41 y una desviación estándar de 1.71, las puntuaciones medias no presentan asimetría y se distribuyeron también aproximadamente como una normal,  $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 1.23,  $p = .10$ . En el caso de Facebook, la puntuación media en auto-apertura íntima en línea presentó un rango de 1 a 7 puntos, con un promedio de 1.87 y una desviación estándar de .98 en el caso de los adolescentes, las puntuaciones medias presentan una asimetría positiva (muchos valores bajos y pocos valores altos) y se desviaron significativamente de una distribución normal,  $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 2.35,  $p < .001$ . En el caso de los estudiantes universitarios la puntuación media en auto-apertura íntima en línea presentó un rango de 1 a 5.29 puntos, con un promedio de 1.77 y una desviación estándar de .84, las puntuaciones medias presentan una asimetría



positiva (muchos valores bajos y pocos valores altos) y también presentaron desviaciones significativas con respecto a una distribución normal,  $Z_{\text{Kolmogorov-Smirnov}} = 2.66, p < .001$ .

**Observaciones.** La escala no posee puntos de corte definidos.

### Ubicación

Torres, D. & Pérez, R. (2012). *Intensidad de uso de mensajería instantánea y su papel en la calidad percibida de las relaciones interpersonales*. Informe Final de Investigación Proyecto 723-B1-312. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica.

Torres, D. (2012). *Intensidad de uso de Facebook y su relación con el auto-concepto social*. Informe Final de Investigación. Facultad de Psicología. Universidad de Iberoamérica: San José, Costa Rica.

### Referencias

Leung, L. (2002). Loneliness, Self-disclosure, and ICQ (“I Seek You”) Use. *CyberPsychology and Behavior*, 5, 241-251.

Parks, M. R., y Floyd, K. (1996). Making friends in cyberspace. *Journal of Communication*, 46, 80–97.

Peter, J. y Valkenburg, P. M. (2006). Research Note: Individual Differences in Perceptions of Internet Communication. *European Journal of Communication*, 21, 213-226.

Schouten, A, Valkenburg, P., y Peter, A. (2007). Precursors and Underlying Processes of Adolescents’ Online Self-Disclosure: Developing and Testing an “Internet-Attribute-Perception” Model. *Media Psychology*, 10, 292-315.

Torres, D. (2009). *Prevalencia de conductas socialmente habilidosas en hombres jóvenes universitarios heterosexuales al iniciar conversaciones con personas del sexo opuesto en situaciones de cortejo y su correlación con las variables asertividad, auto-eficacia y auto-concepto*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica. Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología.

Valkenburg, P. y Peter, J. (2009b). The effects of Instant Messaging on the Quality of Adolescent’s Existing Friendships: A longitudinal Study. *Journal of Communication*, 59, 79-97.



## Instrumento

## Escala de Auto-apertura íntima en línea de Schouten, Valkenburg y Peter

## Mensajería Instantánea

Piense en los AMIGOS HOMBRES con los que habla regularmente por mensajería instantánea (Yahoo! Messenger, MSN Messenger, Google Talk), e indique que tanto les cuenta a ellos sobre los siguientes 7 temas, tomando en cuenta que 1 significa “no le cuento nada sobre esto” y 7 significa “le cuento todo sobre esto”.

	No les cuento <b>nada</b> sobre esto						Les cuento <b>todo</b> sobre esto
1. Mis sentimientos personales	1	2	3	4	5	6	7
2. Las cosas que me preocupan	1	2	3	4	5	6	7
3. Mis secretos	1	2	3	4	5	6	7
4. Estar enamorado(a)	1	2	3	4	5	6	7
5. Sexo	1	2	3	4	5	6	7
6. Momentos de mi vida de los que estoy avergonzado(a)	1	2	3	4	5	6	7
7. Momento de mi vida en los que me siento culpable	1	2	3	4	5	6	7

Ahora, piense en las AMIGAS MUJERES con las que habla regularmente por mensajería instantánea (Yahoo! Messenger, MSN Messenger, Google Talk), e indique que tanto les cuenta a ellas sobre los siguientes 7 temas, tomando en cuenta que 1 significa “no le cuento nada sobre esto” y 7 significa “les cuento todo sobre esto”.

	No les cuento <b>nada</b> sobre esto						Les cuento <b>todo</b> sobre esto
1. Mis sentimientos personales	1	2	3	4	5	6	7
2. Las cosas que me preocupan	1	2	3	4	5	6	7
3. Mis secretos	1	2	3	4	5	6	7



4. Estar enamorado(a)	1	2	3	4	5	6	7
5. Sexo	1	2	3	4	5	6	7
6. Momentos de mi vida de los que estoy avergonzado(a)	1	2	3	4	5	6	7
7. Momento de mi vida en los que me siento culpable	1	2	3	4	5	6	7

**Facebook**

Piense en las publicaciones personales que hace en su perfil de Facebook e indique que tanto cuenta sobre los siguientes 7 temas, tomando en cuenta que 1 significa “no publico nada sobre esto” y 7 significa “publico todo sobre esto”.

	No publico <b>nada</b> sobre esto						Publico <b>todo</b> sobre esto
1. Mis sentimientos personales	1	2	3	4	5	6	7
2. Las cosas que me preocupan	1	2	3	4	5	6	7
3. Mis secretos	1	2	3	4	5	6	7
4. Estar enamorado(a)	1	2	3	4	5	6	7
5. Sexo	1	2	3	4	5	6	7
6. Momentos de mi vida de los que estoy avergonzado(a)	1	2	3	4	5	6	7
7. Momento de mi vida en los que me siento culpable	1	2	3	4	5	6	7



## Escala de Autoconcepto y Satisfacción Personal para adolescentes

(Alejandra Villalobos & Domingo Campos)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Autoconcepto y satisfacción personal para adolescentes. Alejandra Villalobos y Domingo Campos.

**Constructo.** Autoconcepto

**Descripción del constructo.** El Autoconcepto se define generalmente como las percepciones que las personas tienen sobre sí mismas o como la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo (Rosenberg, 1965). Otra definición ampliamente compartida sobre Autoconcepto ha sido proporcionada por Piers (1984) quien lo define como el conjunto de actitudes relativamente estables de un individuo sobre sí mismo que reflejan tanto la descripción como la valoración de sus atributos y conductas.

**Descripción del instrumento original.** La Escala que aquí se presentan fue construida a partir de ítems del Cuestionario de Salud Mental Positiva de Lluch (2003) y del Inventario de Creencias Irracionales de Cardeñoso y Calvete (2004) para acceder a la imagen (positiva o negativa) que el adolescente tiene de sí mismo y a su vez conocer qué tan satisfecho se siente consigo mismo, lo que corresponde a una dimensión cognitiva de la persona. La escala que aquí se presenta está compuesta por 7 reactivos que son contestados en una escala Likert de 4 cuatro puntos: 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Hay que hacer notar que en esta medida se utilizaron únicamente ítems redactados en positivo, obteniéndose una escala unidimensional. Los ítems son sumandos de manera tal que altas puntuaciones indiquen altos niveles Autoconcepto positivo y satisfacción con el sí mismo.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** En general, las escalas de autoconcepto se utilizan ampliamente en investigación psicológica, educativa y de la salud en niños, niñas y adolescentes.

### Proceso de construcción

Esta versión de la escala fue construida como parte de un proyecto mayor para desarrollar un inventario de resiliencia en adolescentes en el marco del trabajo final de graduación de Villalobos (ver Villalobos, 2009).



**Muestra.** En el estudio de Villalobos y Campos, la muestra estaba conformada por 340 adolescentes escolarizados, que asistían regularmente a centros educativos de las provincias de San José y Heredia. De los 340 participantes, 178 fueron mujeres (52.4%) y 162 fueron varones (47.6%); con una media de edad de 15.07 años y una desviación estándar de 1.53, donde la persona más joven tenía una edad de 12.0 años y la de mayor edad de 18.20 años. El 31.2% eran estudiantes de séptimo año de educación secundaria, el 14.4% asistían a octavo año, el 14.1% a noveno año, el 25.0% a décimo año y el 15.3% a undécimo año. Asimismo, el 51.2% asistía a un centro educativo regular, diurno y público, el 26.5% a un colegio técnico y el 21.8% a un centro educativo diurno y privado.

### Características psicométricas

**Evidencias de validez.** La escala presentó correlaciones positivas con las medidas de afecto positivo, autoeficacia, afrontamiento activo, locus de control internado, sentido del humor y apoyo percibido de la familia, el grupo de pares y otras figuras significativas ( $r_s$  entre .28 y .53, todas las  $p < .001$ ). Adicionalmente la escala presentó correlaciones negativas con medidas de afecto negativo, de afrontamiento evasivo, de locus de control externo, de sociabilidad y de empatía ( $r_s$  entre -.20 y -.30, todas las  $p < .001$ ). Lo anterior indica que conforme aumenta la puntuación en la escala de autoconcepto y satisfacción personal, también tiende a aumentar la puntuación en lo concerniente al afecto positivo, al sentido de autoeficacia, al uso de estrategias de afrontamiento activo, al locus de control interno, al sentido del humor y al apoyo social percibido tanto del grupo familiar, como del grupo de pares y de otras figuras significativas. Asimismo, conforme aumenta el autoconcepto y la satisfacción personal disminuye el afecto negativo, las estrategias de afrontamiento evasivo, el locus de control externo, el desinterés en las relaciones sociales y la falta de empatía.

**Evidencias de confiabilidad.** El coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de los 7 reactivos fue de 0.68.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Las puntuaciones de la escala oscilaron entre 11 y 28 puntos con una media de 24.28, una desviación estándar de 2.97.

**Observaciones.** No se reportan puntos de corte debido a que se trata de un instrumento para fines de investigación sin consideración de baremos.



### Ubicación

Villalobos, A. (2009). *Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales*. Trabajo de Investigación para optar por el grado de Especialista de Psicología Clínica. Caja Costarricense De Seguro Social (CCSS), Centro de Desarrollo Estratégico e Información en Salud y Seguridad Social (CENDEISSS), Universidad de Costa Rica, Sistema de Estudios de Posgrado (SEP). San José: UCR.

### Referencias

- Cardeñoso, O. y Calvete, E. (2004). Desarrollo de un Inventario de Creencias Irracionales para adolescentes. *Psicología Conductual*, 12 (2), 289-304.
- Lluch, M. (2003). Construcción y análisis psicométrico de un cuestionario para evaluar la salud mental positiva. *Psicología Conductual*, 11 (1), 61-78.
- Piers, E. (1984). *Piers Harris Children's Self-Concept Scale Revised Manual*. Los Angeles: WPS.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton. NJ:Princeton Univ. Press.

## Instrumento

## Escala de Autoconcepto y Satisfacción Personal para adolescentes

Queremos conocer LA OPINIÓN QUE TIENES DE TI MISMO Y LO SATISFECHO(A) o no con la que ha sido tu vida hasta ahora. Piensa en ti mismo y elige qué tanto se parece el enunciado a TU FORMA DE SER. Marca con una X el número de la derecha que represente el grado con que estás de acuerdo o en desacuerdo con cada enunciado.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Me gusta como soy.	4	3	2	1
2. Me siento orgulloso(a) de lo que soy.	4	3	2	1
3. Hay muchas cosas que puedo mejorar de mí, pero en general me siento a gusto con migo mismo(a).	4	3	2	1
4. Hay momentos en los que disfruto estar a solas conmigo mismo.	4	3	2	1
5. Tengo cualidades que otros admiran en mí.	4	3	2	1
6. Siento que soy una persona tan valiosa como las demás.	4	3	2	1
7. Me siento satisfecho con todo lo que he logrado hasta ahora.	4	3	2	1

**Escala de Autoeficacia para Adolescentes**  
(Alejandra Villalobos y Domingo Campos)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Autoeficacia para adolescentes. Alejandra Villalobos y Domingo Campos.

**Constructo.** Autoeficacia

**Descripción del constructo.** El constructo de autoeficacia fue introducido por Bandura (1977) como un aspecto central de su teoría social-cognitiva para describir el grado en que las personas se consideran a sí mismas como agentes con control efectivo sobre sus acciones. En general, se trata del grado de convencimiento de los individuos de que son eficaces a la hora de resolver las eventualidades de la vida cotidiana (Schwarzer, Bäßler, Kwatek, Schröder, & Zhang, 1997).

**Descripción del instrumento original.** La escala de Villalobos y Campos fue construida a partir de la de reactivos de la escala RSA de Hjemdal (2007), del Cuestionario de Salud Mental Positiva de Lluch (2003), del Cuestionario de Autoeficacia de González-Arratia y Valdez (2004) y del Inventario de Creencias Irracionales para Adolescentes de Cardeñoso y Calvete (2004). La escala está compuesta por 15 reactivos que son contestados en una escala Likert de 4 cuatro puntos: 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Los ítems inversos son revertidos de manera tal que altas puntuaciones indiquen altos niveles de autoeficacia percibida. La escala fue construida a partir de una propuesta unidimensional en la escogencia de los ítems.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** En general, las escalas de autoeficacia se utilizan ampliamente en investigación psicológica y de la salud en adolescentes y adultos.

**Proceso de construcción**

Esta versión de la escala fue construida como parte de un proyecto mayor para desarrollar un inventario de resiliencia en adolescentes en el marco del trabajo final de graduación de Villalobos (ver Villalobos, 2009). Específicamente, la escala fue diseñada para captar qué tan capaz se autopercebe el adolescente para emprender actividades y proyectos, por lo que corresponde a una dimensión cognitiva-conductual de la persona.





**Muestra.** En el estudio de Villalobos y Campos, la muestra estaba conformada por 340 adolescentes escolarizados, que asistían regularmente a centros educativos de las provincias de San José y Heredia. De los 340 participantes, 178 fueron mujeres (52.4%) y 162 fueron varones (47.6%); con una media de edad de 15.07 años y una desviación estándar de 1.53, donde la persona más joven tenía una edad de 12.0 años y la de mayor edad de 18.20 años. El 31.2% eran estudiantes de séptimo año de educación secundaria, el 14.4% asistían a octavo año, el 14.1% a noveno año, el 25.0% a décimo año y el 15.3% a undécimo año. Asimismo, el 51.2% asistía a un centro educativo regular, diurno y público, el 26.5% a un colegio técnico y el 21.8% a un centro educativo diurno y privado.

### Características psicométricas

**Evidencias de validez.** La Escala de Autoeficacia presentó correlaciones positivas y significativas con las escalas de Afectividad Positiva, afrontamiento activo, locus de control interno, Autoconcepto y satisfacción personal, apoyo percibido tanto del núcleo familiar como de otras figuras significativas y sentido del humor ( $r_s$  entre .28 y .53, todas las  $p < .001$ ). Estos datos proporcionan evidencias de validez convergente en la medida en que indican que conforme aumenta el sentido de autoeficacia, aumenta también el afecto positivo, las estrategias de afrontamiento activo, el locus de control interno, el autoconcepto y la satisfacción personal, el sentido del humor y el apoyo social percibido tanto del grupo familiar, como del grupo de pares y de otras figuras significativas, tal y como la teoría y la evidencia empírica previa lo predicen. Asimismo se encontraron correlaciones negativas y significativas entre la escala de autoeficacia y las escalas de afecto negativo, afrontamiento evasivo, locus de control externo, sociabilidad y empatía ( $r_s$  entre -.20 y -.30, todas las  $p < .001$ ). Lo anterior indica, tal y como se espera, que conforme aumenta el sentido de autoeficacia, tiende a disminuir el afecto negativo, las estrategias de afrontamiento evasivo, el locus de control externo, el desinterés en las relaciones sociales y la falta de empatía.

**Evidencias de confiabilidad.** El coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de la escala fue de 0.79, con un número de casos válidos de 310 y un total de ítems de 15.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** La escala presentó una media de 49.48 puntos con una desviación estándar de 5.92 puntos.

**Observaciones.** No se reportan puntos de corte debido a que se trata de un instrumento para fines de investigación sin consideración de baremos.



### Ubicación

Villalobos, A. (2009). *Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales*. Trabajo de Investigación para optar por el grado de Especialista de Psicología Clínica. Caja Costarricense De Seguro Social (CCSS), Centro de Desarrollo Estratégico e Información en Salud y Seguridad Social (CENDEISS), Universidad de Costa Rica, Sistema de Estudios de Posgrado (SEP). San José: UCR.

### Referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Cardeñoso, O. y Calvete, E. (2004). Desarrollo de un Inventario de Creencias Irracionales para adolescentes. *Psicología Conductual*, 12 (2), 289-304.
- González-Arratia, N. y Valdez, J. (2004). Un estudio sobre la autoeficacia en jóvenes mexicanos. *Psicología Conductual*, 12 (1), 167-178.
- Hjemdal, O. (2007). Measuring protective factors: the development of two resilience scales in Norway. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16, 303-321.
- Lluch, M. (2003). Construcción y análisis psicométrico de un cuestionario para evaluar la salud mental positiva. *Psicología Conductual*, 11 (1), 61-78.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwatek, P., Schröder, K., & Zhang, J.X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-Efficacy Scale. *Applied Psychology: An international review*, 46, 69-88.

## Instrumento

## Escala de Autoeficacia para adolescentes

Piensa en ti mismo, y responde el grado en que estás de acuerdo o en desacuerdo con el enunciado que se te presenta en el siguiente cuadro. Marca con una X el número de la derecha, que más se parezca a tu opinión.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Puedo lograr las metas que me propongo.	4	3	2	1
2. La mayoría de las veces, las cosas no me salen como quiero.	4	3	2	1
3. No me creo capaz de superar los obstáculos que se me presentan.	4	3	2	1
4. Aunque las cosas sean difíciles podré lograr lo que me proponga.	4	3	2	1
5. Me echo para atrás ante cualquier obstáculo.	4	3	2	1
6. Cuando las cosas no salen como quiero, me convengo una vez más de que no seré capaz de lograrlo.	4	3	2	1
7. Cuando juego o computo en algo, siempre creo que voy a ganar.	4	3	2	1
8. He logrado metas importantes.	4	3	2	1
9. Aunque estudie para un examen, de todas formas voy a salir mal.	4	3	2	1
10. Puedo ser el mejor del aula si me esfuerzo.	4	3	2	1
11. Hay cosas en las que soy muy bueno en lo que hago.	4	3	2	1
12. A veces pienso que soy un fracasado o perdedor (“loser”).	4	3	2	1
13. Me siento seguro cuando me enfrento a situaciones nuevas.	4	3	2	1
14. Cuando me asignan una tarea, no soy capaz de hacerla bien.	4	3	2	1
15. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	4	3	2	1

**Escala de Autoeficacia de Jerusalem y Schwarzer en Adultos**  
(Domingo Campos, Rolando Pérez & Vanessa Smith-Castro)

**Nombre de la escala y autor.** Escala de autoeficacia. Matthias Jerusalem y Ralf Schwarzer.

**Constructo.** Autoeficacia

**Descripción del constructo.** El constructo de autoeficacia fue introducido por Bandura (1977) como un aspecto central de su teoría social-cognitiva para describir el grado en que las personas se consideran a sí mismas como agentes con control efectivo sobre sus acciones. En general, se trata del grado de convencimiento de los individuos de que son eficaces a la hora de resolver las eventualidades de la vida cotidiana (Schwarzer, Bäßler, Kwatek, Schröder, & Zhang, 1997).

**Descripción de la escala original.** La escala consta de 10 reactivos que expresan pensamientos positivos sobre la propia capacidad de resolver eventualidades y tener control sobre los eventos en la vida. Los ítems son contestados en una escala Likert de 4 puntos. La escala fue originalmente desarrollada por Matthias Jerusalem y Ralf Schwarzer en muestras alemanas (Schwarzer, 1993). Posteriormente la escala ha sido utilizada en miles de estudios en diferentes países. Los estudios tienden a mostrar una estructura unidimensional de los reactivos. La escala presenta coeficientes de consistencia interna entre .75 y .90, así como correlaciones test-retest entre .45 y .75 en períodos de hasta dos años entre mediciones. Los diferentes estudios presentan importantes evidencias de validez de constructo mostrando correlaciones positivas entre la escala de autoeficacia con medidas de autoestima, optimismo y extraversión y correlaciones negativas con medidas de depresión, ansiedad, soledad, timidez y neuroticismo. Las más recientes estimaciones sobre sus propiedades psicométricas a nivel mundial se pueden ubicar en Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud, & Schwarzer (2002).

**Usos y propósitos típicos de instrumento.** La escala se utiliza ampliamente en investigación psicológica y de la salud en adolescentes y adultos.

**Adaptación al contexto costarricense**

La escala ha sido utilizada en el contexto costarricense por varios investigadores (ver por ejemplo Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud, & Schwarzer, 2002). La adaptación que aquí se describe proviene del



trabajo de Campos, Pérez y Smith (2005), quienes la utilizaron para el estudio de los correlatos y predictores del uso de alcohol en jóvenes costarricenses.

**Muestra.** La muestra de Campos, Pérez y Smith (2005) estaba compuesta por 720 jóvenes costarricenses (52% mujeres) entre los 16 y 25 años de edad (ME = 18 años, DE = .86 años) provenientes 134 colegios en todo el país, 51 de ellos localizados en zonas rurales.

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Un análisis de componentes principales indicó una sola dimensión como la solución más viable y parsimoniosa para explicar la covarianza de los 10 reactivos, con un Valor Característico del primer factor de 4.45, y un porcentaje de Varianza explicada del 44%. Todos los reactivos presentaron cargas factoriales superiores a .55 en este primer factor.

**Evidencias de validez.** Para estimar la validez convergente se calcularon correlaciones bivariadas entre la escala de Autoeficacia y mediciones de Autoestima (Rosenberg, 1965), Percepción de Control del Futuro (Pérez, 2003) y estilos de afrontamiento (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). Tal y como se esperaba, la escala presentó correlaciones positivas con puntuaciones en Autoestima ( $r = .48, p < .001$ ), control del futuro ( $r = .42, p < .001$ ) y estrategias activas de afrontamiento ( $r = .37, p < .001$ ), y correlacionó negativamente con la subescala de estrategias evasivas de afrontamiento. ( $r = -.10, p = .007$ ).

**Confiabilidad.** Los reactivos presentan un coeficiente Alfa de Cronbach de .86 y coeficientes de discriminación por encima del .46.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta, el rango teórico de la escala va de 1 a 4. En esta muestra la puntuación media en autoestima presentó un rango de 1.80 a 4 puntos, con un promedio de 3.21 y una desviación estándar de .45. Las puntuaciones medias presentan una asimetría negativa (muchos valores altos y pocos valores bajos) y se desvían significativamente de una distribución normal,  $Z_{Kolmogorov-Smirnov} = 1.863, p = .01$ .

**Observaciones.** En general no es recomendable intentar definir puntos de corte para clasificar a las personas en distintos niveles de autoeficacia. Se podrían establecer grupos sobre la base de las distribuciones empíricas de poblaciones particulares y revisar la literatura pertinente a la población en la que se quiere aplicar la escala con el fin de conocer el comportamiento de las puntuaciones.



### Ubicación

Campos, D., Pérez, R. & Smith, V. (2005). *Evaluación del programa “Si es con Alcohol, no es conmigo”*. Informe Final de Investigación Proyecto 723-A4-333. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica.

### Referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Carver, C.S.-Scheier, M.F.-Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.
- Pérez, R. (2003). *Futuro, Identidad y Sociedad: La noción de orientaciones de futuro, revisión y propuesta*. San José, CR: SIEDIN.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schwarzer, R. (1993). Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwatek, P., Schröder, K., & Zhang, J.X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-Efficacy Scale. *Applied Psychology: An international review*, 46, 69-88.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- 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(3), 242-251.

## Instrumento

## Escala de Autoeficacia de Jerusalem y Schwarzer en adultos

Ahora le pedimos que PIENSE EN USTED MISMO/A. Con el fin de conocer sus opiniones al respecto, se le presentan una serie de frases. Responda según su grado de acuerdo con cada frase, según la siguiente escala:

(1) Totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) de acuerdo, (4) totalmente de acuerdo.

Recuerde: a mayor puntaje mayor acuerdo con cada frase.

1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4

## Escala de Autoeficacia para Envejecer de Fernández Ballesteros

(European Survey on Aging Protocol)

(Mauricio Blanco Molina & Mónica Salazar Villanea)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala Autoeficacia para envejecer de Rocío Fernández-Ballesteros. La escala forma parte del European Survey on Aging Protocol (ESAP) (Fernández-Ballesteros, Zamarrón, Rudinger, Schroots, Hekkinnen, et al., 2004, Fernández-Ballesteros, Schroots & Rudinger, 1998).

**Constructo.** Autoeficacia para envejecer.

**Descripción del constructo.** El instrumento mide la percepción de la eficacia personal en relación a cambios de salud, cognitivos, habilidades físicas y funcionales y socio-emocionales que ocurren durante la vejez.

**Descripción del instrumento original.** La escala que se conforma de 10 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos. El puntaje más bajo que se puede obtener es 5 y el más alto es 50, a mayor puntaje mejor percepción de eficacia. Existen evidencias robustas de que el instrumento funciona adecuadamente tomando en cuenta evidencias de confiabilidad test-retest y consistencia interna. Según la autora de la escala su estructura factorial representa cuatro factores que evalúan la percepción de eficacia para superar problemas durante la vejez referente a: 1. Salud, 2. Cambios cognitivos, 3. Cambios en habilidades físicas y funcionales y 4. Cambios en la condición socio-emocional (Fernández-Ballesteros, Zamarrón, Díez-Nicolás, Montero, López-Bravo, et al., s.f.).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Se utiliza con el propósito evaluar la eficacia percibida para superar las dificultades o cambios que ocurrirán durante la vejez. Se utiliza como medida complementaria para establecer la competencia en la vejez (Fernández-Ballesteros, et al., 2004) y como determinante del envejecimiento con éxito (Fernández-Ballesteros, Zamarrón, López, Molina, Díez-Nicolás, et al., 2010).





### Adaptación al contexto costarricense con personas adultas mayores

La adaptación al contexto costarricense de este instrumento se realizó en distintos momentos de investigación en el marco de la línea de estudio sobre Envejecimiento que se desarrollen el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UCR (ver ubicación).

**Muestra.** En la muestra piloto se trabajó con 120 personas, 98 mujeres y 22 hombres de edades entre 50 a 78 años, con una media de edad de 60.3 años ( $DE=6.2$  años), con una escolaridad en su mayoría universitaria. Estas personas participan en el Programa Integral de la Persona Adulta Mayor-PIAM de la Universidad de Costa Rica. La muestra del estudio principal está conformada de 200 sujetos, pero solo se reportan aquí los resultados de 117 personas participantes del programa PIAM y de la Asociación Gerontológica Costarricense-AGECO, 73 mujeres y 44 hombres, en edades entre 55 y 83 años, con una media de edad de  $M=68,5$ ,  $DE=6.88$ , de ellos el 47% eran casados y 84% tenía escolaridad secundaria y universitaria, con una media de 13.3 años de estudio ( $DE= 4.7$  años). Los resultados que aquí se reportan provienen de los dos estudios.

### Propiedades psicométricas

**Estructura factorial.** Contrario a los reportes de la autora de su conformación factorial, mediante análisis de factores exploratorios (componentes principales con rotación VARIMAX) se evidenció la presencia de dos dimensiones como la mejor solución factorial de los 10 reactivos explicando el 57% de la varianza, con un indicador KMO de .83 ( $p= .001$ ). El primer factor explicó aproximadamente un 29,1% de la varianza, y presentó un valor característico de 4.67. El factor agrupó a 6 ítems con cargas superiores a .53, tendientes a medir la eficacia percibida para superar problemas durante la vejez, relacionados con redes de apoyo, problemas emocionales, soledad, funcionalidad en actividades de la vida diaria y problemas de memoria. El segundo factor agrupó a 4 reactivos con una carga factorial mayor a .555, que evalúan la autoeficacia en superar problemas referentes al mejoramiento del rendimiento intelectual, independencia en la vejez, prevenir problemas de salud y mejoramiento del estado físico. El factor explicó un 28.30% de la varianza y tuvo un valor característico de 1.065.

**Evidencias de validez.** Evidencias de validez de la escala fueron recopiladas a partir de correlaciones entre la escala con la Medida de Afecto Positivo y Negativo-PANAS de Watson, Clark & Tellegen (1988). Se esperaban correlaciones positivas entre los puntajes de la sub-escala de emociones positivas-PANAS y la de Autoeficacia. Por otro lado, se esperaban correlaciones negativas con la



escala PANAS Negativo ya que mide la presencia de emociones negativas e indicadores de depresión lo que va en contra con altos puntajes de eficacia personal. Los resultados del estudio piloto indicaron efectivamente correlaciones positivas entre las puntuaciones de la escala con las puntuaciones del PANAS Positivo ( $r = .43, p = .001$ ), se evidenció una correlación negativa baja con la sub-escala PANAS Negativo ( $r = -.287, p = .005$ ). En el caso de los datos de la muestra principal de estudio la escala se comportó de manera similar, las puntuaciones de la escala correlacionaron positivamente con las puntuaciones del PANAS Positivo ( $r = .52, p = .001$ ), y negativamente con la sub-escala PANAS Negativo ( $r = -.39, p = .001$ ).

**Confiabilidad.** En el estudio piloto la escala presentó un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .84. Las correlaciones ítem-total fueron superiores a .4. La muestra de estudio presentó comportamientos similares con un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .87, el comportamiento de los reactivos de acuerdo las correlaciones ítem-total fueron superiores a .4.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta, el rango de la escala de 1 a 5 puntos. En la muestra piloto, la puntuación media en la escala fue de 40.97, con una desviación estándar de 4.43y presentó un rango de 30 a 50 puntos. En la muestra de estudio, las puntuaciones en la escala fueron entre 24 y 50, con un promedio de 41.18 ( $SD = 5,52$ ). En la muestra piloto las puntuaciones medias de la escala se distribuyeron normalmente, Z Kolmogorov-Smirnov = 1.229,  $p = .156$ .

**Observaciones.** El formato de opción múltiple resulta confuso de contestar para las personas adultas mayores, por lo que es importante aclararles la ordinalidad de la respuesta para evitar errores. Se considera importante en indagaciones futuras realizar análisis de correlaciones o de regresión con variables sociodemográficas como nivel educativo o edad y evaluar su efecto en la respuesta de los reactivos, ya que se percibió cierta dificultad de respuesta en aquellas personas con niveles educativos bajos o edades avanzadas.

#### Ubicación.

Blanco, M. (2011) *Estudio de las características socio-emocionales y cognitivas predictoras de la actividad en la vejez. Una aproximación al envejecimiento exitoso en el contexto costarricense.* Tesis para optar al grado de Magister Scientiae en Investigación Psicológica. San José, Costa Rica.



## Referencias

- Blanco, M y Zalazar, M (Manuscrito sin publicar). Predictores socioemocionales de la satisfacción con la vida en la adultez y adultez mayor. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Fernández-Ballesteros, R. Schroots, J., & Rudinger, G. (1998). EXCELSA-Pilot: Cross-European Longitudinal Study of Aging, Pilot Study. *European Psychologist*, 3(4): 298-301.
- Fernández-Ballesteros, R. Zamarrón, M.D., Rudinger, G., Schroots, J., Hekkinnen, E., Drusini, A., Paul, C., Charzewska, J., & Rosenmayr, L. (2004). Assessing Competence: The European Survey on Aging Protocol (ESAP). *Gerontology*, 50: 330–347. DOI: 10.1159/000079132.
- Fernández-Ballesteros, R., Zamarrón, M. D., Díez-Nicolás. J., Montero, P., López-Bravo, M.D. Espinosa, M., Hernández-Torres, A., Mañanes, Verónica., Molina, M.A. (Manuscrito sin publicar). Envejecer Activo: Primeros resultados del Estudio Longitudinal de Envejecimiento Activo. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Fernández-Ballesteros, R., Zamarrón, M.D., López-Bravo, M.D., Molina, M.A., Díez- Nicolás, J., Montero, P. y Schettini, R. (2010). Envejecimiento con éxito: criterios y predictores. *Psicothema*, 22: 641-647. ISSN 0214 – 9915.

## Instrumento

## Escala de auto-eficacia para envejecer de Fernández Ballesteros

## (European Survey on Aging Protocol)

A continuación encontrará una serie de frases. Por favor, en la columna de la derecha, marque con una (X) la casilla que mejor exprese lo que Ud. cree que ocurrirá en el futuro.

	Nada 1	Casi Nada 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
S 1. Cuando surja un problema de salud creo que lo podré resolver.	1	2	3	4	5
SE 2. Si tengo problemas en mis relaciones con la familia y los amigos seré capaz de resolverlos.	1	2	3	4	5
C 3. Pienso que podré mantener mi rendimiento intelectual como hasta ahora.	1	2	3	4	5
HF 4. Creo que seré capaz de ser independiente.	1	2	3	4	5
SE 5. Si mi estado de ánimo sufre altibajos cuando envejezca, seré capaz de superarlos.	1	2	3	4	5
S 6. Creo que voy a hacer cosas para prevenir la mayor parte de los problemas de salud.	1	2	3	4	5
SE 7. Creo que podré resolver los problemas de soledad que puedan surgir.	1	2	3	4	5
HF 8. En el futuro, creo que me podré valer por mí misma/o.	1	2	3	4	5
C 9. Si en el futuro aparecen algunos problemas de memoria, creo que podré compensarlos.	1	2	3	4	5
HF 10. Creo que durante la vejez, podré mantener un buen estado físico.	1	2	3	4	5

Notas. S =Cambios en salud, C = Cambios cognitivos, EF = Cambios en habilidades físicas y funcionales, SE = Cambios en la condición socio-emocional.



### Escala de Autoestima Global de Rosenberg

(Domingo Campos, Rolando Pérez, & Vanessa Smith-Castro)

**Nombre de la escala y autor.** Escala de Autoestima, Morris Rosenberg.

**Constructo.** Autoestima. Valoración global del sí mismo.

**Descripción del constructo.** Autoestima se define como la orientación o actitud (negativa o positiva) hacia el sí mismo, es decir, una valoración global de la propia valía. Según Rosenberg (1965), la autoestima es aquel componente del auto-concepto referido específicamente a la totalidad de pensamientos y sentimientos que tiene el individuo sobre el valor del sí mismo, en tanto objeto de la actitud.

**Descripción de la escala original.** La escala consta de 10 reactivos que expresan pensamientos positivos y negativos sobre la valía personal, los cuales son contestados en una escala Likert de 4 puntos. La escala fue probada originalmente en los años 60 en una muestra de 5,024 estudiantes de 10 colegios del estado de Nueva York. La escala original presenta confiabilidades test re-test superiores a .80 y coeficientes de consistencia interna Alfa de Cronbach superiores a .75 (Rosenberg, 1986). Estudios posteriores han demostrado tanto la unidimensionalidad de la escala como una estructura bifactorial (autoconfianza vs. autodesprecio).

**Usos y propósitos típicos de instrumento.** La escala se utiliza ampliamente en investigación psicológica y sociológica en adolescentes y adultos. No se documentan usos clínicos de la misma.

#### **Adaptación al contexto costarricense**

La escala ha sido utilizada en el contexto costarricense por varios investigadores del IIP en distintas muestras (ver Álvarez, 1992, Smith-Castro, 2003). La adaptación que aquí se describe proviene del trabajo de Campos, Pérez y Smith (2005), quienes la utilizaron en el estudio de correlatos y predictores del uso de alcohol en jóvenes costarricenses. En el caso de esta adaptación, dos de los reactivos de la escala original fueron eliminados debido a su precario comportamiento psicométrico en el estudio piloto. Estos son señalados con un asterisco en la presentación de la medida. Todos los análisis reportados aquí se basaron en los 8 reactivos restantes.



**Muestra.** La muestra de Campos, Pérez & Smith estaba compuesta por 720 jóvenes costarricenses (52% mujeres) entre los 16 y 25 años de edad (ME = 18 años, DE = .86 años) provenientes 134 colegios en todo el país, 51 de ellos localizados en zonas rurales.

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Un análisis de componentes principales indicó una sola dimensión como la solución más viable y parsimoniosa, con un Valor Característico del primer factor de 3.33, y un porcentaje de Varianza explicada del 34%. Todos los reactivos presentaron cargas factoriales superiores a .40 en este primer factor.

**Evidencias de validez.** Para estimar la validez convergente se calcularon correlaciones bivariadas entre la Escala de Autoestima y mediciones de: a) Auto-eficacia (Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder & Zhang, 1997), b) Percepción de Control del Futuro (Pérez, 2003) y c) Estilos de afrontamiento (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). Altas puntuaciones en Autoestima se correlacionaron con altas puntuaciones en Auto-eficacia ( $r = .48, p < .001$ ), altas puntuaciones en control del futuro ( $r = .51, p < .01$ ), altas puntuaciones en estrategias activas de afrontamiento ( $r = .28, p < .001$ ) y bajas puntuaciones en estrategias evasivas de afrontamiento. ( $r = -.28, p < .001$ ).

**Evidencias de confiabilidad.** Los reactivos presentan un coeficiente Alfa de Cronbach de .80 y coeficientes de discriminación (correlación ítem-total) por encima del .40.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta, el rango teórico de la escala va de 1 a 4. En esta muestra la puntuación media en autoestima presentó un rango de 1.13 a 4 puntos, con un promedio de 3.37 y una desviación estándar de .48. Las puntuaciones medias presentan una asimetría negativa (muchos valores altos y pocos valores bajos) y se desvían significativamente de una distribución normal,  $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 2.86,  $p < .001$ .

**Observaciones.** La escala no posee puntos de corte (“baja o alta autoestima”) definidos. Se recomienda revisar la literatura pertinente a la población en la que se quiere aplicar con el fin de conocer el comportamiento de las puntuaciones.

### Ubicación

Campos, D., Pérez, R. & Smith, V. (2005). *Evaluación del programa “Si es con Alcohol, no es conmigo”*. Informe Final de Investigación Proyecto 723-A4-333. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica.

### Referencias

- Alvarez, A.T. (1992). Identidad sexual, salud mental y socialización en jóvenes adultos universitarios. *Actualidades en Psicología*, 8(78), 1-84.
- Carver, C.S.-Scheier, M.F.-Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267–283.
- Pérez, R. (2003). *Futuro, Identidad y Sociedad: La noción de orientaciones de futuro, revisión y propuesta*. San José, CR: SIEDIN.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Krieger.
- Smith-Castro, V. (2003). *Acculturation and psychological adaptation*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwatek, P., Schröder, K., & Zhang, J.X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-Efficacy Scale. *Applied Psychology: An international review*, 46, 69-88.

## Instrumento

## Escala de Autoestima Global de Rosenberg

A continuación nos interesa conocer SUS opiniones sobre USTED MISMO(A). Con el fin de conocer sus opiniones al respecto, se le presentan una serie de frases. Responda según su grado de acuerdo con cada frase: (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) de acuerdo, (4) totalmente de acuerdo.

1. Siento que soy una persona tan valiosa como las demás.	1	2	3	4
2. Siento que tengo un buen número de buenas cualidades.	1	2	3	4
3. En general, tiendo a sentir que soy un fracaso *** (-)				
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás.	1	2	3	4
5. No tengo mucho de lo que me pueda sentir orgulloso(a). (-).	1	2	3	4
6. Tengo una opinión positiva sobre mí mismo(a).	1	2	3	4
7. En general estoy satisfecho(a) conmigo mismo(a).	1	2	3	4
8. La verdad es que me gustaría tener mas respeto por mi mismo(a) *** (-)				
9. Algunas veces me siento inútil. (-)	1	2	3	4
10. De vez en cuando pienso que no soy bueno(a) para nada. (-)	1	2	3	4

Notas. (-) = Ítem inverso. \*\*\* = Ítems que presentaron pobre rendimiento psicométrico.



## Escalas de Atención y Memoria de Trabajo del Five to Fifteen

(Gabriel Ballesteros y Domingo Campos)

**Nombre del instrumento y autor.** Five to Fifteen (FTF). Marit Korkman, Björn Kadesjö, Anegen Trillingsgaard, Katarina Mickelsson, Lars-Olof Janols, Gerd Strand y Christopher Gillberg.

**Constructo.** Problemas de atención y memoria de trabajo.

**Descripción del constructo.** Por atención se entiende el estado cognitivo dinámico que favorece el comportamiento selectivo en una situación específica, así como la selección de la información externa e interna relevante a la situación dada (Van der Heijden, 1992). Según Baddeley (2000), la memoria de trabajo se refiere a las estructuras y procesos usados para el almacenamiento temporal de información y la manipulación de dicha información, se compone de varios subsistemas, el bucle fonológico, el bloc de bocetos visuo-espacial y el ejecutivo central.

**Descripción del instrumento original.** Es un cuestionario que completan las madres, padres y/o encargados de niños y niñas de entre cinco y quince años de edad. Fue diseñado para indicar y medir la presencia en los niños y niñas de síntomas y problemas propios del trastorno de déficit atencional (TDAH) y sus comórbidos. Posee 181 reactivos que entran en 8 dominios de problemas (motor de control, funciones ejecutivas, percepción, memoria, lenguaje, aprendizaje, habilidades sociales y problemas emocionales/conductuales). Todos los ítems deben ser puntuados como "no aplica" (0), "aplica a veces o en cierta medida" (1), o "definitivamente aplica" (2).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Se utiliza en el área de investigación clínica para identificar los problemas y fortalezas más comunes en los(as) adolescentes y niños(as) que presentan TDAH, tics o síntomas del espectro autista. En Costa Rica solo se ha usado para fines de investigación.

### Adaptación al contexto costarricense

Ballesteros y Campos (2011) adaptaron para Costa Rica los dominios de atención y memoria de trabajo. Atención se compone de 9 ítems y memoria de trabajo se compone de 11 y modificaron la escala de respuesta de 3 a 4 puntos.



**Muestra.** El estudio definitivo trabajó con 233 triadas compuestas por la madre, la figura paterna y varones entre los 6 y los 13 años de edad. Los hijos de estas diadas no han sido diagnosticados con un trastorno mental psiquiátrico. Las diadas se dividen en 174 compuestas por madre y padre, de las cuales 154 se encuentran en unión libre o matrimonio, mientras que seis madres reportan ser solteras y 11 divorciadas. Las otras 59 diadas son compuestas por una madre y un padrastro, de estas 57 se encuentran en unión libre o casadas con el padrastro y 2 madres refieren estar divorciadas. La edad de las madres varió entre los 21 y los 54, con una media de 36.35 (DE = 6.40), la cantidad de años en educación formal varió entre 1 y 19, con una media de 10.48 (DE = 3.63). La edad de la figura paterna varió entre los 20 y los 70, con una media de 39.39, la cantidad de años en educación formal varió entre los 4 y los 23 años (DE = 7.40). La edad de los niños, registrada en meses, varió entre los 93 y los 165, con una media de 119.66 (DE = 23.10). El número total de hermanos y hermanas varió entre 0 y 9 con una media de 1.65.

### Características Psicométricas

**Evidencias de validez.** Las subescalas del FivetoFifteen (Kadesjö, 2004) presentaron correlaciones negativas con las subescalas del Child Behaviour Questionnaire (CBQ, Rothbart, 2000), las cuales miden el temperamento en la infancia (de 3 a 7 años de edad) desde la perspectiva de los padres y madres ( $r_s$  entre  $-.25$  y  $-.72$ , todas las  $p < .01$ ). Esto es, bajos puntajes en problemas de atención y de memoria se relacionan con altos puntajes en atención focalizada, control inhibitorio y autocontrol.

**Evidencias de confiabilidad.** La consistencia interna de las escalas se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. La subescala de atención presentó un alfa de  $.88$  para padres y de  $.89$  para madres. Mientras que la subescala de memoria presentó un alfa de  $.87$  para padres y de  $.86$  para las madres.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Según la escala de respuesta las puntuaciones van de 0 a 2. En el caso de las madres la subescala de atención presentó un promedio de 1.05 y una desviación estándar de  $.62$ . Por su parte, la subescala de memoria presentó un promedio de  $.51$  y una desviación estándar de  $.41$ . En el caso de los padres la subescala de atención presentó un promedio de  $.92$  y una desviación estándar de  $.56$ . Por su parte, la subescala de memoria presentó un promedio de  $.51$  y una desviación estándar de  $.41$ . Los resultados de las pruebas de normalidad indicaron que tanto para padres como para madres las puntuaciones de las subescalas de memoria se desviaron

significativamente de la distribución normal (Kolmogorov-Smirnov  $Z_s > 1.87$ ,  $p_s < .01$ ). En el caso de la escala de atención las puntuaciones tendieron a desviarse de lo normal en el caso de las madres (Kolmogorov-Smirnov  $Z = 1.53$ ,  $p < .05$ ) pero no en el caso de los padres (Kolmogorov-Smirnov  $Z = 1.22$ , n.s.).

**Observaciones.** Este instrumento no debe ser utilizado por si solo o de manera aislada para el diagnóstico clínico, decisiones o recomendaciones de tratamiento o custodia. En Costa Rica se ha utilizado para fines de investigación por lo que no se atienden a puntos de corte o baremos.

### Ubicación

Ballesteros, G. (2011). *Asociación entre reportes maternos y paternos de estilos de parentaje, co-parentaje y rasgos endofenotípicos ligados al trastorno por déficit atencional con hiperactividad (TDAH) en una población no clínica de niños entre 6 y 13 años*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. San José: Universidad de Costa Rica.

### Referencias

Baddeley, A. D. (1999). *Essentials of Human Memory*. Hove: Psychology Press.

Kadesjö, B., Janols, L., Korkman, M., Strand, G., Trillingsgaard, A., Gillberg, C. (2004). The FTF (Five to Fifteen). The development of a parent questionnaire for the assessment of ADHD and comorbid conditions. *European Child And Adolescent Psychiatry*, 13, 3-13.

Van der Heijden, AHC (1992). *Selective attention in vision*. London: Routledge.



## Instrumento

## Escala de Atención y Memoria de Trabajo del Five to Fifteen

Las siguientes oraciones describen el comportamiento de su hijo. Por favor responda en qué grado aplica cada oración basándose en la siguiente escala:

0	1	2	3
No aplica a mi hijo	Aplica a veces	Aplica muchas veces	Siempre Aplica

1. Le cuesta prestar atención minuciosa a detalles	0	1	2	3
2. Dificultad al mantener la atención	0	1	2	3
3. No parece escuchar cuando se le habla	0	1	2	3
4. Dificultad para seguir instrucciones	0	1	2	3
5. Dificultad al organizar tareas y labores	0	1	2	3
6. No le gustan los asuntos que requieren esfuerzo mental	0	1	2	3
7. Pierde las cosas	0	1	2	3
8. Se distrae con facilidad	0	1	2	3
9. Es olvidadizo en actividades cotidianas	0	1	2	3
10. Dificultad para recordar sus datos personales	0	1	2	3
11. Dificultad para recordar nombres de las personas	0	1	2	3
12. Dificultad para recordar los nombres de los días o los meses	0	1	2	3
13. Dificultad para recordar hechos no personales	0	1	2	3
14. Dificultad para recordar eventos vividos recientemente	0	1	2	3
15. Dificultad para recordar eventos pasados	0	1	2	3
16. Dificultad para recordar donde ha puesto las cosas	0	1	2	3
17. Dificultad para recordar horarios de citas, actividades, reuniones, etc.	0	1	2	3
18. Dificultad para memorizar	0	1	2	3
19. Dificultad para memorizar instrucciones complejas	0	1	2	3
20. Dificultad para adquirir habilidades nuevas	0	1	2	3

Nota. Los primeros 9 reactivos corresponden a la subescala de atención y los 11 restantes a la subescala de memoria.



## Escala de Competencias Percibidas de Harter para Niños/as

(Rolando Pérez, Ana María Rumoroso &amp; David Torres)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de competencias percibidas para niños. Susan Harter.

**Constructo.** Autoconcepto, Evaluación de sí-mismo.

**Descripción del constructo.** En general, el autoconcepto hace referencia a las descripciones que hace una persona de sí-mismo. En esta escala se trabaja específicamente con la noción de auto-evaluación, o valoraciones del sí mismo, para la cual se estudia la percepción de las habilidades que hacen niños y niñas de los ámbitos cognoscitivo, social, físico y valoración general.

**Descripción del instrumento original.** Consta de 28 ítems, con una escala de respuesta de 4 puntos. La escala se desarrolló recurriendo a la entrevista con niños y a la validez facial de los ítems. Cada ítem tenía una valoración negativa y su contraparte positiva. Los niños debían decidir cuál de las dos afirmaciones se aplicaba a él o ella y marcar en uno de los dos puntos negativos o positivos. Se brindaban dos opciones (“realmente verdadero para mí y algo verdadero para mí”). Después de la aplicación de la entrevista cognitiva, para el caso costarricense, se observó que esa forma de calificación no era entendida por los niños, por lo que se pasó a una escala Likert de 4 puntos. El estudio original aplicó el cuestionario inicialmente a una muestra de 300 niños y niñas entre 9 y 12 años. Posteriormente replicó el estudio en cuatro muestras más de diferentes ciudades en Estados Unidos (Ns =341, 714, 470 y 746). Se encontró una estructura factorial de cuatro factores que se presentó en todas las submuestras. La consistencia interna, medida a través del coeficiente Alfa de Cronbach osciló entre .73 y .86. En dos de las muestras se realizó test-retest con tres y nueve meses de diferencia, obteniéndose correlaciones que oscilaban entre .69 y .87. En cuanto a la validez, se encontraron correlaciones positivas y moderada-altas entre las subescalas. Como criterios de validez convergente se recurrió a la calificación por parte de los maestros para la subescala de competencias cognitivas, en dos de las muestras, obteniendo una correlación positiva entre baja a moderada con el auto-reporte de los niños. De forma interesante, la correlación aumentaba conforme aumentaba la edad. Para las competencias sociales se correlacionó el puntaje de la subescala con los puntajes obtenidos de una prueba sociométrica, obteniendo puntajes moderados altos. En lo referente a las



competencias físicas se procedió a hacer una correlación entre la calificación de los maestros de educación física y la subescala, encontrándose también una correlación moderada alta.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Investigación psicosocial del auto-concepto en niños y niñas, investigación aplicada de tipo psicoeducativa.

#### **Adaptación al contexto costarricense**

La escala fue adaptada al contexto costarricense por Pérez, Rumoroso y Torres (2010) para el estudio de la relación autovaloración y el uso de nuevas tecnologías de información en niños y niñas.

**Muestra.** Participaron en el estudio 232 niños y niñas entre los 9 y los 13 años, distribuidos según sexo (108 hombres y 124 mujeres), zonas de residencia (80 en urbana y 152 en rural) y tipo de centros de enseñanza primaria en la que estudian (104 en centros públicos y 128 en centros privados).

#### **Características Psicométricas**

**Estructura factorial.** Un análisis confirmatorio de factores para probar el ajuste de un modelo de 4 factores latentes conformados por los reactivos correspondientes a cada factor presentó resultados relativamente satisfactorios,  $\chi^2 = 665.71$  (gl = 318),  $p = .0001$ , CFI = .84, RMSEA = .05). Todos los reactivos cargaron significativamente en sus respectivos factores. Las cargas factoriales oscilaron entre .42 y .65, para la competencia escolar, entre .50 y .76 para la competencia social y entre .51 y .86 para la competencia física y entre .51 y .72 para la competencia general.

**Evidencias de confiabilidad.** Se recurrió a determinar la consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. La subescala de competencias cognoscitivas obtuvo un puntaje en el coeficiente de .76, para la subescala de competencias sociales fue de .84 y .82 para la subescala de competencias físicas y para la subescala de valoración general el coeficiente fue de .77.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** La subescala de competencias cognoscitivas presentó puntuaciones entre 2 y 21, con un promedio de 14.22 y una desviación estándar de 3.72; por su parte la subescala de competencias sociales presentó puntuaciones medias entre 0 y 21, con un promedio de 14.41 y una desviación estándar de 4.44. La escala de competencias físicas presentó puntuaciones medias entre 0 y 21, con un promedio de 12.77 y una desviación estándar de 4.29. Finalmente, la subescala de autoconcepto general mostró puntuaciones entre 3 y 18, con un promedio de 14.08 y una desviación estándar de 3.00. Las pruebas de normalidad indicaron que las puntuaciones de las

subescalas de competencias cognitivas y físicas se distribuían aproximadamente como una normal ( $Z_{\text{Kolmogorov-Smirnov}} < 1.35, p > 0.07$ ); mientras que las puntuaciones medias de las subescalas de competencias sociales y autovaloración general presentaron muchos valores altos y pocos bajos ( $Z_{\text{Kolmogorov-Smirnov}} > 1.86, p < .006$ ).

**Observaciones.** Debido a que la escala fue desarrollada para fines de investigación no se recomienda pensar en puntos de corte definidos para clasificar a los niños y niñas. Se recomienda revisar la literatura pertinente a la población en la que se quiere aplicar con el fin de conocer el comportamiento de las puntuaciones.

### Ubicación

Pérez, R., Rumoroso, A. y Torres, D. (2010). La auto-valoración de las competencias y el uso mediático en niños y niñas costarricenses. El caso particular de la internet. *Global Media Journal México*, 7, 24-38.

### Referencias

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.



## Instrumento

## Escala de competencias percibidas de Harter para niños/as

A continuación queremos saber cómo te describes a ti mismo. Para cada oración, pensá en la opción que más te describe a ti. Marcá con una X en la casilla que más se acerca a tu descripción.

	Totalmente cierto para mí	Cierto para mí	Falso para mí	Totalmente falso para mí
1. Siento que soy muy bueno en la escuela.*	4	3	2	1
2. Es sencillo para mí hacer amigos. **	4	3	2	1
3. Siento que soy bueno en cualquier tipo de deporte. ***	4	3	2	1
4. Me gustaría cambiar algo de mí mismo. ****	4	3	2	1
5. Sienten que soy tan inteligente como otros niños de mi edad. *	4	3	2	1
6. Tengo muchos amigos. **	4	3	2	1
7. Siento que soy bueno en los deportes. ***	4	3	2	1
8. Siento que estoy muy seguro de mí mismo. ****	4	3	2	1
9. Puedo hacer los trabajos de la escuela muy rápido. *	4	3	2	1
10. Creo que soy muy importante para mis compañeros. **	4	3	2	1
11. Pienso que podría ser bueno en casi cualquier juego o actividad al aire libre. ***	4	3	2	1
12. Me siento bien con mi forma de actuar. ****	4	3	2	1
13. Me acuerdo fácilmente de las cosas.*	4	3	2	1
14. Siempre estoy haciendo cosas con otros niños. **	4	3	2	1
15. Siento que soy mejor en los deportes que otros niños de mi edad. ***	4	3	2	1
16. Siento que soy buena persona. ****	4	3	2	1



17. Me gusta la escuela porque me va bien.*	4	3	2	1
18. Siento que le agrado a la mayoría de los niños. **	4	3	2	1
19. En juegos y deportes prefiero observar más que participar. ***	4	3	2	1
20. Soy muy feliz siendo de la forma en que soy. ****	4	3	2	1
21. No tengo ningún problema para entender lo que leo.*	4	3	2	1
22. Soy bueno en los juegos nuevos desde el inicio. **	4	3	2	1
23. Pienso que la forma en la que hago las cosas está bien. ****	4	3	2	1
24. Casi siempre doy las respuestas correctas a la maestra.*	4	3	2	1
25. Le caigo bien con facilidad a otros niños. **	4	3	2	1
26. Por lo general me escogen de primero para ser parte de los equipos en los juegos. ***	4	3	2	1
27. Siento que soy popular con otros niños de mi edad. **	4	3	2	1
28. Casi siempre estoy seguro de que lo que estoy haciendo es correcto. ****	4	3	2	1

Nota. \* competencias escolares percibidas, \*\* competencias sociales percibidas, \*\*\* competencias físicas percibidas, \*\*\*\* competencias generales percibidas.



**Escala de Creencias sobre el Rol Paterno Posdivorcio (ECRP-D).****(Isabel Vega Robles & Vanessa Smith Castro)**

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Creencias sobre el Rol Paterno Posdivorcio (ECRP-D). Isabel Vega Robles.

**Constructo.** Creencias sobre el Rol Paterno.

**Descripción del constructo.** Las creencias sobre el rol paterno posdivorcio refieren a las creencias y expectativas de los padres sobre el rol, la función y los comportamientos apropiados de los padres con respecto a sus hijos e hijas después del divorcio.

**Descripción de la instrumento.** La escala está compuesta por 12 reactivos que miden dos dimensiones de las creencias sobre el papel de los padres después del divorcio: el rol económico y el rol afectivo. Los seis reactivos que miden el rol económico enfatizan la creencia de que los padres deben ser buenos proveedores económicos para poder ejercer su paternidad post-divorcio. Los seis reactivos que miden el rol afectivo describen la creencia de que el rol principal del padre post-divorcio consiste en proporcionar contención afectiva a los hijos. Los reactivos son contestados mediante una escala Likert de 5 puntos, de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** La escala permite obtener una evaluación general de las creencias sobre rol del padre divorciado después de la ruptura conyugal. No se trata de un instrumento de diagnóstico o tamizaje clínico, pues se ha desarrollado para fines de investigación en una muestra intencional, sin puntos de corte o baremos propios de la validación en muestras representativas. Por lo consiguiente, podría ser útil en investigación y en la consulta psicológica, podría servir como guía para recopilar datos sobre dinámica de las relaciones posdivorcio.

**Proceso de construcción**

La ECRP-D fue desarrollada a partir de la observación y práctica clínica con parejas y familias en diversos estudios de caso (Araya y Morera, 2004; Gómez y Ramírez, 2004; Mora y Ugalde, 2007; Sánchez y Vázquez, 2002; Vega-Robles, 2005); así como de los resultados de un estudio correlacional en una muestra amplia de padres divorciados (Vega-Robles y Smith-Castro, 2009). Una versión preliminar de 28 reactivos fue aplicada en una muestra piloto de padres divorciados, para así obtener



evidencias del comportamiento de los reactivos. A partir del estudio piloto se eliminaron los reactivos que presentaron cargas factoriales muy bajas o similares en más de un factor y se descartaron aquellos reactivos con correlaciones ítem-total menores a .30 y cuya eliminación permitía un aumento del coeficiente de consistencia interna.

**Muestra.** La versión final de la escala fue aplicada a una muestra de 200 padres divorciados costarricenses del Gran Área Metropolitana de Costa Rica. Un 52.3% de la muestra tenía educación primaria (incompleta y completa) y secundaria (incompleta y completa), mientras que un 47.7% tenía estudios parauniversitarios/técnicos, estudios universitarios o bien contaba con una carrera universitaria. El 39% de los entrevistados poseían ocupaciones no calificadas del sector informal, el 25% tenían ocupaciones del nivel técnico, profesional medio y de apoyo administrativo, el 16% ocupaciones del nivel directivo profesional, el 11% empleos en la prestación de servicios y venta en locales, mientras que el 9% laboraba en actividades agropecuarias, agrícolas, artesanales o como operarios.

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Un análisis exploratorio de factores con el método de factorización de ejes principales y el método de rotación *Direct Oblimin* indicó la presencia de dos factores. El primer factor, con un valor característico de 4.51, explicó el 37.58% de la varianza total y estaba compuesto por los reactivos tendientes a medir el rol afectivo del padre después del divorcio, cuyas cargas factoriales oscilaron entre .56 y .97 tanto en la matriz de configuración como en la matriz de estructura. El segundo factor presentó un valor característico de 1.86, explicó el 15.54% de la varianza total y estaba formado por los reactivos tendientes a medir el rol económico, con cargas factoriales entre .35 y .77 en ambas matrices. Uno de los reactivos “Creo que si pago una pensión alimentaria, la mamá de mis hijos /as me permite participar en su educación”, presentó una carga factorial sustantiva en ambos factores. Lejos de eliminarlo, decidimos retenerlo en el factor del rol económico sobre la base de su contenido y en virtud de que su carga fue ligeramente mayor en este segundo factor.

**Evidencias de validez.** Las subescalas presentaron una correlación positiva baja pero significativa entre sí ( $r = .22, p < .01$ ). La escala total correlacionó positivamente con la frecuencia de visitas a los hijos ( $r = .23, p < .01$ ), la cantidad de actividades que realizan con sus hijos ( $r = .20, p < .01$ ), la cantidad



de solicitudes que hacen los hijos ( $r = .17, p < .05$ ) y la opinión sobre la comunicación con los hijos ( $r = .23, p < .01$ ), proporcionando evidencia de validez convergente y de criterio: Altas puntuaciones en la escala total se asociaron a una mayor frecuencia de visitas a los hijos, la práctica de más actividades con ellos, una mayor cantidad de solicitudes por parte de los hijos y una opinión más favorable sobre la comunicación que se mantiene con los hijos. Ahora bien, manteniendo constantes las puntuaciones de los participantes en el rol económico, la subescala del rol afectivo presentó correlaciones parciales significativas y positivas con la frecuencia de visitas a los hijos ( $r = .22, p < .01$ ) y con la cantidad de actividades que realizan con ellos ( $r = .25, p < .001$ ). Finalmente, controlando las puntuaciones en el rol afectivo, la subescala del rol económico presentó correlaciones parciales significativas exclusivamente con los indicadores económicos, específicamente, correlaciones negativas tanto con la ocupación ( $r = -.21, p < .01$ ), como con el nivel de estudios ( $r = -.20, p < .01$ ).

**Evidencias de confiabilidad.** Los reactivos que componen la escala del rol afectivo presentaron un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .91; mientras que los reactivos de la escala del rol económico presentaron una consistencia interna de .73. En ambas subescalas, las correlaciones ítem-total de todos los reactivos superaron el .30.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Las subescalas tienen un rango teórico de 1 a 5 debido al formato de respuesta utilizado. La subescala de rol afectivo presentó una media de 4.53 con una desviación estándar de .93; mientras que la subescala de rol económico presentó una media de 3.11 y una desviación estándar de 1.05. Una prueba  $t$  para muestras apareadas indicó que los entrevistados presentaron puntuaciones significativamente mayores en la subescala del rol afectivo que en la subescala del rol económico ( $t_{196} = 16.08, p < .001$ ). La subescala de rol afectivo presentó una marcada asimetría negativa, indicando muchas puntuaciones altas y pocas puntuaciones bajas ( $Z$  Kolgomorov-Smirnov = 4.38,  $p < .001$ ); mientras que la subescala de rol económico no presentó desviaciones significativas con respecto a una distribución normal ( $Z$  Kolgomorov-Smirnov = .87,  $p = .43$ ).

**Observaciones.** No se trata de un instrumento de diagnóstico o tamizaje clínico, pues se ha desarrollado para fines de investigación en una muestra intencional, sin atender a puntos de corte o baremos propios de la validación en muestras representativas. La escala fue diseñada como una guía para recopilar datos confiables y útiles sobre un aspecto relevante de la dinámica de las relaciones posdivorcio.

### Ubicación

Vega-Robles, I. & Smith-Castro, V. (2012). Desarrollo y validación de la Escala de Creencias sobre el Rol Paterno Posdivorcio en padres costarricenses divorciados. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 15 (2), 65-74.

### Referencias

Araya, N. & Morera, G. (2004). *El significado de ser padre adolescente: estudio de caso de cinco padres adolescentes guanacastecos*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica.

Gómez, A. & Ramírez, A. (2004). *La relación del padre divorciado y sus hijos(as) adolescentes: Un estudio de casos realizado con cinco padres divorciados y sus hijos(as) primogénitos en edades de 13 a 18 años que residen en el Área Metropolitana*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica.

Mora, L. & Ugalde, K. (2008). *El ejercicio de la paternidad, calidad de vida y construcción del proyecto de vida en adolescentes urbanos*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica.

Sánchez, Y. & Vásquez, G. (2002). *Familias uniparentales y socialización para el desarrollo humano*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica.

Vega-Robles, I. (2005). *Paternidad y divorcio: Una aproximación desde las vivencias de 5 padres costarricenses*. En José Romay Martínez y Ricardo Mira (Eds.). *Psicología Social y problemas sociales*. Vol. 5. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L. pp. 549-557.

Vega-Robles, I. & Smith-Castro, V. (2009). Correlatos y predictores del cumplimiento de pago de la pensión alimentaria en padres divorciados o separados. *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (2), 395-404.

Vega-Robles, I. (2011). *Papás divorciados sin la custodia de sus hijos e hijas. Ficciones y realidades*. San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Costa Rica.



## Instrumento

## Escala de Creencias sobre el Rol Paterno Posdivorcio (ECRP-D).

Instrucciones: A continuación le presentamos una serie de frases sobre las relaciones con los hijos. Por favor indique su desacuerdo o acuerdo con cada frase utilizando la siguiente escala: 1 = totalmente en desacuerdo (TD), 2 = en desacuerdo (D), 3 = indeciso (I), 4 = de acuerdo (A), 5 = totalmente de acuerdo (TA). Recuerde entre mayor sea el puntaje que usted asigne, mayor será el acuerdo con la frase.

	TD	D	I	A	TA
1. Para el padre es importante pasar tiempo con sus hijos	1	2	3	4	5
2. Para los hijos es importante pasar tiempo con su papá	1	2	3	4	5
3. El pasar más tiempo con mis hijos me hace sentir mejor como papá	1	2	3	4	5
4. El ser cariñoso me ayuda a tener una mejor relación con mis hijos	1	2	3	4	5
5. Los papás divorciado/separados deben tener más oportunidades para compartir con los hijos/as	1	2	3	4	5
6. Creo que pagar una pensión alimentaria no es mi único deber como padre	1	2	3	4	5
7. Si pago la pensión puedo ver más a mis hijos/as	1	2	3	4	5
8. Creo que si pago una pensión, la mamá de mis hijos/as me deja estar más tiempo con ellos/as	1	2	3	4	5
9. Creo que pagar una pensión alimentaria me ayuda a tener una mejor relación con mis hijos/as	1	2	3	4	5
10. Creo que si no pago la pensión pierdo el derecho de ver a mis hijos/as	1	2	3	4	5
11. Creo que al pagar una pensión alimentaria cumplo con mi deber como padre	1	2	3	4	5
12. Creo que si pago una pensión alimentaria, la mamá de mis hijos /as me permite participar en su educación	1	2	3	4	5

Nota. Los primeros seis reactivos corresponden a la subescala del rol afectivo; mientras que los últimos seis a la subescala de rol económico. Para su aplicación se deben intercalar (mezclar) los reactivos de ambas subescalas.



## Escala de Deseabilidad Social de Crowne y Marlowe

(Vanessa Smith-Castro, Mauricio Molina, &amp; Thomas Castelain)

**Nombre del instrumento y autores.** Escala de Deseabilidad Social. Douglas P. Crowne y D Marlowe.

**Constructo.** Deseabilidad Social.

**Descripción del constructo.** Tendencia a convenir con las normas sociales, reportando con mayor facilidad conductas socialmente esperadas que conductas ilícitas y socialmente sancionadas (Marlowe & Crowne, 1960).

**Descripción del instrumento original.** En 1960, Crowne y Marlowe desarrollaron varias escalas de deseabilidad social a partir de inventarios de personalidad. Las escalas describen conductas altamente deseables, pero que casi nadie es capaz de hacer (“Siempre acepto cuando me equivoco”, “Siempre acepto mis errores”) y conductas condenadas socialmente pero que son muy comunes (“Han habido ocasiones en las que siento envidia por la buena suerte que otros tienen”). Cada una de las situaciones descritas en los reactivos era respondida en un formato de “falso y verdadero”. Se asigna un punto por cada conducta socialmente deseable contestada como verdadera y un punto por cada conducta socialmente condenada contestada como falsa, de tal manera que al sumar todos los puntos, un mayor puntaje indicara una mayor tendencia a convenir con las normas sociales, reportando con mayor facilidad conductas socialmente esperadas que conductas ilícitas y socialmente sancionadas. Los reactivos originales fueron evaluados por jueces expertos y un grupo de 76 estudiantes universitarios y han sido sometidos a distintas pruebas de validez y confiabilidad en estudios posteriores (Loo & Loewen, 2004). Crowne y Marlowe (1960) reportaron coeficientes de consistencia interna de los 33 ítems originales superiores a .88 y correlaciones test-retest de .89. Posteriormente, Reynolds (1982) derivó versiones cortas de la escala a partir de los resultados de análisis de factores exploratorios en una muestra de más de 600 estudiantes universitarios (formas A, B, and C), de 11, 12 and 13 ítems respectivamente. La consistencia interna de estas fueron de .74, .75 and .76, respectivamente (Reynolds, 1982).



**Usos o propósitos típicos del instrumento.** En investigación social esta escala es ampliamente utilizada como variable control, especialmente cuando los tópicos que se investigan son delicados, socialmente censurados, o en general evocadores de deseabilidad social.

#### **Adaptación al contexto costarricense**

Los resultados de esta adaptación responden al estudio de Smith-Castro, Molina & Castelain (2009), cuyo objetivo era analizar si las respuestas a una escala de homofobia se vinculaban empíricamente a (estaban “contaminadas” por) las respuestas a una escala de deseabilidad social (ver también Smith-Castro & Molina, 2011). La versión que utilizada en este estudio, es la versión corta (C) de 13 reactivos.

**Muestra.** La muestra en la que se aplicó este versión en C.R. estaba compuesta por 440 estudiantes universitarios entre los 17 y los 51 años de edad ( $M = 21.17$  años,  $DE = 4.17$  años). El 98% de los y las participantes eran costarricenses y el 64% eran mujeres. Los y las estudiantes pertenecían a las 13 facultades que componen la Universidad de Costa Rica y todos estudiaban en el Campus Rodrigo Facio.

#### **Características psicométricas**

**Estructura factorial.** Los resultados de los análisis de factores exploratorios con el método de factorización de ejes principales indicaron que la solución más parsimoniosa y lógica era la de una dimensión general de deseabilidad social. Los reactivos presentaron cargas factoriales sustantivas (por encima de .26) en un factor general de deseabilidad social, con un valor propio de 2.48, que explicaba aproximadamente el 19% de la varianza de todos los ítems. Otras soluciones factoriales eran poco interpretables por lo que se decidió crear un índice único que refleja el nivel de deseabilidad social de los participantes.

**Evidencias de confiabilidad.** El coeficiente Alfa de Cronbach de los 13 reactivos fue de .64, lo cual es bastante modesto, pero aceptable, considerando que se trata de reactivos dicotómicos. Las correlaciones ítem total oscilaron entre .20 y .33.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** La escala tiene un rango teórico de 0 a 13 puntos. Las puntuaciones empíricas oscilaron entre 0 y 13 puntos, con una media de 6.13 y una desviación estándar de 2.66. La escala presenta una leve asimetría positiva de .80, pero los resultados de la



prueba Kolmogorov-Smirnov indicaron desviaciones significativas con respecto a una distribución normal ( $Z = 2.11, p < .001$ ).

### Ubicación

Smith-Castro, V., Molina, M. & Castelain, R. (2009). Nuevos métodos y tecnologías lingüístico-cognitivas para el diseño, evaluación y mejoramiento de cuestionarios en la investigación social. Informe de Investigación. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.

### Referencias

- Crowne, D. P. & Marlowe, D. (1960). A New Scale of Social Desirability Independent of Psychopathology, *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Loo, R. & Loewen, P. (2004). Confirmatory factor analices of scores from full and short versions of the Marlowe-Crowne social desirability scale. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2343-2352.
- Reynolds, W. M. (1982). Development of reliable and valid short forms of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 119-125.
- Smith-Castro, V. & Molina, M. (2011). *Entrevista Cognitiva: Guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz*. Serie Cuadernos Metodológicos. San José, CR: Instituto de Investigaciones Psicológicas.

## Instrumento

## Escala de Deseabilidad Social de Crowne y Marlowe

A continuación se le presentan un listado de situaciones que tienen que ver con actitudes y características personales. Lea cada oración y decida si la afirmación es falsa o verdadera según su personalidad

	Falso	Verdadero
1. A veces es difícil para mí continuar con mi trabajo si no estoy motivado(a).	*	
2. A veces me resiento cuando las cosas no salen como yo hubiese querido.	*	
3. En algunas ocasiones me he rendido ante una tarea porque pienso que no soy lo suficientemente hábil.	*	
4. Han habido momentos en los que he querido revelarme contra figuras de autoridad, a pesar de que sé que ellos(as) tienen la razón.	*	
5. Sin importar con quién hable, yo siempre sé escuchar a los demás.		*
6. Han habido momentos en los que me he aprovechado de otros.	*	
7. Siempre acepto cuando me equivoco. Siempre acepto mis errores.		*
8. Algunas veces intento desquitarme en lugar de perdonar y olvidar.	*	
9. Siempre soy cortés, incluso con personas que son desagradables.		*
10. Me he molestado cuando personas han expresado ideas diferentes a las mías.	*	
11. Han habido ocasiones en las que siento envidia por la buena suerte que otros tienen.	*	
12. En algunas ocasiones me he molestado con personas porque me han pedido un favor.	*	
13. Nunca he dicho nada con la intención de herir los sentimientos de otros.		*

Nota. Asignar un punto en cada casilla marcada con el asterisco. Eliminar los asteriscos a la hora de la aplicación.

## Escala de Experiencias de Discriminación

(Vanessa Smith-Castro)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Experiencias de Discriminación. Vanessa Smith-Castro.

**Constructo.** Discriminación percibida.

**Descripción del constructo.** En un sentido psicológico restringido, la discriminación es entendida como la dimensión conductual de prejuicio y se refiere al tratamiento diferencial (por lo general injusto) del que es objeto una persona en sus interacciones cotidianas por el simple hecho de pertenecer a la categoría social a la que pertenece (G. Allport, 1954). Desde la perspectiva del actor, se trata entonces de todas aquellas conductas que tienden a limitar o negar la igualdad en el trato a ciertos individuos o grupos sociales. La discriminación social no sólo se define desde la perspectiva del actor, sino también desde aquella persona que se considera injustamente tratada sobre la base de su pertenencia a una categoría social determinada. A este nivel la discriminación se describe como el trato injusto que la persona que es víctima del mismo lo interpreta como producto de su pertenencia a una o más categorías sociales (Smith-Castro, 2010).

**Descripción del instrumento original.** La escala consta de 17 reactivos adaptados principalmente del Inventario de Eventos Sexistas de Landrine y Klonoff (1997) y la literatura sobre prejuicio y discriminación (Allport, 1954). Cada reactivo describe una situación de trato injusto sobre la base de la nacionalidad. Para cada reactivo los participantes reportaban la frecuencia con la que han vivido tales situaciones en una escala Likert de cuatro puntos, de 1 (nunca) a 4 (casi siempre). Para construir el índice de eventos de discriminación se calcula el promedio de las respuestas a los 17 reactivos, en donde altas puntuaciones indican una alta frecuencia de experiencias de discriminación.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** La escala se utiliza principalmente para fines de investigación básica y aplicada en psicología social.

### Adaptación al contexto costarricense

Distintas versiones de la escala ha sido utilizadas en varias investigaciones sobre discriminación social en inmigrantes nicaragüenses, mujeres afrocostarricenses, adolescentes borucas, indígenas huetares, y adultos mayores (ver Smith, Moreno, Román, Kirschman, Acuña, & Viquez, 2010). En la



presente ficha se presentan los resultados de la adaptación al contexto costarricense en inmigrantes nicaragüenses (Smith-Castro, 2010).

**Muestra.** Participaron en el estudio 102 inmigrantes nicaragüenses residentes en Costa Rica (50% mujeres), con una edad promedio de 37,61 años (Moda = 38 años, SD = 10,36 años). Al momento de ser consultados, los participantes tenían un promedio de 11.73 años de residir en Costa Rica (Moda = 13 años, SD = 6,75 años). El 82.4% de ellos se encontraba en un nivel educativo de secundaria completa o inferior, además, el 67,6% mantenía una relación de pareja (en su mayoría de nacionalidad nicaragüense), el 59,8% tenía cédula de residencia y el 71.6% residía en San José/CR.

### Características Psicométricas

**Estructura factorial.** Los resultados de los análisis de factores exploratorios con factorización de ejes principales indicaron que los ítems presentaron cargas factoriales superiores exclusivamente en un factor general que se puede denominar discriminación percibida un valor propio de 5,66, que explica más del 33% de la varianza de todos los ítems, lo que justifica la creación de un índice único que refleja la frecuencia de eventos de discriminación experimentados.

**Evidencias de validez.** El índice de experiencias de discriminación presentó correlaciones positivas con medidas de ira ( $r = .42, p < .001$ ) y depresión ( $r = .68, p < .001$ ) como respuestas afectivas ante los eventos, siendo la correlación entre discriminación y depresión significativamente mayor que la correlación entre discriminación e ira ( $Z = 2.58, p < .01$ ). Los datos indican que aquellos participantes que reportan más experiencias de discriminación, reportan a su vez mayor depresión e ira que los participantes que reportan menos eventos de discriminación y que la discriminación está más asociada con la depresión que con la ira. Por otro lado las puntuaciones de discriminación aparecieron negativamente asociadas a medidas de autoestima personal ( $r = -.27, p < .01$ ). Quienes reportaron una mayor frecuencia de experiencias de discriminación presentaron niveles de autoestima inferiores que quienes habían experimentado menos discriminación. Todos los datos concuerdan con la teoría y la investigación previa sobre el tema.

**Evidencias de confiabilidad.** La escala presentó un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .88.



**Estadísticos descriptivos y distribución.** En general, la frecuencia de experiencias de discriminación reportadas era baja, tomando en cuenta que el rango de la escala es de 1 a 4, con una media teórica de 2.50. Las puntuaciones medias de la escala presentaron un mínimo de 1 punto y un máximo de 3.76 puntos, con una media de 1.72 puntos y una desviación estándar de 0.51. La escala presentó una distribución normal ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov = .88,  $p = .42$ ). Las experiencias de discriminación más frecuentemente vividas por los y las participantes son haber tenido que escuchar chistes denigrantes sobre los nicaragüenses ( $M = 3.38$ ,  $SD = .75$ ), haber recibido comentarios desagradables debido a su nacionalidad ( $M = 2.50$ ,  $SD = .99$ ) y haber sido mirados de manera desagradable por ser nicaragüenses ( $M = 1.99$ ,  $SD = 1.1$ ). Por otro lado, las experiencias menos frecuentes de discriminación son que no se hayan sentado a su lado en el autobús debido a su nacionalidad ( $M = 1.33$ ,  $SD = .80$ ) que los hayan agredido físicamente por ser nicaragüenses ( $M = 1.22$ ,  $SD = .61$ ) o que les hayan negado el ingreso a locales comerciales debido a su nacionalidad ( $M = 1.09$ ,  $SD = .47$ ).

**Observaciones.** No se recomienda pensar en puntos de corte o baremos para las escalas de este tipo.

### Ubicación

Smith-Castro, V. (2010). Experiencias de discriminación social de inmigrantes nicaragüenses en Costa Rica: Reacciones afectivas y atribuciones causales. *Revista Interamericana de Psicología*, 42, 368-381.

### Referencias

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Perseus Book.

Landrine, H. & Klonoff, E.A. (1997). *Discrimination against women: prevalence, consequences, remedies*. London: Sage.

Smith-Castro, V., Moreno, M., Román, N., Kirschman, D., Acuña, M., & Viquez, S. (2010). Discriminación social, consecuencias psicológicas y estrategias de afrontamiento en miembros de grupos sociales estigmatizados. En I. Dobles & S. Baltodano, (Editores). *Dominación, compromiso y transformación social* (pp. 83-104). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.



## Instrumento

## Escala de Experiencias de Discriminación

## EL TRATO EN COSTA RICA

Estas primeras preguntas que le voy a hacer son para saber cómo lo/la han tratado a usted en Costa Rica. Por favor, piense en el último año y contésteme las siguientes preguntas usando la siguiente escala (presentar tarjeta 1 y explicar brevemente y hacer notar que entre mayor sea el número más de acuerdo se está con la frase)

## EN EL ÚLTIMO AÑO A USTED LE HA PASADO O SENTIDO QUE...

1. Le han negado un trabajo debido a su nacionalidad.	1. Nunca	2. Muy pocas veces	3. Varias veces	4. Casi siempre
2. Le han hecho comentarios desagradables debido a su nacionalidad.	1. Nunca	2. Muy pocas veces	3. Varias veces	4. Casi siempre
3. No se han sentado a su lado en el autobús debido a su nacionalidad.	1. Nunca	2. Muy pocas veces	3. Varias veces	4. Casi siempre
4. En alguna institución del Estado como el EBAIS, el ICE, o el MEP lo(a) han atendido peor que otras personas debido a su nacionalidad.	1. Nunca	2. Muy pocas veces	3. Varias veces	4. Casi siempre
5. Le han mirado de forma desagradable y usted sintió que era por ser nicaragüense.	1. Nunca	2. Muy pocas veces	3. Varias veces	4. Casi siempre
6. No han considerado su opinión por ser nicaragüense.	1. Nunca	2. Muy pocas veces	3. Varias veces	4. Casi siempre
7. Lo(a) han ignorado debido a su nacionalidad.	1. Nunca	2. Muy pocas veces	3. Varias veces	4. Casi siempre
8. Un Policía lo/a ha tratado injustamente por ser nicaragüense.	1. Nunca	2. Muy pocas veces	3. Varias veces	4. Casi siempre

9. Le han negado la entrada a una soda, bar o restaurante debido a su nacionalidad.	1. <i>Nunca</i>	2. <i>Muy pocas veces</i>	3. <i>Varias veces</i>	4. <i>Casi siempre</i>
10. En alguna institución privada, como una Asociación o Fundación, lo han tratado injustamente debido a su nacionalidad.	1. <i>Nunca</i>	2. <i>Muy pocas veces</i>	3. <i>Varias veces</i>	4. <i>Casi siempre</i>
11. Lo/a han insultado directamente debido a su nacionalidad.	1. <i>Nunca</i>	2. <i>Muy pocas veces</i>	3. <i>Varias veces</i>	4. <i>Casi siempre</i>
12. ¿Con qué frecuencia la gente no le ha mostrado el respeto que usted se merece debido a que usted es nicaragüense?	1. <i>Nunca</i>	2. <i>Muy pocas veces</i>	3. <i>Varias veces</i>	4. <i>Casi siempre</i>
13. ¿Con qué frecuencia ha escuchado personas haciendo chistes (bromas) sobre nicaragüenses?	1. <i>Nunca</i>	2. <i>Muy pocas veces</i>	3. <i>Varias veces</i>	4. <i>Casi siempre</i>
14. ¿Con qué frecuencia ha sido tratado/a injustamente por empleadores, jefes, supervisores o profesores debido a que usted es nicaragüense?	1. <i>Nunca</i>	2. <i>Muy pocas veces</i>	3. <i>Varias veces</i>	4. <i>Casi siempre</i>
15. ¿Con qué frecuencia ha sido tratado injustamente por sus compañeros de trabajo o de estudio debido a que usted es nicaragüense?	1. <i>Nunca</i>	2. <i>Muy pocas veces</i>	3. <i>Varias veces</i>	4. <i>Casi siempre</i>
16. ¿Con qué frecuencia a usted le han negado cosas como un aumento, una oportunidad laboral o un mejor puesto de trabajo debido a que usted es nicaragüense?	1. <i>Nunca</i>	2. <i>Muy pocas veces</i>	3. <i>Varias veces</i>	4. <i>Casi siempre</i>
17. ¿Con qué frecuencia lo/la han agredido físicamente (lo han pellizcado/a, empujado/a, o golpeado/a) por ser usted nicaragüense?	1. <i>Nunca</i>	2. <i>Muy pocas veces</i>	3. <i>Varias veces</i>	4. <i>Casi siempre</i>

Nota. La categoría social puede ser cambiada dependiendo de los fines de la investigación.



## Escala de Habilidades Sociales

(Rolando Pérez & Francella Jaikel)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Habilidades Sociales. Rolando Pérez y Francella Jaikel.

**Constructo.** Habilidades sociales.

**Descripción del constructo.** Capacidad para interactuar con otras personas, de modo que se cumpla el objetivo comunicativo propuesto, sin que se presente ansiedad o inhibición en la interacción.

**Descripción del instrumento original.** La escala fue desarrollada a partir de la Escala de Timidez de Cheek y Buss (1981). La escala original constaba de 13 ítems, utilizando una escala Likert de 5 puntos. Se trata de una medida unidimensional. Puntajes altos en esta escala indican una baja competencia social. La escala se aplicó a 912 estudiantes universitarios. Para definir la consistencia interna, se recurrió al coeficiente Alfa de Cronbach, que tuvo un puntaje de .90. Además se recurrió al test-retest con una diferencia de 45 días entre una y otra aplicación, obteniéndose un puntaje de .88. En cuanto a la validez convergente, la escala presenta altas correlaciones con otras escalas de timidez o ansiedad social. Así mismo se establecieron asociaciones con medidas de extraversión, constructo opuesto, encontrándose correlaciones moderadas negativas.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** La escala se utiliza para el estudio de las habilidades interpersonales.

### Proceso de construcción

La escala fue construida para el estudio de los factores psicosociales que inciden en el uso de medios en niños, niñas y adolescentes costarricenses. La redacción de los ítems fue revisada y modificada respecto a la versión original, eliminando la presencia de frases dobles o frases condicionadas dentro de un ítem, reduciendo el tamaño de los ítems y eliminando dobles negaciones. La escala fue empleada tanto por Brenes (2009) como por Jaikel (2009). La adaptación que aquí se presenta corresponde a los resultados de Jaikel (2009).





**Muestra.** En el estudio de Jaikel (2009) se trabajó con una muestra de 393 sujetos (176 hombres y 217 mujeres), de los cuales 196 pertenecían a colegios privados y 197 a colegios públicos. Promedio de edad de 16 años.

### Características psicométricas

**Evidencias de validez.** Se recurrió al uso de correlaciones bivariadas, encontrándose, tal y como se esperaba, asociaciones negativas entre las puntuaciones de la escala de habilidades sociales y medidas de autoestima ( $r = -.34, p < .001$ ), de auto-concepto escolar ( $r = -.19, p < .001$ ), de auto-concepto social ( $r = -.26, p < .001$ ) y de identificación con el grupo de pares ( $r = -.29, p < .001$ ). Así, a menor competencia social percibida (léase mayores puntajes en la escala), mayor auto-estima, mayor evaluación positiva del auto-concepto, tanto en el plano escolar como social, y mayor identificación con el grupo de pares.

**Evidencias de confiabilidad.** Para la estimación de la consistencia interna se recurrió al coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de .82.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta utilizado en este estudio, el rango teórico de las puntuaciones medias de la escala va de 1 a 4. En esta muestra, las puntuaciones medias oscilaron entre 1 y 4 con un promedio de 2.8 y una desviación estándar de .52. Las puntuaciones se distribuyeron normalmente ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 1.71,  $p = .16$ ).

**Observaciones.** Debido a que la escala fue desarrollada para fines de investigación no se recomienda pensar en puntos de corte definidos para clasificar a los participantes.

### Ubicación

Jaikel, F. (2009). *Dimensiones psicológicas asociadas al uso del teléfono celular en jóvenes costarricenses entre 14 y 18 años, de colegios públicos y privados, pertenecientes a la zona urbana de San José*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.

### Referencias

Cheek, J. & Buss, A. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 330-339.



## Instrumento

## Escala de habilidades sociales

A continuación PENSÁ EN TU RELACION CON OTRAS PERSONAS. Con el fin de conocer tus opiniones al respecto, se te presentan una serie de frases. Respondé según tu grado de acuerdo con la frase utilizando la siguiente escala:

(4) totalmente de acuerdo, (3) de acuerdo, (2) en desacuerdo, (1) totalmente en desacuerdo.

1. Me siento tenso(a) cuando estoy con gente que no conozco bien.	4	3	2	1
2. Soy de cierto modo torpe cuando me relaciono con otras personas.	4	3	2	1
3. Me resulta fácil preguntarle información a la gente.	4	3	2	1
4. Con frecuencia me siento incómodo(a) en fiestas o eventos sociales.	4	3	2	1
5. Cuando estoy con un grupo de personas me resulta un problema pensar en qué es adecuado decir o hablar con ellas.	4	3	2	1
6. En situaciones novedosas, rápidamente supero la timidez.	4	3	2	1
7. Me es difícil actuar naturalmente cuando estoy conociendo gente nueva.	4	3	2	1
8. Me siento nervioso(a) cuando hablo con personas que son autoridad para mí.	4	3	2	1
9. Tengo claro que soy una persona con habilidad para relacionarme con otras personas.	4	3	2	1
10. Me resulta un problema mirar a alguien a los ojos.	4	3	2	1
11. Me siento inhibido(a) cuando tengo que relacionarme con otras personas.	4	3	2	1
12. Me resulta fácil hablar con extraños.	4	3	2	1
13. Soy más tímido(a) con personas del sexo opuesto.	4	3	2	1

## Escala de Homofobia

(Vanessa Smith-Castro, Mauricio Molina, & Thomas Castelain)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Homofobia. Vanessa Smith-Castro, Mauricio Molina, Alfonso Villalobos y Thomas Castelain.

**Constructo.** Homofobia

**Descripción del constructo.** Herek (2000) describe el prejuicio sexual u homofobia como las actitudes negativas hacia la conducta homosexual, hacia las personas con una orientación homosexual o bisexual y hacia la comunidad GLBT. Como todas las formas de prejuicio, el prejuicio sexual implica una evaluación o juicio sobre un grupo o categoría social y es negativo en la medida en que incluye hostilidad y/o disgusto (Allport, 1954; Rosas Torres & Gomes Veríssimo de Faria, 2008).

**Descripción del instrumento original.** La escala está compuesta por 37 reactivos directos e inversos que expresan sentimientos, actitudes, representaciones y prácticas en relación a la homosexualidad y las personas homosexuales. Los reactivos son contestados mediante una escala Likert de 5 puntos, 1= Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Indiferente, 4 = De acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo. Una vez recodificados los reactivos inversos se procede a calcular el promedio de los reactivos para arribar a un índice de homofobia, en dónde altas puntuaciones indican altos niveles de homofobia.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Este tipo de escalas se utilizan ampliamente en la investigación psicológica y social y no tienen uso clínico.

### Proceso de construcción

La escala se desarrolló con el fin de analizar la utilidad de la Entrevista Cognitiva como herramienta para mejorar instrumentos de medición social de autoreporte (ver Smith-Castro & Molina 2010). Decidimos trabajar sobre el tema de la homofobia, entendida como la animadversión o rechazo de la homosexualidad y a los homosexuales, debido a que se trata de una temática de gran relevancia social. Una vez seleccionado el constructo solicitamos a 6 estudiantes avanzados de psicología construir reactivos siguiendo una definición básica de homofobia como la anteriormente descrita. Los y las estudiantes construyeron 42 reactivos sobre la base de esta definición. Este instrumento



experimental fue evaluado mediante Entrevista Cognitiva con otros 10 estudiantes universitarios, mediante jueces externos y mediante una técnica de análisis semántico de reactivos (Villalobos, 2007). Aquí se presentan los resultados de la escala mejorada mediante Entrevista Cognitiva de 37 reactivos debido a que esta versión obtuvo los mejores resultados psicométricos.

**Muestra.** La muestra en la cual se probó la presente escala estaba compuesta por 110 estudiantes de la Universidad de Costa Rica entre los 17 y los 51 años de edad ( $M = 21.66$  años,  $DE = 4.72$  años). El 97% de los y las participantes eran costarricenses y el 66% eran mujeres.

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Un análisis de factores exploratorio con el método de extracción de factorización de ejes principales evidenció la idoneidad de la muestra para llevar a cabo un análisis de factores ( $KMO = .84$ , Prueba de Esfericidad de Bartlett  $\chi^2 = 24580$ ,  $gl = 666$ ,  $p < .001$ ). El gráfico de sedimentación indicó una estructura primordialmente unifactorial, dada la caída del valor característico del primer factor (12.42) al segundo (2.34). Este factor general explicó más del 33% de la varianza de todos los reactivos. Los reactivos que presentaron cargas factoriales menores a .40 (7 en total) fueron eliminados, para arribar a una versión de 30 reactivos.

**Evidencias de validez.** La escala presentó una alta validez convergente ( $r = .92$ ,  $p < .001$ ) con otra escala de Homofobia de reconocida validez y confiabilidad, a saber, la escala de Homofobia Moderna (EHM) de Raja y Stockes (1998) adaptada al contexto latinoamericano por León (2003). Así mismo la escala no presentó correlaciones significativas con medidas de deseabilidad social (Crowne & Marlowe, 1960) o medidas de estados de ánimo (PANAS, Watson & Clark, 1994) (todas las  $r$ s entre .01 y .11, todas las  $p$ s  $> .25$ ), proporcionando evidencias de validez discriminante e indicando que el instrumento no se ve afectado por la tendencia a convenir con las normas sociales o por el estado de ánimo de las personas antes de contestarla escala. Finalmente, para recopilar evidencias de validez de criterio se utilizaron preguntas directas sobre la cantidad de amigos y amigos homosexuales que tenían los y las encuestados al momento de llenar la encuesta, la frecuencia y calidad del contacto que tienen con personas homosexuales (Pettigrew, 2008) y su opinión (en contra o a favor) sobre el proyecto de ley en torno al matrimonio entre personas del mismo sexo. La escala presentó correlaciones negativas significativas con todas estos criterios externos ( $r$ s entre -.24 y -.64, todas las



$p < .05$ ), indicando que las puntuaciones del instrumento se relacionan con conductas y experiencias intergrupales tal y como la teoría lo predice: altos niveles de homofobia se asociaron a pocos amigos y amigas gay, pocas oportunidades de contacto óptimo con personas gay y a una resistencia a apoyar el matrimonio y la unión civil entre personas del mismo sexo.

**Confiabilidad.** Los 30 reactivos definitivos presentaron un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .95. Todos los reactivos presentaron correlaciones ítem-total mayores a .37.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** La escala tiene un rango teórico de 1 a 5 debido al formato de repuesta de los reactivos. En el estudio las puntuaciones medias de la escala oscilaron entre 1 y 4 puntos, con una media de 2.21 y una desviación estándar de .74. La escala presentó una distribución aproximadamente normal ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 1.11,  $p = .166$ ).

**Observaciones.** Siete reactivos fueron eliminados por su precario comportamiento psicométrico, para arribar a una versión más eficiente y económica de 30 reactivos. Debido a la forma en que fueron redactados la mayoría de los reactivos, la escala aparenta medir actitudes positivas hacia la homosexualidad, si los reactivos son recodificados de manera inversa a cómo se describe aquí. La escala no posee puntos de corte definidos, pues no se trata de un instrumento diagnóstico estandarizado.

### Ubicación

Smith-Castro, V., Molina, M., & Castelain, T. (2009). *Nuevos métodos y tecnologías lingüístico-cognitivas para el diseño, evaluación y mejoramiento de cuestionarios en la investigación social*. Informe de Investigación. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.

### Referencias

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Perseus Book Publishing.

Crowne, D. P. & Marlowe, D. (1960). A New Scale of Social Desirability Independent of Psychopathology, *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.



- Herek, G.M. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychology Science*, 9, 19-22.
- León, R. (2003). Un estudio de validación de la escala de homofobia moderna de Sheela Raja y Joseph P. Stockes en un grupo de estudiantes universitarios de Lima metropolitana. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan*, 2, 3-18.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroupcontact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Rosas Torres, A.R. & Gomes Veríssimo de Faria, M.R. (2008). Creencia en un Mundo Justo y Prejuicios: El Caso de los Homosexuales con VIH/SIDA. *Revista Interamericana de Psicología*, 42 (3), 570-579.
- Smith-Castro, V. & Molina, M. (2011). *Entrevista Cognitiva: Guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz*. Serie Cuadernos Metodológicos. San José, CR: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Villalobos Pérez, Alfonso. (2007). *Desarrollo de la función de denotación semántica (FDS) como una contribución teórica-metodológica de las Ciencias Cognoscitivas para la construcción de algunos ítems psicométrico*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Watson, D. & Clark, L.A. (1994). *The PANAS-X. Manual for the positive and negative affect schedule*. Iowa: University of Iowa.



## Instrumento

## Escala de Homofobia

Por favor marque con una x si usted está en desacuerdo o de acuerdo con cada frase. Utilizando la escala de 1 al 5, en la que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Recuerde: cuanto mayor sea el puntaje que usted asigne a cada frase, mayor es su acuerdo con la misma.

## ABREVIATURAS

<b>TD:</b>	Totalmente en desacuerdo
<b>DE:</b>	En desacuerdo
<b>I:</b>	Indiferente
<b>DA:</b>	De acuerdo
<b>TA:</b>	Totalmente de acuerdo

	<b>TD</b>	<b>DE</b>	<b>I</b>	<b>DA</b>	<b>TA</b>
1. Asisto sin problemas a lugares en donde hombres y mujeres homosexuales generalmente se reúnen (por ejemplo, bares gay). *	1	2	3	4	5
2. Tengo amigos(as) homosexuales. *	1	2	3	4	5
3. Si fuera jefe(a) de una empresa le daría trabajo a un hombre o una mujer que es abiertamente homosexual. *	1	2	3	4	5
4. Me gusta ver películas de temas relacionados a la homosexualidad. *	1	2	3	4	5
5. Apoyo el matrimonio por la iglesia entre personas del mismo sexo. *	1	2	3	4	5
6. Podría aceptar que exista un hombre o una mujer homosexual dentro de mi familia. *	1	2	3	4	5
7. Me interesan los temas relacionados con la homosexualidad. *					
8. Considero que los homosexuales hombres y mujeres merecen en todo sentido igual respeto que las personas heterosexuales. *	1	2	3	4	5
9. Me sentiría incómodo(a) si tuviera que trabajar de cerca de un hombre o mujer homosexual.	1	2	3	4	5
10. Me sentiría desilusionado(a) si tuviera un hijo(a) homosexual.	1	2	3	4	5

11. Una persona que ha sufrido algún tipo de abuso sexual durante su infancia tiene altas probabilidades de convertirse en homosexual.	1	2	3	4	5
12. Me molestaría que una persona homosexual flirteara conmigo ("me echara el cuento").	1	2	3	4	5
13. Considero que la homosexualidad es una enfermedad mental que tiene que ser tratada.	1	2	3	4	5
14. Si tuviera el poder de cambiar las cosas, erradicaría la homosexualidad.	1	2	3	4	5
15. Considero a un hombre o mujer homosexual como una persona normal. *	1	2	3	4	5
16. Considero a un hombre o mujer homosexual como una persona que esparte de una "moda" de la nueva generación.	1	2	3	4	5
17. Aprobaría la unión legal en personas del mismo sexo. *	1	2	3	4	5
18. Considero válido que dos personas del mismo sexo que tengan una relación de pareja puedan adoptar hijos. *	1	2	3	4	5
19. Aprobaría que un familiar cercano recibiera clases en la escuela con un profesor homosexual. *	1	2	3	4	5
20. Considero a un hombre o mujer homosexual como una persona enferma.	1	2	3	4	5
21. Visitaría un bar gay en compañía de un amigo o amiga con orientación homosexual.*	1	2	3	4	5
22. La homosexualidad es producto de un entorno social problemático.	1	2	3	4	5
23. Aprobaría que los hombres y las mujeres homosexuales asistan a grupos religiosos. *	1	2	3	4	5
24. Las parejas homosexuales pueden iniciar su propia familia. *	1	2	3	4	5
25. Se debería permitir a las parejas homosexuales adoptar hijos. *	1	2	3	4	5
26. La homosexualidad es una moda de mal gusto.	1	2	3	4	5
27. Aprobaría que un familiar cercano recibiera clases en la escuela con una profesora lesbiana. *	1	2	3	4	5
28. Considero a un hombre o mujer homosexual como una persona inferior. *	1	2	3	4	5
29. Aceptaría un trabajo si sabe que su jefe o jefa inmediato/a es homosexual.*	1	2	3	4	5
30. Una persona homosexual podría ser mi compañero(a) de apartamento.*	1	2	3	4	5

\* = ítems inversos.





## Escala de Identidad Étnica Multigrupo de Phinney

(Vanessa Smith-Castro)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Identidad Étnica Multigrupo. Jean Phinney.

**Constructo.** Identidad étnica.

**Descripción del constructo.** La identidad étnica se define comúnmente como una especificación de la identidad social tal y como ha sido propuesto por Tajfel (1981), es decir, “como aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social (o grupos sociales) junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia” (p. 292, itálicas en el original).

**Descripción del instrumento original.** Phinney (1992) desarrolló originalmente una escala de 14 ítems que pretenden medir tres componentes de la identidad étnica comunes a varios grupos étnicos. Cinco ítems miden afirmación e identificación étnica, siete ítems miden el componente de desarrollo de la identidad y dos ítems miden conductas étnicas. Los ítems son contestados en una escala Likert de cuatro puntos, en donde altas puntuaciones reflejan una orientación fuerte y positiva hacia el grupo étnico de referencia. El instrumento inicia con una pregunta abierta para medir autoidentificación étnica y termina con una pregunta de selección múltiple en donde los participantes pueden escoger de una lista aquella(s) etiqueta(s) étnica(s) más apropiadas para definirse a sí mismos. La escala ha sido sometida a diversos cambios por parte de su autora: algunos ítems han sido mejorados en su redacción y la escala ha sido reducida a 12 ítems. La EIEM ha sido ampliamente utilizada en una gran variedad de grupos étnicos en distintos contextos culturales mostrando una buena consistencia interna indicada por Alfas de Cronbach superiores a .80, así como correlaciones consistentes con mediciones de autoestima y ajuste psicológico (Lorenzo-Hernández y Ouellette, 1998; Phinney, Cantu, y Kurtz, 1997). La escala puede utilizarse como un índice global de identificación étnica, pero análisis recientes apuntan a la existencia de dos factores latentes altamente correlacionados. El primer factor incluye aquellos ítems destinados a medir afirmación e identificación étnica, así como los ítems que miden conciencia de la propia; mientras que el segundo factor reúne los ítems correspondientes a los componentes comportamental y del desarrollo,



denominado exploración de la identidad étnica (Roberts, Phinney, Mase, Chen, Roberts, y Romero, 1999).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Este tipo de escalas se utilizan ampliamente en la investigación educativa, psicológica y social y no tienen uso clínico.

#### Adaptación al contexto costarricense

La escala se adaptó al contexto costarricense para un estudio sobre aculturación en jóvenes costarricenses de Limón y San José (Smith, 2003). En esta versión se incluyó un tercer reactivo en la dimensión de conductas étnicas. En esta versión los reactivos son contestados en una escala Likert de 6 puntos, de 1 = totalmente en desacuerdo a 6 = totalmente de acuerdo.

**Muestra.** La muestra estaba compuesta por 1.175 estudiantes de colegios públicos de San José y Limón. De ellos, 287 se clasificaron a sí mismos como afrocostarricenses, 768 como “blancos” o mestizos y 120 como una mezcla entre estos dos grupos (mulatos). El rango de edad de todos los participantes era de 13 a 24 años ( $M = 16.05$  años,  $DE = 1.54$  años). En general, participaron más mujeres que hombres en el estudio (58%, 60% y 65% en el grupo afrocostarricense, mestizo y mulato respectivamente). El 70% de los jóvenes afrocostarricenses y el 76% de los jóvenes mulatos provienen de la provincia de Limón. Los participantes mestizos están equitativamente distribuidos en ambas provincias. Utilizando como indicador el oficio o profesión de los padres, se observa que los participantes provienen de estratos socioeconómicos medios y bajos. En todos los grupos se encontró una asociación entre vivir en Limón y provenir de estratos bajos ( $\chi^2_{(1)} = 50.05, p < .001$ ).

#### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Se llevaron a cabo análisis de factores para examinar la estructura factorial de los reactivos. Los análisis preliminares indicaron que los reactivos presentaban relaciones substanciales con los otros ítems con excepción del ítem número “Me pongo a pensar mucho sobre cómo se podría ver afectada mi vida por el hecho de pertenecer a mi grupo étnico”, el cual presentaba correlaciones menores a .24 con los demás reactivos. Este ítem además obtuvo la comunalidad más baja de todos (.39), por lo que fue eliminado del análisis. Posteriormente, se llevaron análisis confirmatorios de factores utilizando el programa EQS 5.7b para examinar la idoneidad de tres posibles modelos de estructuración de los reactivos: el primer modelo establecía



que la covariación de los 12 ítems es explicada total y exclusivamente por su relación con un factor latente general denominado identidad étnica; el segundo modelo predecía tres subfactores covariantes: 1) afirmación e identificación étnica, 2) el componente del desarrollo y 3) prácticas étnicas; mientras que el tercer modelo estipulaba dos subfactores covariantes: afirmación e identificación étnica y exploración étnica. La estimación de los modelos se realizó sobre la base de la matriz de covarianzas de los ítems utilizando el método de máxima verosimilitud para los jóvenes afrocostarricenses, los jóvenes mulatos y los jóvenes mestizos, por separado. En general, todos los modelos mostraron un ajuste muy pobre. El mejor modelo resultó ser el de dos factores para la muestra de jóvenes afrocostarricenses con un CFI de .90 y una RMSEA de .09. Sin embargo, las pruebas de diferencia del chi-cuadrado indicaron que el modelo bifactorial tenía un ajuste significativamente superior (un  $\chi^2$  significativamente más bajo) con respecto a los otros dos modelos en las muestras de jóvenes afrocostarricenses y mulatos y con respecto al modelo unidimensional en la muestra de jóvenes mestizos (ver Smith, 2002, para más detalles sobre los modelos). En general, los resultados apoyaron la idea de trabajar con dos subescalas: la subescala de afirmación y orgullo y la subescala de exploración de la identidad étnica.

**Evidencias de validez.** La escala total presentó correlaciones positivas y estadísticamente significativas con mediciones de autoestima (Rosenberg, 1965), identidad del yo (Rosenthal, Gurney, & Moore, 1981) y tendencias colectivistas (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai, & Lucca, 1988) en todos los grupos ( $r$ s entre .18 y .25, todas las  $p < .05$ ). Tal y como se esperaba, los resultados indicaron que jóvenes con altos niveles de identidad étnica global expresaron mayores niveles en la definición y valoración del sí mismo y reconocieron y valoraron más la pertenencia a sus colectivos que aquellos jóvenes con bajas puntuaciones en identidad étnica. La subescala de afirmación e identificación étnica también mostró relaciones consistentes con las escalas de validación en la misma línea ( $r$ s entre .16 y .37, todas las  $p < .05$ ). La subescala de exploración étnica se comportó, sin embargo, de manera menos consistente y en contra de lo esperado, ésta subescala apareció desvinculada de mediciones de la identidad del yo, autoestima y actitudes colectivistas. Diferencias en los promedios de la escala y sus subescalas entre los tres grupos se utilizaron como evidencia de validez de criterio. Según la teoría (Phinney, 1990), los miembros de grupos minoritarios tienden a presentar mayores niveles de identidad étnica, mientras que los miembros de grupos mayoritarios tienden a presentar niveles menores de identificación étnica, en parte porque no tienden a considerarse a sí



mismos como miembros de grupos étnicos. Un análisis de varianza multivariado MANOVA se utilizó para tales efectos. Los resultados revelaron el efecto multivariado esperado de la etnicidad de los participantes sobre la identidad étnica (Wilk's Lambda  $F_{(3,1161)} = 19.99, p < .001$ ). A nivel univariado, los resultados muestran que tal efecto puede ser observado tanto en la identidad étnica global ( $F_{(2,1170)} = 59.32, p < .001, \eta^2 = .09$ ) como en la afirmación étnica ( $F_{(2,1170)} = 33.17, p < .001, \eta^2 = .05$ ) y la exploración étnica ( $F_{(2,1170)} = 59.42, p < .001, \eta^2 = .09$ ). La prueba Tukey HSD para comparaciones post hoc reveló que los jóvenes afrocostarricenses presentaron el promedio en la identidad étnica global más alto, seguidos por los jóvenes mulatos, mientras que los jóvenes mestizos presentaron los niveles más bajos (todas las  $p_s < .05$ ). Las subescalas siguieron este mismo patrón.

**Confiabilidad.** La escala total mostró una consistencia interna bastante adecuada en todos los grupos como lo indican Alfas de Cronbach de .86, .78 y .81 para el grupo afrocostarricense, mestizo y mulato respectivamente. Las subescala de afirmación étnica presentó una consistencia interna bastante aceptable (afrocostarricenses = .82, mestizos = .71 y mulatos = .74). La subescala de exploración étnica presentó índices de consistencia mucho más modestos (Alfas de .67, .61 y .64 para el grupo afrocostarricense, mestizo y mulato, respectivamente). Los coeficientes de discriminación de la escala total y las subescalas fueron mayores a .30 en todos los grupos, con excepción de un ítem en el grupo de jóvenes mulatos, que presentó un coeficiente de .25.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Las escalas tienen un rango teórico de 1 a 6 debido al formato de respuesta utilizado. En el grupo afrocostarricense, todas las escalas presentaron un rango de 1 a 6. La escala total presentó un promedio de 4.64 y una desviación estándar de .92, la subescala de afirmación étnica presentó una media de 4.99 y una desviación estándar de .98, y la subescala de exploración étnica presentó un promedio de 4.15 y una desviación típica de 1.13. En el grupo Mestizo, la Escala total presentó un rango de 1.42 a 5.83 con una media de 3.99 y una desviación estándar de .84, la subescala de afirmación étnica presentó un rango de 1.57 a 6, una media de 4.46 y una desviación estándar de .93, mientras que las puntuaciones de subescala de exploración étnica oscilaron entre 1 a 5.80, con un promedio de 3.32 y una desviación típica de 1.07. Finalmente, en el grupo de jóvenes mulatos la escala total presentó un rango empírico de 1.58 a 6 ( $M = 4.20, DE = .87$ ), la subescala de identificación étnica osciló entre 1.43 y 6 ( $M = 4.68, DS = .96$ ) y la subescala de exploración étnica presentó un rango de 1 a 6 ( $M = 3.55, DS = 1.11$ ). En todos los grupos la escala de afirmación étnica presentó asimetría negativa (muchos valores altos y pocos bajos), en el caso de los



jóvenes afrodescendientes y mestizos las desviaciones fueron significativas ( $Z$ s Kolmogorov-Smirnov superiores a 2.27,  $p < .01$ ), en el caso de jóvenes mulatos no ( $Z = 1.38$ , n.s.).

**Observaciones.** La escala no posee puntos de corte definidos, pues no se trata de un instrumento diagnóstico estandarizado. La escala de respuesta puede presentar diferentes rangos a los presentados en esta versión. Se recomienda trabajar con escalas Likert de 5 o 7 puntos.

### Ubicación

Smith-Castro, V. (2003). La Escala de Identidad Étnica Multigrupo (EIEM) en el contexto costarricense: Aportes al estudio de la identidad étnica y sus componentes en jóvenes costarricenses de diversos grupos étnicos. *Revista Actualidades en Psicología*, 18, 83-113.

### Referencias

- Lorenzo-Hernandez, & J. Ouellette, S. (1998). Ethnic identity, self-esteem, and values in Dominicans, Puerto Ricans, and African Americans. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 2007-2024.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. (1992). The multi-group ethnic identity measure: A new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- Roberts, R.E., Phinney, J. S., Mase, L.C., Chen, Y. R., Roberts, C., R., & Romero, A. (1999). The structures of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Early Adolescence*, 19, 301-322.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton. NJ: Princeton Univ. Press.
- Rosenthal, D., Gurney, R., & Moore, S. (1981). From trust to intimacy: A New inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, 10, 525-537.
- Smith-Castro, V. (2003). *Acculturation and psychological adaptation*. Westport, CT: Greenwood Press.



Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Triandis, H., Bontempo, K., Villareal, M., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 232-338.



**Instrumento**

**Escala de Identidad Étnica Multigrupo de Phinney**

La mayoría de las sociedades actuales están compuestas por diversos GRUPOS ÉTNICOS. Los grupos étnicos se diferencian los unos de los otros en aspectos culturales como por ejemplo en sus costumbres, tradiciones, idioma, religión, música, la forma de preparar las comidas y/o en sus características físicas. En Costa Rica viven por ejemplo los grupos INDÍGENAS, ASIÁTICO-COSTARRICENSES (ej. Ticos de origen chino, coreano o japonés), AFRO-COSTARRICENSES, MESTIZOS (mezcla entre blancos e indígenas latinoamericanos) y BLANCOS (como buena parte de los Italianos o Españoles). Todas las personas nacemos en uno o más grupos étnicos. La siguiente sección trata de sus opiniones respecto a este tema. Por eso nos gustaría saber primero a qué grupo(s) étnico(s) pertenece usted: \_\_\_\_\_

Ahora nos gustaría conocer sus experiencias en relación con SU grupo étnico. Para ello le presentamos varias frases. Para cada frase existen seis posibles respuestas. Encierre en un círculo por favor la respuesta que más se acerque a su opinión o experiencia.

Totalmente en desacuerdo      1      2      3      4      5      6      Totalmente de acuerdo

1. Estoy feliz de ser miembro de mi grupo étnico.	1	2	3	4	5	6
2. Me siento fuertemente ligado(a) a mi grupo étnico.	1	2	3	4	5	6
3. Me siento muy comprometido(a) con mi grupo étnico.	1	2	3	4	5	6
4. Me siento muy bien con mi tradición étnica o cultural.	1	2	3	4	5	6
5. Estoy muy orgulloso(a) de mi grupo étnico.	1	2	3	4	5	6
6. Estoy consciente de mis “raíces étnicas”.	1	2	3	4	5	6
7. Entiendo perfectamente lo que significa para mí pertenecer a mi grupo étnico.	1	2	3	4	5	6
8. Con el fin de aprender más sobre mi tradición cultural, he conversado con otras personas acerca de mi grupo étnico.	1	2	3	4	5	6
9. Últimamente me he dedicado a conocer más sobre la historia, tradiciones y costumbres de mi grupo étnico.	1	2	3	4	5	6
10. Asisto a grupos y organizaciones que están compuestas, en su mayoría, por personas de mi grupo étnico.	1	2	3	4	5	6



11. Yo participo activamente de las tradiciones de mi grupo étnico como por ejemplo de su música, comida, idioma, etc.	1	2	3	4	5	6
12. Asisto a organizaciones y participo en actividades en donde se promueven las tradiciones de mi grupo étnico. <sup>b</sup>	1	2	3	4	5	6

Nota. <sup>b</sup>= Nuevo ítem desarrollado para la versión costarricense. Los primeros 5 reactivos corresponden a la subescala de afirmación y orgullo étnico, los restantes 7 corresponden a la subescala de exploración de la identidad. Los reactivos deben presentarse mezclados.





## Escala de Inteligencia Emocional

(Eiliana Montero)

**Nombre del Instrumento y autores.** Escala de inteligencia emocional para población general costarricense: sentimientos positivos y sentimientos negativos. Xinia Andrade Ruiz, Odette Navarro Solano, Isabel Yock Cabezas y Eiliana Montero Rojas.

**Constructo.** Inteligencia emocional.

**Descripción del constructo.** Los individuos a menudo carecen del control de los impulsos emocionales y de la autorregulación del comportamiento que son necesarios para comprometerse en relaciones sociales y sexuales a largo plazo. Existe un conjunto de este tipo de habilidades al cual, de manera conjunta, se le denomina Inteligencia Emocional o EI por sus siglas en inglés (Petrides & Furnham, 2001, 2003, 2006; Salovey, Hsee, & Mayer, 1993). La EI se define como la habilidad, capacidad, o destreza para identificar, evaluar, y administrar las emociones de uno mismo y de los demás. La EI es un conjunto de habilidades cognitivas y afectivas las cuales hacen posible que las personas funcionen de una manera deseable tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal. Las características de la EI incluyen sentimientos positivos hacia uno mismo, interés o empatía para con los demás, control de la ira propia, y destrezas en el manejo del tiempo para llevar a cabo las responsabilidades sociales. Según Daniel Goleman (1997) existen 5 dimensiones o componentes de la inteligencia emocional: autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y relaciones sociales, las tres primeras son intrapersonales, y las dos últimas interpersonales. La autoconciencia se define como la capacidad de reconocer y nombrar los sentimientos que uno posee, así como identificar las causas de estos sentimientos, el autocontrol o autodominio tiene que ver con la habilidad de controlar y manejar los sentimientos negativos e impulsos como la ira, la ansiedad, el miedo y la depresión, así como la capacidad de posponer la gratificación y mantener una actitud equilibrada ante las circunstancias que alteran nuestro estado emocional, la motivación se refiere a sentimientos de optimismo, esperanza y persistencia y a la capacidad para afrontar las dificultades y adversidades, también incluye aspectos de auto concepto y auto respeto y ser capaz de regular los estados de ánimo para que faciliten el pensamiento, en lugar de impedirlo, así como el buen humor. Por su parte, la empatía es la capacidad de reconocer e interpretar apropiadamente los sentimientos y pensamientos en los



demás. Finalmente, las relaciones sociales implican comportamientos que permiten generar relaciones armoniosas con el resto de las personas, incluyendo destrezas para poder moldear o conducir las emociones de los otros.

**Descripción del instrumento.** El instrumento original fue desarrollado inicialmente para ser utilizado con estudiantes universitarios y fue el resultado de un seminario de graduación de Licenciatura en Estadística que dirigió la cuarta autora del instrumento (Eiliana Montero). Se trató de medir las 5 dimensiones de la inteligencia emocional según lo planteado por Goleman (1997): autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y relaciones sociales. Inicialmente, se construyeron cerca de 200 ítems que fueron sometidos primeramente a una revisión por parte de jueces expertos y a dos pruebas piloto, la primera con una muestra intencional y la segunda con una muestra aleatoria de conglomerados que incluyó 468 estudiantes universitarios que llevaban cursos de servicio de la Escuela de Estadística. El instrumento original depurado estuvo constituido por 56 ítems de auto-reporte, cada uno con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos que va desde “completo desacuerdo”, puntuado con 0, hasta “completamente de acuerdo”, puntuado con 4. Los ítems redactados en dirección negativa se recodificaron para el procesamiento, de manera que puntajes totales bajos indiquen bajos niveles de inteligencia emocional y puntajes elevados sean representativos de alta inteligencia emocional. Un análisis de factores exploratorio reveló que, en vez de las 5 dimensiones originalmente planteadas, la configuración empírica de los datos apuntaba a la existencia de 4 factores, agrupándose en un solo componente varios de los ítems de empatía y de relaciones sociales. Además hubo varios casos de reactivos que no se ubicaron en el factor que deberían, de acuerdo con la teoría, con lo cual se tomó la decisión de eliminarlos del instrumento. Los datos psicométricos iniciales arrojaron valores de Alfa de Cronbach de .94 para la escala general y valores entre .81 y .89 para cada uno de sus 5 componentes. Un análisis con un modelo de TRI (Teoría de Respuesta a los Ítems) de dos parámetros, reveló que, en esta muestra de universitarios, el instrumento da más información (discrimina mejor) en niveles bajos del constructo. Los resultados detallados de esta investigación se presentan en la tesis de licenciatura de Andrade, Navarro y Yock (1999). A partir de este instrumento, validado con población universitaria de la UCR, la cuarta autora, Dra. Eiliana Montero, tomó una submuestra de ítems que consideró apropiados, tanto a nivel teórico como contextual, para generar una mini-escala de inteligencia emocional, aplicable a la población general adulta. Esta escala de 25 ítems fue utilizada por primera vez en una investigación sobre

factores asociados a la violencia contra las mujeres por parte de sus esposos o compañeros en el área central metropolitana de Costa Rica y su configuración factorial agrupó los ítems en dos componentes según su direccionalidad, positivos y negativos, además se reportaron diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de hombres y mujeres, con los puntajes de las mujeres ligeramente más altos.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Obtener una medida sencilla indicadora de inteligencia emocional que pueda ser fácilmente aplicable en formato de auto-reporte a la población costarricense para propósitos de investigación (no es apropiada para realizar diagnósticos clínicos).

**Muestra.** La escala fue aplicada a una muestra de población adulta costarricense, hombres y mujeres, residentes en la región metropolitana central del país, en el contexto de una investigación sobre factores asociados a la violencia contra las mujeres por parte de sus esposos o compañeros. Estuvo compuesta por 154 hombres y 267 mujeres de sectores de nivel socioeconómicos medios y bajos del área central metropolitana de Costa Rica. En las mujeres el promedio de edad fue de 32.6 años, con una mediana de 32, un mínimo de 17 y un máximo de 56. En cuanto a la composición según factores de riesgo, en el caso de la muestra femenina el 85% provino del factor de riesgo económico (segmentos censales) y el 15%, o sea, 41 mujeres, fueron localizadas por medio de las 7 escuelas que participaron contactando a las madres de niños que estaban siendo atendidos por problemas emocionales. En lo que toca al nivel educativo, la mayoría de las mujeres (64%) tenían primaria completa o secundaria incompleta. Ahora, pasando a la muestra de hombres, la edad promedio fue de 37,4 años, con una mediana de 36, un mínimo de 19 y un máximo de 78. En cuanto al nivel educativo, hay mayor dispersión entre los varones si se los compara con las mujeres, un 45,4% tienen primaria concluida o secundaria incompleta, mientras que un 26,6% poseen secundaria completa o universitaria incompleta. Debe recordarse también que el tener hijos de doce años o menos y estar actualmente conviviendo con una pareja del sexo opuesto eran requisitos del perfil de entrada para las muestras de hombres y mujeres. Otra característica requerida es que fueran costarricenses por nacimiento. En el caso de los hombres, la gran mayoría, 97% de los 154 encuestados, pertenecían al factor de riesgo económico (segmentos censales con bajos indicadores económicos).



### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Un análisis de factores exploratorio usando componentes principales como método de extracción, arrojó una variancia explicada de 14.9% y 10.2% para el primer y segundo factor respectivamente. Siguiendo el criterio de Cattell en el gráfico de sedimentación se aprecia claramente a nivel visual que hay dos factores preponderantes. Las comunalidades para los ítems oscilan entre .38 y .69. La medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de la muestra fue de .74 y la prueba Chi cuadrada de esfericidad de Bartlett fue altamente significativa. La solución con rotación PROMAX (oblicua) para dos factores arrojó una configuración clara en torno a la composición de las escalas, saturando en un mismo factor los ítems redactados en positivo (que al puntuar alto, sin recodificar, indican alta inteligencia emocional) y aglutinándose en un segundo factor aquellos ítems redactados en negativo (los que al puntuar alto sin recodificar indican baja inteligencia emocional). Las cargas o saturaciones factoriales se movieron entre .34 y .66 para el componente de sentimientos positivos y entre .30 y .71 para el de sentimientos negativos. La correlación estimada entre ambos factores es relativamente débil (.14), sugiriendo una posible independencia entre los dos componentes.

**Evidencias de validez.** En un estudio de factores asociados al rendimiento académico en la UCR (Montero, Villalobos, y Valverde, 2007) se realizó un análisis de regresión multinivel para predecir las calificaciones finales en cursos de carrera, en una muestra estratificada, por áreas académicas, de 848 estudiantes de la Universidad de Costa Rica. Se utilizaron como variables independientes un conjunto de más de 40 indicadores que representaban dimensiones institucionales, sociodemográficas, psicosociales y pedagógicas. La medida de inteligencia emocional en contextos académicos resultó ser el segundo predictor más importante, entre los factores del estudiante, para la nota final en el curso. En una investigación sobre la violencia contra las mujeres por parte de sus esposos o compañeros (Montero, 2005), se estimó un modelo de regresión con una escala de agresión como variable de criterio y con 13 variables predictoras derivadas de las teoría de género y de la psicología evolucionaria, entre ellas se incluyeron las dos escalas de inteligencia emocional (sentimientos positivos y sentimientos negativos), ambas medidas resultaron de importancia práctica en el modelo (beta estandarizados mayores a .10). Finalmente, en un estudio de historia de vida lenta (estrategias K versus estrategias R), la versión de población general de la escala antes descrita (compuesta conjuntamente por sentimientos positivos y negativos) demostró

confiabilidades aceptables para muestras de Costa Rica ( $\alpha = 0.75$ ) y Estados Unidos ( $\alpha = 0.80$ ). Una comparación de los resultados de estas dos muestras culturalmente discrepantes apoyó la hipótesis de que una estrategia lenta de historia de vida funcionaría como un factor protector contra el etnocentrismo. Este factor protector de historia de vida se identificó que venía acompañado de preferencias de comportamiento hacia estrategias prosociales y mutualistas, mayor valor como pareja, menor esfuerzo reproductivo y niveles relativamente altos de inteligencia emocional (Figueredo et al., 2011). A la fecha no se han realizado análisis de DIF (Funcionamiento Diferencial del Ítem) para estas escalas.

**Evidencias de confiabilidad.** En la muestra de mujeres los 13 ítems que componen la escala de sentimientos positivos arrojó un Alfa de Cronbach igual a .73, mientras que el correspondiente valor en la muestra de hombres fue de .82. En el caso de la escala de 12 ítems de sentimientos negativos el Alfa de Cronbach fue de .71 para la muestra de mujeres y de .80 para la muestra de hombres. Los coeficientes de dificultad (promedio de los puntajes) variaron entre 2.98 y 3.65 para la escala de sentimientos positivos en las mujeres (recordando que la puntuación de cada ítem está entre 0 y 4), y los coeficientes de discriminación (correlación corregida ítem-total) se ubicaron entre .22 y .49. De los 13 ítems que componen la escala de sentimientos positivos hubo 9 que tuvieron discriminaciones mayores a .3. Por su parte, para la muestra de mujeres la escala de sentimientos negativos arrojó dificultades entre 1.02 y 3.17 con discriminaciones entre .24 y .53. De los 12 ítems que componen esta escala 8 presentaron discriminaciones mayores a .3. En cuanto a la muestra masculina y para la escala de sentimientos positivos los puntajes promedio o dificultades se ubicaron en el intervalo entre 2.66 y 3.64, con discriminaciones entre .32 y .62. Y en la escala de sentimientos negativos, las dificultades en los hombres se ubicaron en el rango entre .94 a 2.69, con discriminaciones entre .25 y .52.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Para la muestra de mujeres el promedio de la escala de sentimientos positivos fue igual a 3.40 con desviación estándar de .50 y la escala de sentimientos negativos arrojó una media de 2.01 con una desviación estándar de .75. En los varones ambas escalas presentaron promedios ligeramente más bajos, comparados con las mujeres, siendo de 3.18 en la de sentimientos positivos, y de 1.73 en la de sentimientos negativos, las desviaciones estándar son respectivamente 0.68 y 0.89, dando evidencia de una mayor variabilidad, comparadas con la muestra de mujeres. Tanto para hombres como para mujeres la prueba de Kolmogorov Smirnov de bondad de ajuste a una distribución normal rechazó la hipótesis nula en el caso de la escala de sentimientos



positivos, concluyéndose que no es razonable pensar que a nivel poblacional los puntajes provienen de una distribución normal. De hecho a nivel descriptivo los puntajes presentan una clara asimetría negativa (concentración en valores altos). La hipótesis de normalidad no se rechazó en el caso de la escala de sentimientos negativos, con lo cual se concluye que es plausible que los puntajes provengan de una distribución normal.

**Observaciones.** De los 27 ítems originales que se propusieron para esta escala solo tuvieron que eliminarse 2 por su pobre desempeño psicométrico.

### Ubicación

Montero, E. (2005). *La violencia contra las mujeres por parte de sus esposos o compañeros: Un modelo estructural desde el enfoque de género y la psicología evolucionaria. Informe final del proyecto de investigación del mismo nombre.* San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

### Referencias

- Andrade, X.; Navarro, O., & Yock, I. (1999). *Construcción y validación de una prueba para medir inteligencia emocional.* Tesis para optar por el grado de licenciatura en Estadística. San José, Costa Rica: Escuela de Estadística, Universidad de Costa Rica.
- Figueredo, A.J., Andrzejczak, D.J., Jones, D.J., Smith-Castro, V., & Montero-Rojas, E. (2011). Reproductive strategy and ethnic conflict: Slow life history as a protective factor against negative ethnocentrism in two contemporary societies. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5(1), 14-31.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional.* México: Litoarte.
- Montero, E.; Villalobos, J., & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *RELIEVE*, 13 (2) [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm).
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.

Salovey, P., Hsee, C. K., & Mayer, J. D. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 258-277). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



**Instrumento**

**Escala de inteligencia emocional**

Contéstenos, por favor, como respondería usted mismo a las siguientes frases:

**MOSTRAR TARJETA CON LAS CATEGORÍAS 2.**

0 =Está en completo desacuerdo	X =Se negó
1 =Está ligeramente en desacuerdo	Y =No sabe
2 =No está ni de acuerdo ni en desacuerdo	Z =Error
3 =Está ligeramente de acuerdo	
4 =Está completamente de acuerdo	

Escala de sentimientos positivos

Me es fácil mostrar cariño.
Antes de actuar, tomo en cuenta los sentimientos de los demás.
Cuando una tarea u obligación se complica, pongo todo mi empeño en resolverla.
Sé que cosas me hacen enfurecer.
Me siento seguro con expresar mi opinión.
Puedo identificar cuando alguien está de mal humor.
Doy consejos a las personas que me lo piden.
Puedo reconocer las actividades que me hacen sentirme mejor.
Cuando oigo a un bebé llorar me provoca consolarlo.
Celebro los cumpleaños y fechas importantes de las personas allegadas a mí.
Cuando tengo una alegría, lo comparto con mis amigo(a)s.
Escucho a las demás personas aunque no me interesa lo que hablen.





Sé lo que le gusta a la gente allegada a mí, aunque no me lo digan.

Escala de sentimientos negativos

Pienso que si yo tuviera los rasgos físicos de otras personas podría tener más éxito en mi vida personal.
Me es difícil poner atención a las personas hasta que terminen de hablar.
Cuando me enojo, exploto sin quererlo.
Pienso que las demás personas tienen mejor suerte que yo.
Si una persona se dirige a mí de forma grosera, no puedo evitar ponerme furioso.
Mis momentos de tristeza me duran más tiempo del que yo quisiera.
Al afrontar una dificultad en mi vida, tengo problemas para animarme a seguir adelante.
Me pasa que alguien me cae mal sin saber por qué.
Al enfrentar los distintos retos de mi vida, pienso: “no lo conseguiré, es demasiado difícil para mí, no podré lograrlo.”
Cuando estoy preocupado y asisto a una actividad divertida, no logro relajarme, por más que lo intente.
Me es casi imposible soportar las críticas de las demás personas.
Cuando tengo un problema, no puedo evitar pensar constantemente en él.

**Escala de Interacción Parasocial de Rubin y Perse****(Rolando Pérez & David Torres)**

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Interacción Parasocial (versión corta). Rebeca Rubin y Elizabeth Perse.

**Constructo.** Interacción Parasocial.

**Descripción del constructo.** La interacción parasocial es la relación que se establece con un personaje mediático, que simula respuestas emocionales similares a las que se establecen en la relación cara a cara. Las autoras la definen como “el sentido de implicación afectiva interpersonal con los personajes mediáticos (Rubin y Perse, 1987, p. 254).

**Descripción del instrumento original.** El instrumento está compuesto por 10 ítems, los cuales deben contestarse recurriendo a una escala Likert de 5 puntos. Fue aplicada a 329 estudiantes entre los 17 y los 34 años. En el estudio con series de televisión presentó un coeficiente alfa de .89. En cuanto a los datos de validez, la escala presentó una correlación bivariada de .96 con la versión original del instrumento de 20 ítems. Se presentaron según lo esperado correlaciones positivas, con otras medidas de implicación como las cogniciones y la discusión post-visionado, así como la motivación de entretenimiento, la intencionalidad de ver series televisivas o la afinidad hacia dicho formato.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** La escala se ha empleado para el estudio de la interacción parasocial con personajes televisivos de diferentes géneros (series, films, noticias) así como con otros medios (videojuegos, avatares en internet).

**Adaptación al contexto costarricense.**

La escala ha sido adaptada al contexto costarricense para el estudio de las formas en que niños, niñas y jóvenes procesan información sobre los personajes televisivos.

**Muestra.** El estudio se efectuó con un total de 125 participantes, 62 estudiantes de instituciones de enseñanza primaria, con un promedio de edad de 11.03 años (DE = 1.73) de los cuales 26 eran hombres y 36 mujeres y 63 jóvenes de instituciones de enseñanza secundaria con un promedio de edad de 14.5 años (DE = 1.34 años), de los cuales 29 eran hombres y 34 mujeres.



### Características psicométricas

**Evidencias de Validez.** Se calcularon correlaciones bivariadas con medidas de motivación de visionado, e implicación con el visionado televisivo, obteniéndose coeficientes positivos de efecto medio (.49 y .58 respectivamente).

**Evidencias de confiabilidad.** Se decidió trabajar con una versión reducida con los siete reactivos con mayor correlación ítem-total. La escala depurada obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .84. Se eliminaron los reactivos 3, 7 y 9 de la versión original.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta utilizado en este estudio (1 a 4), el rango teórico de las puntuaciones sumadas de la escala va de 7 a 28, en virtud de se trabajó con una versión de siete reactivos. En esta muestra, las puntuaciones medias oscilaron precisamente entre 7 y 28 con un medio de 18.52 y una desviación estándar de 5.51. Las puntuaciones se distribuyeron normalmente ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov= .71,  $p$ = .69).

**Observaciones.** Debido a que la escala fue desarrollada para fines de investigación no se recomienda pensar en puntos de corte definidos para clasificar a los niños y niñas.

### Ubicación

Pérez, R. & Torres, D. (2012). Recepción de series televisivas y la formación de esquemas cognoscitivos asociados a sus personajes. Un estudio con niños y adolescentes costarricenses *Universitas Psychologica*, 11(4), 1291-1302.

### Referencias

Rubin, A & Perse, E. (1987) Audience Activity and SoapOpera Involvement A Uses and Effects Investigation. *Human Communication Research*, 14, 246–268.



## Instrumento

## Escala de Interacción Parasocial

Piensa en tu personaje de series de televisión favorito.

¿Cuál es ese personaje y de qué serie es?

Personaje: \_\_\_\_\_

Serie: \_\_\_\_\_

Ahora por favor contesta las siguientes frases pensando en cómo te sientes cuando ves y piensas en tu personaje favorito. Marca con una X la opción que mejor refleje tu experiencia.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me da lástima cuando mi personaje de televisión favorito comete un error.	1	2	3	4
2. Mi personaje de televisión favorito me hace sentirme tan cómodo como cuando estoy con mis amigos.	1	2	3	4
4. Espero ver a mi personaje de televisión favorito en el episodio de esta semana.	1	2	3	4
5. Si mi personaje de televisión favorito saliera en otro programa de televisión yo vería ese programa.	1	2	3	4
6. Extraño ver a mi personaje favorito de televisión cuando no está en la televisión.	1	2	3	4
8. Me gustaría conocer en persona a mi personaje favorito de televisión.	1	2	3	4
10. Si hubiera una historia sobre mi personaje favorito de televisión en una revista o periódico, yo la leería.	1	2	3	4

Nota. Los reactivos 3, 6 y 7 no se utilizaron debido a sus bajas correlaciones ítem-total.



## Escala de Involucración de Niños en Diversas Estructuras (INDEX)

(María Celina Chavarría-González)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Involucración de Niños en Diversas Estructuras (INDEX).  
María Celina Chavarría González.

**Constructo o constructos.** Flujo, estructuras educativas.

**Descripción del constructos.** *Flujo* se refiere a los momentos en que la persona se concentra totalmente en lo que está haciendo, sin consciencia del tiempo y sintiendo claramente lo que necesita hacerse de un momento a otro. Con frecuencia implican un esfuerzo que no rebasa las capacidades de la persona, pero que la reta (Csikszentmihalyi, 1997a, 1997b, 1998). *Estructura:* Weikart (1971) propone que los modelos programáticos sobre la educación infantil pueden categorizarse a lo largo de dos dimensiones: el grado de iniciación o de respuesta y los actores en el proceso. A partir de allí Weikart propone 4 tipos de programas derivados de la combinación de estas posibilidades: marco abierto, programado, centrado en el niño y asistencial.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Determinar la proporción del tiempo en que la niñez transcurre en diferentes tipos de actividad y de estructura; asimismo, el flujo y compenetración/ involucración o que muestran en estas actividades y estructuras. La escala es ideal para evaluar los contextos o entornos situacionales (evaluación educativa/curricular). Asimismo es óptima para dar retroalimentación formativa a docentes y para apoyar la planificación (Chavarría González et al., 2000; Poltronieri Pacheco, 1998).

**Muestra.** Se utilizó una muestra de centros infantiles de variadas estructuras administrativas y dentro y fuera del Área Metropolitana para detectar aciertos y desaciertos en educación/formación inicial, con un total de 34 centros infantiles (Chavarría González, 1991). Los centros fueron seleccionados al azar de listas correspondientes. En cada centro se realizaron 5 ó 6 mañanas de observación estructurada, con un total de 160 a 200 sesiones de observación. Sólo se incluyeron en la muestra final las observaciones realizadas durante los días regulares, omitiendo eventos especiales. Uno de los kínder privados era de una naturaleza tan diferente que ameritó considerarlo en una categoría aparte.



### Características psicométricas

**Estructura.** Se utilizó un análisis de convergencia, semejante a un análisis factorial, pero especialmente apropiado al tipo de datos ordinales recogidos por el INDEX. Se encontraron 3 ejes principales con un 33% de la inercia total. Los ejes I y II diferencian claramente el kínder montessoriano de los otros tipos, no sólo por la duración de la actividad libre, sino por intereses o flujos positivos altos en la actividad cotidiana, arte, actividad sensorial, cognoscitiva y uso de la biblioteca durante la estructura libre. Asimismo, la niñez en este centro pasa una alta proporción del tiempo utilizando los espacios dentro y fuera del edificio simultáneamente. También hay que destacar que se permite no participar en las actividades grupales durante las estructuras dirigidas. La niñez está en contacto con materiales una mayor cantidad de tiempo. Las docentes enfatizan el compañerismo y los procesos más que los productos. En el eje I pesaron la duración de la estructura libre (.55), el flujo durante actividades cotidianas (.41), sensoriales (.41) y cognoscitivas (.42); así mismo, la duración de trabajo en grupo (-.43) y el flujo en actividades sensoriales durante la estructura de pequeños grupos (-.44), así como una menor sensibilidad de la maestra (-.45). Entre los indicadores globales el menor tiempo dentro (.51), combinación dentro-fuera (.58), énfasis en los procesos (.63) y énfasis en el compañerismo (.49). En el eje II la variable de mayor peso fue la duración de la estructura dirigida (.51). En la conjugación de los ejes I y II se distingue claramente las 5 observaciones del kínder Montessori en las variables indicadas, lo cual es teóricamente congruente con lo esperado.

**Evidencias de validez.** En el INDEX la validez principal es de convergencia, debido a que la escala concuerda con áreas y situaciones señaladas como importantes por una serie de investigadores como Prescott (1974, Prescott et al., 1975) y Sheehan y Abbott (1979). Prescott y colaboradores, por ejemplo, encuentran que los centros de estructura abierta difieren de los cerrados en el énfasis, la sensibilidad, la compenetración, la distracción y la movilidad. Estos parámetros se confirman para el único centro de estructura abierta observado. También se confirma el descubrimiento de Doke (1975), quien encontró que los niños participaban durante más tiempo *en las mismas actividades*, si lo hacían en los momentos de actividad libre, que en los momentos formales de enseñanza. Esto genera un entusiasmo y satisfacción profundos y constructivos. Con los resultados de la investigación de Sheehan y Abbott en 9 guarderías del estado de Georgia, existieron altos niveles de distracción y ruido continuo, además de la prevalencia de estructuras dirigidas por la docente y



pocos lapsos de tiempo de estructuras libres, lo cual fue coincidente con esta investigación. Como validez conceptual, la investigación (Chavarría González, 1991/2012) confirma que son los espacios-situaciones de estructura libre con amplitud de oportunidades los que generan mayor flujo, más pronunciado que el flujo observado durante las estructuras libres típicamente llamadas “recreo” dentro de los marcos de estructura dirigida, ya sea en jardines donde prevalecía la estructura dirigida con los susodichos “recreos”, o en las guarderías donde prevalecía la estructura libre pero con oportunidades limitadas. Esta conclusión se aproxima al concepto de situación social de desarrollo propuesta por Vygotsky, que conjuga en un mismo concepto las expectativas adultas con las líneas de desarrollo de la niñez.

**Evidencias de confiabilidad.** Se realizaron chequeos de confiabilidad previos a las observaciones, así como en las fases iniciales e intermedias. En total fueron 10 sesiones de confiabilidad por pareja de observadores. La investigadora principal participó en al menos una sesión de registro de confiabilidad. Se calculó la confiabilidad con la siguiente fórmula  $(N \text{ de acuerdos} / N \text{ de acuerdos} + N \text{ de desacuerdos}) * 100$ . Un acuerdo se definió como la misma entrada por ambas observadoras correspondiente al mismo momento de observación. La confiabilidad relativa a los registros de tiempo (hora) se determinó mediante coeficientes de Correlación Pearson, pues ésta es una medida continua. La fórmula de acuerdos utilizada para las otras variables siguió un criterio estricto, pues la mayoría de las observaciones son de tipo ordinal. Las categorías de actividad de la niñez y flujo se basaron en un rango de 159 a 300 registros, con un promedio de 224. El promedio de confiabilidad entre observadores fue .87 y .86 respectivamente. Las categorías más estructurales se basaron en un rango entre 6 y 19 registros, con un promedio de 12. Para estas categorías más objetivas, los promedios de confiabilidad entre observadores variaron entre 92 y 99%, mientras que para los juicios entrenados, la confiabilidad se encuentra entre 71 y 93% de acuerdos. (Véase el cuadro 4 en Chavarría González, 1991/2012b, p.65).

**Estadísticos descriptivos y distribución.** En esta escala de registro de observaciones se encuentran puntajes continuos, como los minutos de observación en cada estructura y actividad; escalas Likert, como los juicios entrenados sobre flujo o sensibilidad de la persona adulta; así como categorizaciones del tipo de actividad. Se reportan las medias y desviaciones estándar para cada tipo de observación, así como cuadros de frecuencia (Chavarría González, 1991b). Los índices muestran una distribución muy adecuada de todas las medidas utilizadas, en general coincidente con las



observaciones cualitativas. También se presentan gráficos de tiempo promedio y porcentajes de actividades. Para las medidas de flujo, el flujo promedio registrando coincide a grandes rasgos con las observaciones cualitativas.

**Observaciones.** La categoría de actividad denominada “sociedad” fue observada con una frecuencia muy baja. Se sugiere eliminarla.

### Ubicación

Chavarría González, M. C. (1991a). *Guía de observación y evaluación en centros infantiles. Algunas orientaciones para padres y maestros*. San José: Avances de Investigación, Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Chavarría González, M. C. (1991b). *La estructura de la educación preescolar en Costa Rica: Un estudio de registro cuantitativo*. San José: Avances de Investigación, Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Chavarría González, M. C. (1991b/2012). *Estructuras de la educación inicial en Costa Rica: hacia el currículo oculto en situaciones sociales de desarrollo. Un estudio de registro cuantitativo*. [Reinterpretación de *La estructura de la educación preescolar en Costa Rica: un estudio de registro cuantitativo*. San José: Avances de Investigación, Instituto de Investigaciones Psicológicas. ]

### Referencias

Csikszentmihalyi, M. (1997a). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M. (1997b). Flow and education. *The NAMTA Journal*, 22 (2), 2-35.

Csikszentmihalyi, M. (1998). Self and evolution. *The NAMTA Journal*, 23 (1), 204-233.

Poltroniri Pacheco, P. (1998). Evaluación del impacto de un proceso de capacitación y reestructuración del ambiente educativo en la calidad de la atención a los niños/as en Centros Infantiles de Atención Integral (CEN-CINAI). Universidad de Costa Rica. Tesis para optar al grado de Maestría en Psicología.





Prescott, E. (1974). Approaches to quality in early childhood programs. *Childhood Education*, 51, 125-131.

Prescott, E., Jones, E., Kritchevsky, S., et al. (1975). *Who thrives in groupday care: Assessment of children in environments: An ecological approach*. Pasadena, California: Pacific Oaks University.

Sheehan, A. M. y Abbott, M. S. (1979). A descriptive study of day care characteristics. *Child Care Quarterly*, 8, 206-219.

Weikart, D. P. (1971). *Organizational schemes for preschool curriculum models*. Ypsillanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.



**Instrumento** INVOLUCRACIÓN DE NIÑOS/AS EN DIVERSAS ESTRUCTURAS

Centro \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Clase \_\_\_\_\_ No. Niños: \_\_\_\_\_

Hoja No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Maestra \_\_\_\_\_

Observador/a \_\_\_\_\_

CONEXO			
Hora	Pres. Aus. anotar número	Lugar □ Dentro ⊗ Afuera C Comb.	Actividad 1. Cot. 2. Arte 3. Sens. 4. Cogn. 5. Leng. 6. Bibl. 7. Socie. 8. Mus. 9. Dramát. 10. Agua. 11. Motr. 12. Social 13. Cui p. 14. Com. 15. Juego 16. Manejo 17. Trans, 18. Espera 19. Osbs. 20. Rit. 21. Desc. 22. Otro
	M	A	ESTRUCT 1 dir. 2 dir g. 3 exep 4 libre
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			

CONTINUO			
NIÑO/A (opcional)			
	INVO	ACTIV	INVO
	1. neg. 2. Des. 3. Med. 4. Int. 5. Muy		
1	1		
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			

POS			
MAT:	0 nsa 1 no 2 inapr. 3 si	ENFASIS M	
		0 aus. 1 senso. 2 informa 3 proceso 4 manejo 5 mutual 6 gusto 7 sentim 8 contacto 9 respons. 10 nada NC	
	MOBIL: 1 no 2 nor. 3 alta		
		DISTR: 1 baja 2 mod. 3 alta	
			SENS M 0 no 1 poca 2 neutral 3 amis 4 sens 5 m s.
			EFIC 0 nsa 1 inef. 2 poco 3 med. 4 efic. 5 muy
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			




26				
27				
28				
29				
30				




## DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS

## Escala de Involucración de Niños en Diversas Estructuras (INDEX)

## PRIMERA PARTE: EL CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD (CONTEXTO)

En un primer momento, se consigna el contexto general de la actividad de la niñez. Incluye: la hora en que comienza una actividad distinguible; la presencia o ausencia de docentes y asistentes; el lugar en que se lleva a cabo la actividad; la estructura en que se lleva a cabo; la naturaleza de la actividad misma.

Con estos registros se determinan los siguientes aspectos:

**a. La duración de cada actividad (Casilla "HORA").** Se registra la hora en que comienza una actividad o la hora en que se inicia la observación en un primer momento. La hora en que termina es a la vez el inicio de la siguiente. Esta anotación es importante para calcular el tiempo promedio dedicado a distintas actividades. Para decidir cuándo comienza o termina una actividad se toman las instrucciones de la educadora (o encargada) como marcadores del inicio y fin de actividades grupales, aun cuando algunos niños o niñas no hayan terminado; esto en vista de que las condiciones para la concentración cambian una vez que la docente indica que es el fin de la actividad. Todo esto se anota en horas reloj y minutos.

**b. Las personas adultas presentes (PRES).** Una columna se refiere a la presencia de docentes (M); la otra a la de asistentes (A). Se entiende por presencia el que la persona esté al alcance visual del niño, en la misma habitación, al alcance del niño si éste la llama o se dirige a ella. Se consigna el número de maestros y asistentes presentes al inicio de la observación y cada vez que hay cambios.

**c. El lugar en que se lleva a cabo.** Se consigna si la actividad general se lleva a cabo dentro del edificio (dentro), al aire libre (fuera), o si hay niños o niñas en ambas partes durante esa actividad ("Combinación"). Las terrazas o patios techados se consideran "fuera".

**d. Estructura ("ESTRUCT").** Se refiere a la estructura delimitada por la educadora o asistente para llevar a cabo la actividad (Weikart, 1973).

"1" M o A dirigen la actividad ("dir"). M o A deciden cuál es la actividad en que han de participar los niños y niñas.



"2" *M o A dirigen actividades para individuos o grupos ("dirgr")*. M o A deciden qué actividades realizarán los niños y niñas en grupos particulares. Aun cuando los pequeños grupos puedan escoger dentro de algunas opciones, se consigna aquí cuando la M les organiza para diferentes actividades en grupos.

"3" *Excepciones ("exep")*. Lo mismo que "1" o "2" pero se permite que las personas que no quieran no participen de la actividad.

"4" *Actividad libre ("libre")*. Cada niño o niña escoge la actividad que desarrollará. Se consigna como libre aún cuando se limite a un espacio particular (dentro o fuera).

**a. Actividad general (ACTIV)**. Se refiere a la actividad en que se encuentra el grupo o los niños y niñas particulares. En centros de estructura dirigida, se toma como inicio o final de una actividad la transición indicada por la maestra o encargada. Por ejemplo, si la encargada dice "*terminan ya, que vamos a ir afuera*", esa es la señal de que la actividad terminó, aun cuando algunos niños y niñas continúen en lo mismo. Hay varias opciones para registrar las actividades. Se señalan dos posibilidades que deben adecuarse de acuerdo con el uso que quiera darse a esta información. La primera es describir brevemente lo que los niños y niñas hacen. Cuando el uso de esta escala es más informal, se puede simplemente describir lo que está haciendo el grupo o cada niño o niña en particular. El uso de las categorías predelimitadas puede reservarse a investigaciones o a un análisis del tiempo que se dedica a las diferentes actividades. Sin embargo, aún en estos casos debe anotarse unas palabras sobre la actividad para poder recordar específicamente lo que se hizo. Cuando no hay una actividad general sino varias actividades que se llevan a cabo simultáneamente, se indica una actividad para cada niño o niña.

Los siguientes son los códigos sugeridos:

**"1" Actividad cotidiana, actividades de la vida diaria (cot)**: Trabajos normalmente llevados a cabo por las personas adultas de una sociedad como parte de sus actividades productivas: cuidado de plantas y animales; limpieza del centro; carpintería; cocina y servicio de la comida; costura; lavado de enseres, etc. Se incluyen ejercicios específicamente diseñados para la adquisición de destrezas necesarias para la realización de estos trabajos; por ejemplo, un ejercicio de vaciar agua de pichelos a otros recipientes. No incluye escarbar con palita en cajón de arena, pero sí para sembrar.



El criterio discriminatorio lo constituye la probable consciencia del joven de que está participando en actividades del trabajo de las personas adultas.

**"2" Arte, manualidades (arte):** Trabajos creativos o de confección., pintura, cortado y pegado, arcilla, plastilina, etc.

**"3" Desarrollo cognoscitivo-sensorio motriz (sens):** Desarrollo cognoscitivo basado en la manipulación y conocimiento de objetos y formas. Incluye actividades con bloques proporcionales, encajes, clasificación, tonos musicales, seriación, conocimiento espacial, etc. En general, este tipo de desarrollo está intercalado en muchas otras actividades. Sólo se consigna aquí cuando éste es la espina dorsal del ejercicio. Por ejemplo, si M presenta un gato dentro de una unidad de conocimiento de animales y permite a niños y niñas tocarlo, éste no se consideraría un ejercicio de desarrollo sensorio-motor.

**"4" Desarrollo cognoscitivo/información (cogn):** M brinda información sobre el mundo, ciencias, matemáticas, el alfabeto y desarrollo del reconocimiento y uso de signos. No incluye información sobre el funcionamiento de la sociedad como tal, ni tan solo el hecho de nombrar objetos.

**"5" Lenguaje, expresión verbal (leng):** Ejercicios de expresión verbal con participación de M o A. Nombrar y describir objetos, colores y formas. Los cuentos y su discusión pueden consignarse como "5a" pues vale la pena diferenciarlos. En nuestra investigación encontramos diferencias considerables de interés entre "5" y "5a".

**"6" Biblioteca (bibl):** El niño o niña ve un libro -o se le muestra un libro- individualmente o en un grupo de cuatro o menos personas. Si son cinco o más, se consigna "5a", pues el contacto directo será menor. Si el libro es claramente científico, se consignan "6" y "4".

**"7" Sociedad (socie):** Explicaciones sobre el funcionamiento de la sociedad, la necesidad de compartir o cuidar materiales, enfocados desde un punto de vista social. Excluye órdenes o excitativas de que compartan o no peleen, a menos que el enfoque sea *claramente* dirigido a explicar conceptos sobre la necesidad social de compartir.

**"8" Música (mus):** Música, canto y expresión corporal mediante la música.

**"9" Dramatización (dramat):** Juego de roles con participación de M o A. Si no hay retroalimentación o estructuración por parte de M, se consigna "socio-afectivo" ("12") por ser el énfasis en la interacción entre los niños, sin influjo formativo por parte de la educadora.

**"10" Agua, barro (agua):** Actividades de contacto con agua, barro, arena, u otros materiales "sucios". Excluye actividades cuyo enfoque primordial es en otros aspectos de la formación (ej., sembrar sería "cotidiana", pintura con los dedos sería "arte").

**"11" Desarrollo motriz (motr):** Gimnasia y ejercicios estructurados de desarrollo motor grueso (por ejemplo, ejercicios en las barras o columpios). No incluye correr de un lado a otro, a menos que sea como actividad estructurada. Se incluyen ejercicios centrados en la imitación de movimientos de animales (saltar como un conejo. etc.).

**"12" Socio afectivo (social):** Expresión de afecto y conversación. Incluye proximidad física de un niño o niña a un grupo que conversa. Sólo se codifica cuando ésta es la actividad principal, es decir, cuando la actividad de comunicación o interacción parece ser lo más importante.

**"13" Cuidado personal (cuip):** Actividades de cuidado de la niñez a sí misma, o de M o A al niño o niña. Incluye necesidades básicas de evacuación, cambio de pañales, limpieza de cara, manos y dientes; además está el cuidado de heridas o peinarse, entre otras.

**"14" Comidas, refrigerios (com):** En comidas grupales se comienza a anotar cuando más de una cuarta parte de los niños y niñas tiene la comida y hay permiso de comenzar a comer. Se concluye cuando la mayoría ha terminado.

**"15" Juego (juego):** Juego no clasificado en ninguna de las categorías anteriores. Generalmente juego de ronda.

**"16" Manejo conductual (manejo):** Manejo de la niñez mediante órdenes, exhortaciones, alabanzas, llamadas de atención, regaños, castigos, direcciones sobre asuntos no académicos. Se consigna cuando en el momento de observación esa es la actividad principal.

**"17" Transición (trans):** Períodos de transición de una actividad a otra. Por lo general, se inician cuando la M o A señalan el fin a una actividad, ya sea directa o indirectamente. La transición termina cuando se inicia la siguiente actividad. En casos difíciles de discriminar, tómesese el inicio de la actividad

(fin de la transición) cuando todos los niños tienen los materiales y la posibilidad de iniciar la actividad.

**"18" Espera (espera):** Los niños no sólo están en transición, sino esperando que suceda alguna actividad grupal.

**"19" Observa (obs.):** Los niños principalmente observan. No debe consignarse si lo que observan es una demostración pedagógica, en cuyo caso se consignaría "4" (desarrollo cognoscitivo/información), por ejemplo.

**"20" Ritual (rit):** Se consigna aquí los micro-ritos de saludo, rezos, consignas o cánticos para llamar la atención y poner orden.

**"21" Descanso (desc):** Período de descanso o siesta.

**"22" Otro:** Especificar.

#### **Procedimiento general para las anotaciones del contexto**

Cada vez que termina una actividad, se hacen algunas apreciaciones sobre ésta y se regresa a anotar el CONTEXTO de la actividad que se inicia. Siempre hay una actividad que sigue a la otra, aun cuando ésta sea una transición o una espera.

### **SEGUNDA PARTE: REGISTRO CONTINUO**

La segunda fase de la observación es el registro pormenorizado del interés y flujo de cada niño o niña durante las actividades especificadas en el "CONTEXTO". Este es precisamente el registro al que se refiere el nombre de "muestreo momentáneo de niños"; qué hace cada niño o niña y cómo lo hace en un determinado "corte" del tiempo.

El procedimiento es el siguiente: inmediatamente después de que la persona que observa ha registrado los aspectos del CONTEXTO, pasa a observar a cada niño del grupo. Observa al primero durante unos segundos, los suficientes para poder determinar lo que está haciendo y el nivel de atención que muestra. Hace la anotación correspondiente y procede a observar al niño que sigue, hasta hacer un recorrido completo del grupo.



Si la actividad es grupal ya se ha anotado cuál es, así que no es necesario pormenorizar para cada niño. Si no hay una sola actividad grupal, sino que cada niño o grupo de niños hace algo diferente, se anota lo que cada quien hace. Después de terminar el primer recorrido completo de los niños de un grupo y la actividad continúa, se puede proceder a hacer una segunda observación, en las columnas indicadas con "2". Si la actividad termina, se dejará el registro aun cuando no se hayan terminado las anotaciones correspondientes a cada niño.

Normalmente, no interesa identificar a cada niño, pero si a la educadora le interesa, puede anotar las iniciales de cada niño en la columna "NIÑO" para contar con información que le permita analizar patrones de compenetración y flujo de niñas y niños específicos en su grupo. Generalmente sería a la educadora a quien le interesaría esta información o en una investigación con objetivos particulares.

Una estrategia para observar a los niños ordenadamente puede ser comenzar en una esquina, siguiendo en la dirección horizontal (Ver gráfico). La persona que observa no debe preocuparse si un niño o niña se trasladan, de manera que quedan en la mirada del observador u observadora más de una vez: simplemente, su actividad se puede registrar de nuevo, en vista de que el muestreo es de un evento-momento.

**a. Actividad (ACTIV).** Se refiere a la actividad de niños específicos si éstos no están participando en una actividad general del grupo, es decir, si la observación se lleva a cabo durante un período de estructura libre o en pequeños grupos. El objetivo es consignar a qué se dedican los niños en las actividades libres o en pequeños grupos.

**b. Compenetración o flujo (INV).** Interés y grado de involucración (compenetración o flujo) que muestra cada quien en la actividad. El interés se observa por signos y claves posturales, atención y expresión facial del niño o niña.

**"1" Negativamente involucrado, totalmente desinteresado (neg):** El niño o niña no está involucrado en la actividad ni muestra ningún interés. Conversa con otros mientras M explica o habla. Puede molestar a otros e incluso "boicotear" la actividad. Los conflictos se registran aquí.

**"2" Desinteresado (des):** El niño o niña muestra aburrimiento, distracción, fatiga o falta de interés en la actividad. Esporádicamente puede prestar atención, pero se desconecta. Puede conversar con



otros, pero no es tan clara su interferencia negativa en la actividad. Puede estar inquieto o inquieta. En general demuestra que no está interesado ni involucrado en la actividad.

**"3"Medianamente involucrado (med):** El niño o niña muestra un grado mediano de involucración e interés, cierto desgano y distracción, pero a la vez un mínimo de interés. Involucración esporádica (variable) o algo "desganada".

**"4"Involucrado (inv):** El niño está interesado en la actividad, presta atención. No muestra cansancio, aburrimiento o desgano. Puede interrumpirse, pero regresa.

**"5" Muy involucrado (M inv):** El grado de involucración e interés es alto. El niño o niña trabaja o juega con intensa concentración. Puede no prestar atención a otras cosas; atiende principalmente a la actividad. Hay cierta cualidad de interés concentrado en su gesto corporal o facial.

Si el compartir con otros niños y niñas es congruente con la actividad desarrollada, puede anotarse interés aun cuando el niño o niña converse con otros en torno a la tarea. Sin embargo, en la medida en que la conversación interfiere con la tarea y con la concentración en ésta, tendría que reflejarse en una menor involucración.

### TERCERA PARTE: REGISTRO POSTERIOR A LA OBSERVACIÓN ("POST")

Normalmente, la persona que observa se irá formando una impresión sobre algunos aspectos de la actividad durante el transcurso de la observación. Se ha encontrado que es muy útil pedirle que sintetice esas apreciaciones al finalizar un período breve de observación (Brandt, 1972). Si el observador u observadora puede dar sus apreciaciones con alguna frecuencia como parte del proceso de observación, las inferencias que se hagan tendrán más confiabilidad y relevancia, pues se referirán a períodos claramente delimitados y significativos, y no a características generales y abstractas. Estas últimas requerirían procesos de inferencia que se alejan de lo observado conforme abarcan más eventos. Asimismo, son sujetas al efecto del "halo" y de las impresiones generales ("me cae bien", "es buena gente").

Se pide al observador u observadora que caracterice sus apreciaciones en una escala ordinal, después de cada período de observación. Estas variables se consignan en esta tercera fase de la

observación al finalizar el "REGISTRO CONTINUO" correspondiente a la reacción de la niñez en cada actividad.

Este registro posterior ayudará a determinar:

**Contacto con materiales (MAT).** ¿Tienen los niños y niñas contacto con materiales durante la observación? Se entiende por materiales cualquier elemento del medio que pueda ser explorado, manipulado, tocado y que no forma parte del medio general (la ropa que se lleva puesta, el mobiliario, la comida del almuerzo o merienda, etc.). Incluye equipo de gimnasia o para el desarrollo motor. Se establecieron las siguientes categorías rudimentarias:

**"0" (cero) No se aplica (nsa):** Cuando los niños y niñas están en actividades rutinarias de cuidado personal, comidas, transiciones, se consigna siempre "no se aplica".

**"1" No:** Los niños y niñas no están en contacto con ningún material específico. Pueden estar observando pero sin tocar.

**"2" Materiales inapropiados o insuficientes:** Niños y niñas están en contacto con materiales que parecen ser ampliamente inapropiados para lo que hacen o para lo que la educadora o encargada quiere hacer. Por ejemplo, si están queriendo moldear arcilla o plastilina y ésta está en muy mal estado, se consideraría inapropiado. También si la M intenta enseñarle al niño una discriminación en una página abigarrada donde se le dificulta al niño o niña comprender la naturaleza de la tarea. Se registra aquí cuando el contacto es insuficiente por constreñimientos externos (por ejemplo, se pasa un objeto rápidamente para que los niños y niñas lo examinen, se muestran figuras para que ellos y ellas las vean). Los materiales pueden ser insuficientes también; por ejemplo, insuficientes lápices, o en mal estado; insuficientes legos o bloques, etc.

**"3" Sí:** Los niños y niñas en general están o pueden estar en contacto con materiales que favorecen su exploración. Incluye equipo de gimnasia o para el desarrollo motor.

**Movilidad (MÓVIL).** Se refiere a la movilidad o desplazamiento de los niños y niñas durante el período de observación.

**"1" Restringida (no):** La movilidad es restringida, poca movilidad por constreñimiento.

**"2" Normal (nor):** La mayoría de los niños y niñas transita libremente, se adecuan a sus actividades e intereses.



**"3" Alta.** Los niños y niñas corren y saltan, se movilizan con gran actividad.

**Grado de distracción (DISTR).** Se refiere al grado de distracción que experimentarían los niños y niñas en la realización de las actividades. Incluye el nivel de ruido e interrupciones.

**"1" Baja:** Generalmente pueden desarrollar su actividad sin inusitada interrupción y con las condiciones necesarias para realizar el tipo de actividad que se intentan. Puede haber pequeñas interrupciones pero en general se puede desarrollar el trabajo o juega cómodamente.

**"2" Mediana (med):** Hay distracción en algunas áreas. Es medianamente incómodo realizar la actividad con concentración o tranquilidad.

**"3" Alta:** Se dificulta el trabajo de muchos niños y niñas. El nivel de ruido es demasiado alto para poder trabajar o jugar con concentración.

**Actitud de la docente o asistente (SENS D).** Sensibilidad y calor de la M o A para con la niñez durante la observación. Acercamiento y conciencia de necesidades. Es importante notar inconsistencias en la actitud de la educadora o encargada. Si la M se muestra muy cariñosa con unos niños y niñas, pero brusca o con falta de sensibilidad con otros, el niño nota eso.

**"0" No observado (N obs):** La docente o asistente no están presentes.

**"1" Insensible, poca sensibilidad (poca):** Muestra poca sensibilidad o insensibilidad en su trato con los niños y niñas. Puede mostrar impaciencia, irritabilidad. Regaña fuertemente. Insulta, humilla, e incluso hiere. (Nótese que no todo regaño indicaría insensibilidad, sino aquel que humilla).

**"2" Neutro (neut):** La manifestación de la M es neutra, fría, indiferente con niños y niñas. No se da cuenta cuando necesitan algo.

**"3" Amistosa (amis):** Amistosa y con tono entusiástico, pero no parece darse cuenta especial de los sentimientos y necesidades de la niñez.

**"4" Sensible (sens):** La M muestra conciencia de las necesidades y sentimientos de la niñez durante el período observado. Puede regañar pero estableciendo un contacto apropiado con ellos y ellas y con claro interés en su aprendizaje.

**"5" Muy sensible (m s):** Durante la observación, la M demuestra perceptividad y sensibilidad especial para con niños y niñas.



**Enfasis de la educadora o encargada.** Se refiere a los aspectos de la enseñanza que enfatiza la educadora o encargada durante la actividad.

**"1" Enfatiza el ejercicio sensorio-motor, manualidades (sens):** El énfasis es en la práctica, en el desarrollo cognoscitivo fundamentado en la manipulación de objetos o en el ejercicio de la coordinación sensorio motriz (por ejemplo, abotonar).

**"2" Enseña, da información, ejercicio cognoscitivo formal (informa):** El énfasis indicado por esta categoría es verbal, da información sobre aspectos de la realidad, los nombres de las cosas, cualidades y funciones, etc. No incluye dar información sobre cómo hacer sino sobre la materia o contenidos.

**"3" Procesos (proceso):** Énfasis en los procesos como parte importante del aprendizaje, por ejemplo, cómo limpiar la pintura y cómo hacer un ejercicio motor determinado para tener mejor control. En general, el énfasis es en ayudar a desarrollar un mayor control, gusto y orden que facilite el desarrollo del niño o niña.

**"4" Manejo conductual, control (manejo):** Se refiere al énfasis en el establecimiento del orden, silencio y obediencia de la niñez. Los niños y niñas lo percibirían como desvinculado de su proceso de aprendizaje ("síntese bien", "silencio", etc.). Se diferencia del énfasis en los procesos en que en este último hay un mayor esfuerzo de la educadora para que los niños y niñas comprendan la lógica de la sugerencia en relación con la actividad ("Si te sentás así, podés pintar mejor").

**"5" Mutualidad, compañerismo, responsabilidad social (mutual):** Cuando el énfasis es que el niño o niña comparta o comprenda la necesidad de compartir, etc., desde el punto de vista de los efectos que su conducta tiene sobre los demás. También cuando se enfatiza el gozo de las actividades compartidas, del compañerismo. Se distingue de *manejo* en que éste último responde a una orientación más pragmática, de momento y orientada a establecer un orden.

**"6" Placer, gusto, creatividad, exploración (gusto)**

**"7" Atención a los sentimientos del niño o niña (sentim):** M presta atención a los sentimientos de niños y niñas.

**"8" Contacto, juego, interacción (contacto):** M juega o interactúa con niños y niñas. El énfasis se encuentra en el proceso de relación.



**"9" Nada:** M está presente, no enfatiza nada en particular.

**Eficacia de la educadora o encargada.** Después de cada actividad, se podrá hacer un juicio entrenado acerca de la calidad de la enseñanza observada (Ver principios en los documentos fuente).

Los puntos de anclaje serán los siguientes:

**"1" Ineficaz (inef):** La M realmente no logra ninguna experiencia de desarrollo para la niñez. No logra captar su atención, por ejemplo. Pueden parecer dañinas sus intervenciones.

**"2" Poco eficaz (poco):** M logra una enseñanza muy parcial; por ejemplo, en todo el ejercicio sobre "construcción" de totalidades a partir de partes, lo único que logra es introducir la palabra "pecera".

**"3" Neutro, medianamente eficaz:** Se refiere a aquellas instancias en que M logra cierta participación de la niñez, en la actividad propuesta por M, pero ésta es superficial, poco centrada en los intereses o desarrollo de la niñez.

**"4" Eficaz:** Logra una enseñanza o experiencia relevante con eficacia. Se distingue de "muy eficaz" en que esta última categoría incluye mejor el desarrollo integral del niño o niña.

**"5" Muy eficaz (muy):** M demuestra gran sensibilidad, gran habilidad, para brindar una enseñanza o experiencia de acuerdo con el desarrollo cognoscitivo, social y motor de la niñez.

## Escala de Locus de Control para Adolescentes

(Alejandra Villalobos & Domingo Campos)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Locus de Control para adolescentes. Alejandra Villalobos y Domingo Campos.

**Constructo.** Locus de Control

**Descripción del constructo.** Las creencias de control refieren a la representación subjetiva de las propias habilidades para controlar o modificar hechos importantes en la vida. Dentro de éstas se pueden distinguir aquellas creencias que se relacionan con la localización del dominio y aquellas que se relacionan con la eficacia para ejercer tal control. En el ámbito de la localización del dominio, el locus de control hace referencia a posibilidad de dominar un acontecimiento según dónde se localice el control. Cuando una situación se percibe como contingente a la conducta de uno mismo, se habla de locus de control interno. En este caso, el individuo siente que tiene la capacidad de dominar el acontecimiento. Cuando una situación es percibida como no contingente a uno mismo, se denomina locus de control externo, donde, sin importar los esfuerzos del individuo, el resultado será consecuencia del azar o del poder de los demás (Oros, 2005).

**Descripción del instrumento original.** La Escala que aquí se presentan fue construida a partir de ítems del Cuestionario de Salud Mental Positiva de Lluch (2003) y del Inventario de Creencias Irracionales de Cardeñoso y Calvete (2004) con el fin de conocer si la conducta del adolescente está mediada por su propio criterio o si es fácilmente influenciable por la opinión de los otros. Es una medida fuertemente influenciada por la cultura, sin embargo pertenece al ámbito de los estilos de personalidad del sujeto. La escala está compuesta por 15 reactivos que son contestados en una escala Likert de 4 cuatro puntos: 1 (para nada), 2 (poco), 3 (bastante) y 4 (mucho), siete de ellos miden el control externo y 8 el control interno. Los ítems son sumandos de manera tal que altas puntuaciones indiquen altos niveles de locus de control (externo o interno, según sea el caso).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** En general, las escalas de locus de control se utilizan ampliamente en investigación psicológica y de la salud en adolescentes y adultos.



### Proceso de construcción

Esta versión de la escala fue construida como parte de un proyecto mayor para desarrollar un inventario de resiliencia en adolescentes en el marco del trabajo final de graduación de Villalobos (ver Villalobos, 2009).

**Muestra.** En el estudio de Villalobos y Campos, la muestra estaba conformada por 340 adolescentes escolarizados, que asistían regularmente a centros educativos de las provincias de San José y Heredia. De los 340 participantes, 178 fueron mujeres (52.4%) y 162 fueron varones (47.6%); con una media de edad de 15.07 años y una desviación estándar de 1.53, donde la persona más joven tenía una edad de 12.0 años y la de mayor edad de 18.20 años. El 31.2% eran estudiantes de séptimo año de educación secundaria, el 14.4% asistían a octavo año, el 14.1% a noveno año, el 25.0% a décimo año y el 15.3% a undécimo año. Asimismo, el 51.2% asistía a un centro educativo regular, diurno y público, el 26.5% a un colegio técnico y el 21.8% a un centro educativo diurno y privado.

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Un análisis de componentes principales con el método de rotación VARIMAX identificó dos factores correspondientes al locus de control externo y el locus de control interno. El primer factor (Locus de Control Externo) explicó el 26.64% de la varianza y agrupó los 7 reactivos tendientes a medir locus de control externo. El segundo factor (Locus de Control Interno) agrupó los 8 reactivos tendientes a medir locus de control interno y explicó el 13.25%, para un total de varianza explicada del 39.89%. Todos los reactivos presentaron cargas factoriales de .45 en su respectivo factor.

**Evidencias de validez.** La subescala de locus de control externo presentó correlaciones positivas con las medidas de afecto negativo, de afrontamiento evasivo, de sociabilidad y empatía ( $r_s$  entre .18 y .46, todas las  $p < .01$ ), así como correlaciones negativas con la escala de autoeficacia, la subescala de locus de control interno, la escala de autoconcepto y satisfacción personal y todas las escalas de apoyo percibido (familiar, del grupo de pares y de otras figuras significativas) ( $r_s$  entre -.19 y -.40, todas las  $p < .01$ ). Esto indica que conforme aumenta el locus de control externo, aumenta también el afecto negativo, la utilización de estrategias de afrontamiento evasivo, el desinterés en los otros y la falta de empatía y disminuye el sentido de autoeficacia, el locus de control interno, el autoconcepto y la satisfacción personal, y el apoyo percibido tanto del núcleo familiar, como del grupo de pares y de





otras figuras significativas. Con respecto a la subescala de Locus de Control Interno, se encontraron correlaciones positivas entre ésta subescala y las medidas de afecto positivo, de autoeficacia, de afrontamiento activo, de sentido del humor, de autoconcepto y satisfacción personal, y de apoyo percibido del grupo de pares y de apoyo de otras figuras significativas ( $r_s$  entre .26 y .50, todas las  $p < .001$ ), así como correlaciones negativas con la escala de sociabilidad y de empatía, la subescala de afecto negativo y de locus de control externo ( $r_s$  entre -.14 y -.40, todas las  $p < .05$ ). Estos resultados indican que conforme aumenta el locus de control interno, tiende a aumentar el afecto positivo, el sentido de autoeficacia, las estrategias de afrontamiento activo, el sentido del humor, el autoconcepto y la satisfacción personal y el apoyo que se percibe del grupo de pares y de otras figuras significativas. Así mismo indican que conforme aumenta el locus de control interno, disminuye el afecto negativo, el locus de control externo, el desinterés en las relaciones sociales y la falta de empatía, tal y como la teoría e investigaciones previas lo indican.

**Evidencias de confiabilidad.** La Subescala de Locus de Control Externo mostró un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .80 en un total de 7 ítems. La Subescala de Locus de Control Interno mostró un coeficiente de consistencia interna de .63, en 8 ítems.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** La Subescala de Locus de Control Externo presentó un mínimo de 7 y una máximo de 12 puntos, con una media de 12.04 puntos y una desviación estándar de 3.95 puntos. Por su parte, las puntuaciones de la Subescala de Locus de Control Interno oscilaron entre 26 y 32 puntos, con una media de 26.14 y una desviación estándar de 3.5.

**Observaciones.** No se reportan puntos de corte debido a que se trata de un instrumento para fines de investigación sin consideración de baremos.

### Ubicación

Villalobos, A. (2009). *Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales*. Trabajo de Investigación para optar por el grado de Especialista de Psicología Clínica. Caja Costarricense De Seguro Social (CCSS), Centro de Desarrollo Estratégico e Información en Salud y Seguridad Social (CENDEISSS), Universidad de Costa Rica, Sistema de Estudios de Posgrado (SEP). San José: UCR.



### Referencias

- Cardeñoso, O. y Calvete, E. (2004). Desarrollo de un Inventario de Creencias Irracionales para adolescentes. *Psicología Conductual*, 12 ( 2), 289-304.
- Lluch, M. (2003). Construcción y análisis psicométrico de un cuestionario para evaluar la salud mental positiva. *Psicología Conductual*, 11 (1), 61-78.
- Oros, L.B. (2005). Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología*, 14 (1), 89-97.



## Instrumento

## Escala de Locus de Control para adolescentes

Piensa en ti mismo y elige qué tanto se parece el enunciado a TU FORMA DE SER. Marca con una X el número de la derecha, que más se parezca a tu opinión.

	Mucho	Bastante	Poco	Para nada
Me dejo llevar por lo que los demás dicen (E)	4	3	2	1
No me da miedo tomar mis propias decisiones (I)	4	3	2	1
Aunque a veces tenga opiniones diferentes a las de mis amigos, les hago saber las mías (I)	4	3	2	1
Si cometo un error, sé que puedo remediarlo (I)	4	3	2	1
Me preocupa mucho lo que los demás piensan de mí (E)	4	3	2	1
He hecho cosas que no me gustan sólo porque otras personas me dijeron que las hiciera (E)	4	3	2	1
Tengo opiniones propias (I)	4	3	2	1
Las opiniones de los demás influyen mucho cuando tengo que tomar una decisión (E)	4	3	2	1
Respetuosamente defiendo mis puntos de vista ante los otros (I)	4	3	2	1
Prefiero que otros decidan por mí (E)	4	3	2	1
Como dicen “me dejo llevar por la corriente” (E)	4	3	2	1
Puedo tomar mis propias decisiones (I)	4	3	2	1
Le presto más atención a lo que yo quiero hacer que a lo que otros quieren que haga (I)	4	3	2	1
Prefiero imitar lo que otros hacen que hacer las cosas a mi manera (E)	4	3	2	1
Me siento libre para tomar mis propias decisiones (I)	4	3	2	1

E = ítems de la subescala de Locus de Control Externo. I = ítems de la subescala de Locus de Control Interno.



## Escala de Motivación de Uso de Medios de Comunicación de Ward

(Rolando Pérez &amp; Carlos Brenes)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Motivos de Visionado. Monique Ward.

**Constructo.** Motivos de uso televisivo o uso mediático en general.

**Descripción del constructo.** En general el constructo estudiado mediante esta escala son las conductas y actitudes que orientan a la persona al uso televisivo o mediático. Se consideran dos motivos básicos: la búsqueda de conocimiento o información y la búsqueda de entretenimiento.

**Descripción del instrumento original.** Está compuesto por 22 ítems, contestados en una escala Likert de 4 puntos. Once reactivos corresponden a la búsqueda de información y 11 a la búsqueda de entretenimiento. Originalmente fue construida para estudiar el uso televisivo, no obstante, se la ha empleado con otros medios. La escala original se aplicó a 269 estudiantes entre los 18 y 22 años (Ward & Rivadeneyra, 1999).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Se recurre a ella como variable interviniente para el estudio del uso televisivo o de otros medios y su asociación con conductas o actitudes específicas (sexualidad, percepción de minorías, entre otros).

**Adaptación al contexto costarricense.**

La escala fue utilizada en el marco del estudio de los correlatos y predictores psicosociales del uso de videojuegos en niños y niñas.

**Muestra.** Se trabajó con una muestra intencional de 395 niñas y niños de la zona urbana de San José, 205 encuestados provenían de escuelas públicas y 190 de escuelas privadas, 193 son niños y 202 son niñas. Además, la muestra en estudio tiene una edad promedio de 10.69 años ( $DE = .856$  años).

**Características psicométricas**

**Estructura factorial.** Con el objetivo de identificar la estructura de las motivaciones de uso se llevó a cabo un análisis de factores exploratorio utilizando el método de extracción de componentes principales y el método de rotación VARIMAX. Se encontró una organización factorial orientada hacia tres dimensiones básicas de motivaciones de uso de los videojuegos. El primer factor, con un Valor



propio de 8.61 y una Varianza explicada de 39.14%, agrupó los reactivos tendientes a medir la dimensión de la búsqueda de aprendizaje, conocimiento e información. El segundo factor, con un Valor propio de 2.10 y una Varianza explicada de 9.53%, reunió los reactivos tendientes a medir la dimensión del entretenimiento y disfrute social. El tercer factor, con un Valor propio de 1.14 y una Varianza explicada de 5.20%, es la dimensión de la evitación como estrategia de manejo emocional.

**Evidencias de confiabilidad.** El coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de la subescala de aprendizaje, conocimiento e información fue de .90. Por su parte la subescala de entretenimiento y disfrute social presentó un coeficiente Alfa de Cronbach de .81. Finalmente la subescala de evitación obtuvo un Alfa de Cronbach de .72.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta, el rango teórico de las puntuaciones medias de las subescalas va de 1 a 4. En esta muestra todas las escalas presentaron puntuaciones medias entre 1 y 4. La subescala de aprendizaje presentó un promedio de 2.29 y una desviación estándar de .75; por su parte la subescala de entretenimiento y disfrute presentó un promedio de 3,15 y una desviación estándar de .70. Finalmente, la subescala de evitación presentó un promedio de 2.60 y una desviación estándar de .93. Las pruebas de normalidad indicaron que las puntuaciones de la subescala de aprendizaje tienden a distribuirse normalmente ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov= 1.29,  $p= .07$ ). Las puntuaciones de la subescalas de entretenimiento presentó muchos valores altos y pocos bajos ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov= 2.60,  $p<.001$ ); sin embargo el índice de asimetría no sobrepasó el límite recomendado de -1. Finalmente, las puntuaciones de la subescala de evitación presentaron también una leve asimetría negativa (-.13), pero aunque se trata de un valor muy cercano a 0, el test Kolmogorov-Smirnov indicó desviaciones significativas con respecto a una distribución normal ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov= 2.16,  $p<.0017$ ).

**Observaciones.** Debido a que la escala fue desarrollada para fines de investigación no se recomienda pensar en puntos de corte definidos para clasificar a los niños y niñas. Se recomienda revisar la literatura pertinente a la población en la que se quiere aplicar con el fin de conocer el comportamiento de las puntuaciones.



### Ubicación

Brenes, C. (2009). *Dimensiones psicosociales asociadas al uso de los videojuegos en niños y niñas escolares de instituciones públicas y privadas de zonas urbanas de San José*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.

### Referencias

Ward, M. & Rivadeneyra, R. (1999). Contributions of Entertainment Television to Adolescents' Sexual Attitudes and Expectations: The Role of Viewing Amount versus Viewer Involvement. *The Journal of Sex Research*, 36, 237-249.



## Instrumento

## Escala de Motivación de Uso de Medios de Comunicación de Ward

A continuación se presenta una lista con razones por las cuales te gusta usar los VIDEOJUEGOS. Marcá con una X sobre el número que es más adecuado para tu caso. Respondé según tu grado de acuerdo con la frase: (4) totalmente de acuerdo, (3) de acuerdo, (2) en desacuerdo, (1) totalmente en desacuerdo.

1. Es algo divertido para hacer con mis amigos. **	4	3	2	1
2. Aprendo sobre mí y los demás.*	4	3	2	1
3. Aprendo sobre lo que puede pasarme en el futuro.*	4	3	2	1
4. Me ayuda a entender el mundo.*	4	3	2	1
5. Porque entretiene y se disfruta. **	4	3	2	1
6. Porque no hay nada más que hacer. ***	4	3	2	1
7. Aprendo como hacer cosas nuevas.*	4	3	2	1
8. Observo como otros resuelven sus problemas.*	4	3	2	1
9. Me informa sobre cosas que han sucedido.*	4	3	2	1
10. Así no me siento solo(a). ***	4	3	2	1
11. Me ayuda a estar más calmado(a) y tranquilo(a). ***	4	3	2	1
12. Me ayuda a pasar el tiempo. **	4	3	2	1
13. Así tengo de que hablar con mis amigos(as).*	4	3	2	1
14. Aprendo sobre las personas que viven en otros países.*	4	3	2	1
15. Conozco más sobre lo que piensan otras personas.*	4	3	2	1
16. Es un hábito, algo que siempre hago. **	4	3	2	1
17. Es emocionante jugarlos. **	4	3	2	1
18. Me enseña cosas que no aprendo en la escuela.*	4	3	2	1
19. Descubro lo que le pasa a las personas.*	4	3	2	1
20. Me ayuda a olvidar mis problemas. ***	4	3	2	1
21. Me permite experimentar situaciones que nunca he vivido.*	4	3	2	1
22. Puedo sentirme orgulloso(a) cuando logro pasar de nivel o ganar un juego. **	4	3	2	1

Nota. \* Búsqueda de aprendizaje, conocimiento e información, \*\* Entretenimiento y disfrute social, \*\*\* Evitación como estrategia de manejo emocional.

## Escala de Percepción de la Comunicación Intergeneracional de Williams y Garret

(Rolando Pérez &amp; Vanessa Smith-Castro)

**Nombre del instrumento y autores.** Escala de Percepción de la Comunicación Intergeneracional. Angie Williams & Peter Garret.

**Constructo.** Comunicación intergeneracional.

**Descripción del constructo.** La comunicación intergeneracional hace referencia a las formas de interacción verbal y no verbal con personas de grupos etarios distintos al propio. Diversas teorías postulan que en los contextos de comunicación intergeneracional las personas tienden a realizar ajustes en sus estilos de comunicación verbal y no verbal a partir de las características y competencias comunicativas que le atribuimos a nuestros interlocutores en tanto miembros de una categoría social distinta a la nuestra. Este tipo de estrategias pueden observarse más fácilmente en la comunicación que involucra adultos mayores y/o niños y niñas. En la comunicación con los adultos mayores, los miembros de grupos más jóvenes tienden a hablar más pausadamente y a aumentar el volumen de la voz. En la comunicación con niños y niñas, las personas mayores tienden a cambiar el tono de la voz y a utilizar un lenguaje menos complejo. Estas y otras estrategias de acomodación pueden subsumirse en dos grandes tendencias generales de ajuste comunicativo, a saber, la sub-acomodación (*underaccomodation*) y la sobre-acomodación (*overaccomodation*). La sub-acomodación ocurre cuando los participantes en la interacción adecuan muy poco sus estilos comunicativos; mientras que la sobreacomodación ocurre cuando el ajuste es (o es percibido como) exagerado (Giles & Powesland, 1997; Williams y Garrett, 2002).

**Descripción del instrumento original.** La escala original fue desarrollada por Williams y Garrett (2002). El instrumento solicita a los encuestados que informen sobre sus comunicaciones con otras personas que no son su familia de distintos grupos etarios. Para cada uno de los grupos se consulta sobre los estilos comunicativos de los miembros de estos grupos y sobre los estilos comunicativos propios ante miembros de estos grupos. Específicamente, se trata de dos escalas diferentes para cada grupo de edad evaluado: la escala de evaluación de la comunicación de los otros grupos, que tiene 35 ítems y la escala de autoevaluación de las propias comunicaciones hacia los miembros de otros grupos





etarios, compuesta por 21 ítems. Cada ítem debe ser respondido en una escala Likert de siete puntos (1 = muy de acuerdo y 7 = muy en desacuerdo). El estudio realizado por Williams y Garrett (2002) encontró, para la percepción de la comunicación de los otros cuatro dimensiones, a saber: 1) acomodación, 2) no acomodación, 3) no comunicación y 4) autopromoción. La percepción de la propia comunicación reveló también cuatro dimensiones: 1) ajustes comunicativos, 2) incomodidad, 3) respecto/obligación y 4) acomodación tópica. En este estudio, los autores reportan coeficientes de consistencia interna (Alfas de Cronbach) de las diferentes subescalas mayores a .66.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** La escala se utiliza principalmente en investigación básica y aplicada en comunicación social y psicología social.

### Adaptación al contexto costarricense

La primera adaptación de la escala fue llevada a cabo por Pérez y Smith-Castro en el 2008. Es importante hacer notar que los participantes completaron los dos tipos de escalas pensando en tres grupos etarios diferentes: adultos mayores (65 a 85 años), pares o “personas de su propia edad” y adolescentes (13-16 años). Así, para cada grupo etario se preguntó tanto por la percepción de las formas de comunicación de personas de los tres grupos de edad, como la percepción del encuestado sobre sus propias conductas frente a personas de los tres grupos de edad evaluados. Estos grupos etarios pueden variar en función de los objetivos del estudio.

**Muestra.** En el estudio participaron 156 estudiantes de diversas carreras de la universidad de Costa Rica. El 59% son mujeres. El rango de edad de los participantes es de 19 a 29 años de edad, con un promedio de 22.7 años y una desviación estándar de 2.35 años.

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Debido a el objetivo de la adaptación era desarrollar escalas equivalentes para las percepciones de comunicación ante personas de distintos grupos de edad se exploraron varias soluciones factoriales mediante el método de extracción de componentes principales y el método de rotación VARIMAX hasta arribar a una estructura factorial que fuera aplicable a todos los grupos de edad evaluados por los 156 participantes en el estudio. Esto implicó hacer una selección de ítems a partir de los resultados de los distintos análisis de factores. Específicamente se retuvieron sólo aquellos reactivos que presentaban cargas factoriales mayores a .30 en el mismo factor en los tres

grupos evaluados (adultos mayores, grupo de pares y adolescentes). Del análisis de factores emergieron 3 subescalas de la percepción de los interlocutores: la sub-acomodación (12 ítems), la acomodación (7 ítems) y el control de la conversación (6 ítems) y dos subescalas de la valoración de las propias conductas comunicativas: descontento-obligación (8 ítems) y manejo del discurso (4 ítems). Esta es una estructura aplicable a la percepción de la comunicación de adultos mayores, de personas de la misma edad y de adolescentes y coincide con los fundamentos teóricos que sustentan la escala, a saber, la presencia de tendencias generales de acomodación y subacomodación. Por razones de espacio no se pueden presentar aquí todos los resultados de los análisis de factores. Para más detalles ver Pérez & Smith-Castro (2008).

**Evidencias de validez.** Correlaciones bivariadas entre las subescalas y medidas de frecuencia de contacto con los grupos evaluados e identificación social con el grupo de pares se utilizaron como criterios de validez convergente. La frecuencia de contacto se observó significativamente correlacionada con la acomodación ( $r = .32, p < .001$ ) y el manejo del discurso ( $r = .33, p < .001$ ). Tal y como se esperaba, los y las participantes con mayores experiencias de contacto con adultos mayores, son aquellos que perciben a los adultos mayores como más acomodados y están más dispuestos a realizar ajustes comunicativos con los adultos mayores que aquellos participantes con menores experiencias de contacto con adultos mayores. Para el caso de la percepción de la comunicación con personas del propio grupo de edad, la frecuencia de contacto se encontró negativamente asociada con la dimensión de descontento/obligación ( $r = -.30, p < .001$ ). Tal y como la teoría lo postula, aquellos participantes que tienen poco contacto con personas de su propio grupo de edad, reportan mayor disconformidad e insatisfacción en los encuentros comunicativos que aquellas personas que reportan mayor contacto. Por otra parte, la identificación con el grupo de pares presentó correlaciones positivas tanto con acomodación ( $r = .33, p < .001$ ), como con manejo el discurso ( $r = .35, p < .001$ ) y correlaciones negativas con el descontento y obligación ( $r = -.26, p < .001$ ). Los y las estudiantes altamente identificados con su grupo de edad reportaron mayor satisfacción en las comunicaciones cotidianas con sus pares que aquellos poco identificados con su generación. Por otro lado, los y las estudiantes poco identificados con su generación tendían a percibir a sus interlocutores como menos acomodados que los y las estudiantes altamente identificados con su grupo de pares.

**Consistencia interna.** La subescala de sub-acomodación arrojó coeficientes de consistencia interna de .82, .84, y .80, para adultos mayores, grupo de pares y adolescentes, respectivamente. La subescala de acomodación presentó Alfas de Cronbach de .83, .81 y .82 para adultos mayores, grupo de pares y adolescentes respectivamente. La subescala de control sobre la comunicación presentó una consistencia interna de .69, .66, y .64 para adultos mayores, grupo de pares, y adolescentes, respectivamente. La subescala de descontento y obligación frente al interlocutor obtuvo coeficientes Alfas de Cronbach de .78, .83, y .84 para adultos mayores, el grupo de pares y los adolescentes, respectivamente. Finalmente, la subescala de manejo del discurso presentó coeficientes de consistencia interna de .67, .60 y .70 para adultos mayores, el grupo de pares y los adolescentes, respectivamente.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Las puntuaciones medias de las subescalas variaron en función del grupo etario evaluado y el tipo de ajuste comunicativo. Por ejemplo para el caso de las conductas de los adultos mayores, la escala de sub-acomodación presentó un rango empírico de 1 a 5.75, con un promedio general de 3.33 y una desviación típica de .94. Las puntuaciones de la escala de acomodación oscilaron entre 2.14 y 7, con un promedio de 5.08 y una distribución estándar de 1.06. Finalmente, el promedio de la escala de control sobre la comunicación presentó un rango de 1.67 a 7, con un promedio de 4.57 y una desviación estándar de .96. Datos sobre el comportamiento de estas subescalas para los otros grupos evaluados se pueden consultar en Pérez & Smith-Castro (2008). Es importante hacer notar que las puntuaciones de todas estas escalas presentaron una distribución normal, tal y como lo indica la prueba Kolmogorov-Smirnov ( $Z_s < 1.12$ , n.s.). La valoración que hicieron los encuestados sobre sus propias conductas comunicativas varió también en función del grupo etario y el tipo de estrategia. Por ejemplo, ante los adultos mayores, las puntuaciones de la escala de descontento/obligación oscilaron entre 1.63 y 7, con una media empírica de 4.33 y una desviación estándar de 1.08. Por el otro lado, las puntuaciones de la escala de manejo del discurso fluctuaron entre 2.50 y 7, con un promedio de 5.25 y una desviación típica de .97. Datos sobre los demás resultados a este nivel pueden consultarse en el estudio fuente. En general, las subescalas sobre los estilos propios de comunicación estaban normalmente distribuidas ( $Z_s < 1.15$ , n.s.), con excepción de la escala de manejo del discurso ante interlocutores adolescentes, cuyos puntajes presentaban una muy leve asimetría negativa (muchas puntuaciones altas y pocas puntuaciones bajas ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 1.70,  $p = .04$ )).



### Ubicación.

Pérez, R. & Smith-Castro, V. (2008). Comunicación Intergeneracional: El Cuestionario de Percepción de la Comunicación Intergeneracional (CPCI) en el contexto costarricense. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(3),589-603.

### Referencias

Giles, H. & Poweslan, P. (1997). Accomodation theory. In: Couplan, N. & Jaworski, A. *Sociolinguistics. A reader*. (p. 232-239). Great Britain: St. Martin's Press.

Williams, A & Garrett, P. (2002). Communication evaluations across the life span. From adolescent storm and stress to elder aches and pains. *Journal of language and social psychology*, 21 (2), 101-126.



## Instrumento

## Escala de Percepción de la Comunicación Intergeneracional de Williams y Garret

## (Escala para comunicación con adolescentes)

## Estimado participante

Esta encuesta versa sobre las conversaciones que usted haya tenido con otras personas que no son de su familia. A veces las conversaciones nos hacen sentir poco satisfechos – las cosas no salen tan bien como queremos. Otras veces, la conversación es buena, todo sale bien – y nos sentimos satisfechos. Quisiéramos que se concentrara en conversaciones que usted ha tenido con personas de distintas edades: con personas mayores (es decir, de 65 a 85 años), con personas de su edad y con personas menores a usted (es decir, de los 13 a los 17 años).

En esta encuesta usted encontrará una serie de afirmaciones. Le agradeceríamos que en cada afirmación usted nos indique su acuerdo o desacuerdo. Por favor utilice la escala del 1 al 7 que se presenta abajo en donde 1 significa “muy en desacuerdo” y 7 significa “muy de acuerdo”. Por ejemplo, si encierra el número 6 significa que usted está bastante de acuerdo con la afirmación.

Hemos colocado MD = “muy en desacuerdo” y MA = “muy de acuerdo” al principio y al final de cada escala para recordarle como debe contestar.

## CONVERSACIONES CON PERSONAS ENTRE 13 Y 17 AÑOS

Por favor piense en las conversaciones que usted haya tenido con PERSONAS ENTRE 13 Y 17 años de edad que NO son FAMILIA suya – o quienes usted NO CONSIDERA “COMO FAMILIA”. Durante conversaciones con PERSONAS ENTRE 13 Y 17 años que NO son FAMILIA MIA – o quienes yo no considero “como familia”, encuentre que generalmente ELLOS/AS:

	MD						MA
1. Tenían una mente cerrada (S)	1	2	3	4	5	6	7
2. Iniciaron la conversación (C)	1	2	3	4	5	6	7
3. Se veían forzados a escucharme (S)	1	2	3	4	5	6	7
4. Me ayudaron y fueron buenos (A)	1	2	3	4	5	6	7
5. Se quejaron en forma molesta (S)	1	2	3	4	5	6	7
6. Me dieron consejos que fueron bienvenidos (A)	1	2	3	4	5	6	7



7. Se quejaron de su salud (S)	1	2	3	4	5	6	7
8. Se quejaron de su vida (S)	1	2	3	4	5	6	7
9. Parecía como que no aprobaban a las personas de mi edad (S)	1	2	3	4	5	6	7
10. Me contaron historias interesantes (A)	1	2	3	4	5	6	7
11. Hablaron sin parar (C)	1	2	3	4	5	6	7
12. Me dieron consejos útiles (A)	1	2	3	4	5	6	7
13. Me hicieron cumplidos (A)	1	2	3	4	5	6	7
14. Me hablaban como si yo fuera menos que ellos (S)	1	2	3	4	5	6	7
15. Se dirigían a mí con nombres de cariño (mi corazón, mi hijito, mi hijita, etc.) (A)	1	2	3	4	5	6	7
16. Hablaron mucho (C)	1	2	3	4	5	6	7
17. Me trataron como un niño/niña (S)	1	2	3	4	5	6	7
18. Me prestaron atención (A)	1	2	3	4	5	6	7
19. Actuaban como si fueran mejores que yo (S)	1	2	3	4	5	6	7
20. Me dieron consejos que no yo no pedí (S)	1	2	3	4	5	6	7
21. Hicieron que la diferencia de edad pareciera mayor (S)	1	2	3	4	5	6	7
22. Fueron sarcásticos (S)	1	2	3	4	5	6	7
23. No hablaron mucho (C) *	1	2	3	4	5	6	7
24. Chismearon (C)	1	2	3	4	5	6	7
25. Se comportaron como una típica persona (representativa) de su edad (C)	1	2	3	4	5	6	7

Ahora piense en SU comportamiento con personas entre 13 y 17 años... Durante conversaciones con PERONAS ENTRE 13 Y 17 años que NO son FAMILIA MIA - o quienes yo no considero “como familia” -, encontré que generalmente YO:

	MD						MA
1. Tuve que ser cortés (D)	1	2	3	4	5	6	7
2. Tuve que ‘morderme la lengua’ (D)	1	2	3	4	5	6	7
3. Evité ciertos temas (D)	1	2	3	4	5	6	7
4. Traté de encontrar temas en común (M)	1	2	3	4	5	6	7
5. No sabía qué decir (D)	1	2	3	4	5	6	7



6. Hablé de temas que ellos disfrutaban (M)	1	2	3	4	5	6	7
7. Cambié la forma en que suelo hablar debido a su edad (D)	1	2	3	4	5	6	7
8. Evité usar palabras que se usan a mi edad (D)	1	2	3	4	5	6	7
9. Mostré respeto por su edad (M)	1	2	3	4	5	6	7
10. Busqué maneras de terminar la conversación (D)	1	2	3	4	5	6	7
11. No actué como yo mismo (D)	1	2	3	4	5	6	7
12. Me sentí satisfecho (M)	1	2	3	4	5	6	7

Notas. (S) = Subacomodación, (A) acomodación, (C) = Control de la conversación, (D) = descontento/obligación, (M) = manejo del discurso. \* = ítems con asterisco deben ser recodificados antes de construir las subescalas. Las escalas para evaluar la percepción de la comunicación con adultos mayores y con personas de la misma edad están compuestas por los mismos reactivos. Se modifica la consigna indicando cuál grupo etario se debe tener en mente a la hora de contestar los reactivos.

## Escala de Prejuicio Sutil y Manifiesto de Pettigrew y Mertens

(Vanessa Smith-Castro, María Andrea Araya, &amp; Laura Peña)

**Nombre del instrumento y autores.** Escala de Prejuicio sutil y manifiesto, Thomas, F. Pettigrew y Roel W. Meertens.

**Constructo.** Actitudes derogatorias hacia exogrupos y sus miembros (principalmente minorías étnicas e inmigrantes)

**Descripción del constructo.** Pettigrew y Meertens (1995) introdujeron los conceptos de prejuicio manifiesto y prejuicio sutil para distinguir la forma “caliente y directa” de la variante “fría, distante e indirecta” de hostilidad interétnica. De acuerdo a estos autores, el prejuicio directo apunta a un rechazo de exogrupos sobre la base de un sistema de creencias abiertamente racista; mientras que el prejuicio sutil más bien se nutre de una exageración de las diferencias culturales, la defensa de valores tradicionales y la negación de emociones positivas hacia exogrupos.

**Descripción del instrumento original.** La escala consta de 20 reactivos que son contestados en una escala Likert de cuatro puntos: 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = algo en desacuerdo, 3 = algo de acuerdo, 4 = totalmente de acuerdo. Los 21 reactivos se agrupan en dos grandes factores de segundo orden que representan el prejuicio manifiesto y sutil y cinco factores de primer orden: 1) amenaza y rechazo, 2) rechazo a la intimidad, 3) percepción de amenaza a los valores tradicionales, 4) exageración de las diferencias culturales y 5) negación de emociones positivas. Los primeros dos factores constituyen la escala de prejuicio manifiesto, mientras que los tres restantes constituyen la escala de prejuicio sutil. La escala fue originalmente probada en una muestra de 3,810 europeos mayores de 18 años (franceses, holandeses, ingleses y alemanes). La escala original mostró coeficientes de consistencia interna entre .87 y .90.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** La escala se utiliza principalmente para fines de investigación básica y aplicada. Es quizá la escala más utilizada para estudiar prejuicio en la actualidad.





### Adaptación al contexto costarricense

La escala ha sido utilizada en el contexto costarricense por Smith-Castro, Araya, y Peña (2005) para el estudio de actitudes hacia a la aculturación y la diversidad cultural en distintas muestras de jóvenes y adultos.

**Muestra.** Los resultados que aquí se presentan provienen de una muestra de 278 costarricenses (51% mujeres) entre los 17 y 65 años de edad (ME = 37.6 años, DE = 12.7 años). La muestra estaba compuesta principalmente por profesionales y técnicos, residentes en su mayoría de la capital del país, San José, que se autodenominaron como blancos mestizos. Del total de los participantes 136 (49%) fueron evaluados en sus actitudes hacia migrantes nicaragüenses, mientras que el restante 51% contestó la escala referida a migrantes colombianos mediante asignación aleatoria de los cuestionarios.

### Características psicométricas

**Evidencias de validez.** Para estimar la validez convergente se calcularon las correlaciones entre las dos subescalas y entre éstas y mediciones de actitudes separatistas (Berry, Kim, Power, Young, & Bujaki, 1989), afectos negativos (Smith, Araya, & Peña, 2006) y frecuencia de contacto con migrantes (Van Dick, Wagner, Adams, & Petzel 1995). La subescalas presentan una correlación entre sí de .68 ( $p < .001$ ), indicando que se trata de dos expresiones diferenciadas de un mismo constructo. Tal y como se esperaba, la subescala de Prejuicio Manifiesto correlacionó positivamente con actitudes separatistas ( $r = .41, p < .001$ ) y con el índice de afectos negativos ( $r = .44, p < .001$ ) y negativamente con el índice de contacto intercultural ( $r = -.16, p = .007$ ). Igualmente, la subescala de Prejuicio Sutil correlacionó positivamente con las actitudes separatistas ( $r = .44, p < .001$ ) y con el índice de afectos negativos ( $r = .52, p < .001$ ) y negativamente con el índice de contacto intercultural ( $r = -.14, p < .001$ ).

**Evidencias de Confiabilidad.** En el caso de la subescala de “Prejuicio Manifiesto” los ítems forman una subescala relativamente consistente con un  $\alpha$  de Cronbach de .77 y coeficientes de discriminación por encima del .40. Los reactivos que forman la subescala de “Prejuicio Sutil” presentan un  $\alpha$  de Cronbach de .73 y coeficientes de discriminación por encima de .30, con excepción del reactivo “Muchos otros grupos han venido a Costa Rica y han trabajado duro para superarse. Los nicaragüenses/colombianos deberían hacer lo mismo sin favores especiales”, que obtuvo un

coeficiente de discriminación de .22. Sin embargo la eliminación de este reactivo no implicó un aumento sustantivo del alfa de Cronbach por lo que se recomienda retenerlo.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** La subescala de prejuicio manifiesto presentó un mínimo de y un máximo de en un rango teórico de 1 a 4, dada la escala de respuesta, en dónde altas puntuaciones indican altos niveles de prejuicio manifiesto. Presentó un promedio de 2.02, una desviación estándar de .56 y una asimetría de .32. La prueba Kolmogorov-Smirnov indicó que la escala tiende a distribuirse normalmente ( $Z$  Kolmogorov- Smirnov = 1.10,  $p=.18$ ). Por su parte, la subescala de prejuicio sutil presentó un mínimo de 1 y un máximo de 3.80 en un rango teórico de 1 a 4 (altas puntuaciones indican altos niveles de prejuicio sutil). Presentó un promedio de 2.47, una desviación estándar de .55 y una asimetría de -.07. La prueba Kolmogorov-Smirnov indicó de nuevo que la escala tiende a distribuirse normalmente ( $Z$  Kolmogorov- Smirnov = .96,  $p=.37$ ). Una prueba  $t$  para muestras apareadas indicó un nivel de prejuicio sutil significativamente mayor que el nivel de prejuicio manifiesto ( $t_{276}= 16,89, p< .001$ ).

**Observaciones.** La escala original contiene un reactivo sobre la disposición de intimar con personas de otros grupos étnicos: “Estaría dispuesto/a a tener relaciones sexuales con un/a persona (nombre del grupo)”. Este ítem no fue utilizado en esta adaptación debido a que en aplicaciones anteriores se notó que muchas personas no lo comprendían claramente y en muchos casos rehusaron a contestarlo. La escala no posee puntos de corte (“bajo o alto prejuicio”) definidos. Se recomienda revisar la literatura pertinente a la población en la que se quiere aplicar con el fin de conocer el comportamiento de las puntuaciones.

#### Ubicación.

Smith, V., Araya, M. A., y Peña, L. (2006). *Representaciones de la diversidad cultural y actitudes hacia los colectivos étnicos minoritarios e inmigrantes*. Informe Final de Investigación Proyecto 723-A2-126. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

#### Referencias

Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, 185-206.



Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.

Van Dick, R., Wagner, U., Adams, C., & Petzel, T. (1997). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. *Gruppendynamik*, 28, 83-92.



**Instrumento**

**Escala de prejuicio sutil y manifiesto de Pettigrew y Mertens**

UTILIZANDO LA ESCALA QUE SE LE OFRECE ABAJO, POR FAVOR ENCIERRE EN UN CÍRCULO EL NÚMERO QUE MEJOR REPRESENTA SUS EXPERIENCIAS Y OPINIONES.

<b>Prejuicio manifiesto</b>				
<b>Amenaza y rechazo</b>				
	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los nicaragüenses le quitan los trabajos que los costarricenses deberían tener.	1	2	3	4
La mayoría de nicaragüenses que están aquí y viven de la ayuda del IMAS podrían vivir sin ella si se esforzaran más.	1	2	3	4
Los costarricenses y los nicaragüenses nunca podrían vivir pacíficamente aunque sean amigos muy cercanos.	1	2	3	4
La mayoría de los políticos en Costa Rica le prestan demasiada atención a los nicaragüenses que viven en nuestro país y no se preocupan lo suficiente por los costarricenses.	1	2	3	4
Los nicaragüenses son menos capaces que los costarricenses y eso explica por qué ellos no viven tan bien como la mayoría de los costarricenses.	1	2	3	4
	Muy Similares	Algo similares	Algo diferentes	Muy diferentes
En su opinión ¿Qué tan similares o diferentes son los nicaragüenses que viven aquí con respecto a los costarricenses en cuanto a honestidad?	1	2	3	4



<b>Rechazo a la intimidad</b>				
	Me molestaría mucho	Me molestaría un poco	No me molestaría	No me molestaría para nada
Suponga que su hijo(a) tuviera hijos con una persona nicaragüense. ¿Le molestaría que su nieto se pareciera físicamente a los nicaragüenses? (-)	1	2	3	4
Estaría dispuesto(a) a tener relaciones sexuales con una persona nicaragüense. (-) ***	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
No me importaría si una persona nicaragüense suficientemente calificada fuera mi superior o jefe. (-)	1	2	3	4
No me importaría si una persona nicaragüense de un nivel económico similar al mío se casara con un familiar cercano. (-)	1	2	3	4
<b>Valores tradicionales</b>				
	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los nicaragüenses que viven aquí no deberían meterse en donde no son bienvenidos.	1	2	3	4
Muchos otros grupos han venido a Costa Rica y han trabajado duro para superarse. Los nicaragüenses deberían hacer lo mismo sin favores especiales.	1	2	3	4
Si los nicaragüenses tan sólo se esforzaran más, estarían tan bien como los costarricenses.	1	2	3	4
Los nicaragüenses que viven aquí enseñan a sus hijos valores y habilidades distintas de las que se necesitan para ser exitoso en Costa Rica.	1	2	3	4



<b>Diferencias culturales</b>				
En su opinión ¿qué tan similares o diferentes son los nicaragüenses que viven aquí con respecto a los costarricenses en las siguientes áreas:	Muy similares	Algo similares	Algo diferentes	Muy diferentes
Valores que enseñan a sus hijos:	1	2	3	4
Valores y prácticas religiosas:	1	2	3	4
Valores y prácticas sexuales:	1	2	3	4
La forma de hablar el español:	1	2	3	4
<b>Negación de emociones positivas</b>				
	Muy a menudo	A menudo	Casi nunca	Nunca
En general ¿qué tan frecuentemente ha sentido usted simpatía por los nicaragüenses que viven en Costa Rica?	1	2	3	4
En general ¿qué tan frecuentemente ha sentido usted admiración por los nicaragüenses que viven en Costa Rica?	1	2	3	4

Notas. El grupo étnico puede ser cambiando dependiendo de los fines de la investigación. Los ítems inversos están marcados con una (-). El ítem marcado con tres asteriscos (\*\*\*) no fue utilizado en los análisis. Los títulos de las subescalas no deben ser presentados en la administración de la escala.

## Escala de satisfacción con la vida para adultos de Neugarten, Havighurst y Tobin

(Deshana Kirschman & Vanessa Smith-Castro)

**Nombre de la Escala y autores.** Escala de Satisfacción con La vida. Bernice Neugarten, Robert Havighurst y Sheldon Tobin.

**Constructo.** Satisfacción personal.

**Descripción del constructo.** La satisfacción personal puede ser entendida como lo que también se ha llamado autorrealización, es decir: “ser todo lo que se es capaz de ser, el pleno empleo de las propias habilidades y la ampliación máxima del talento” (Davis, 1999, p. 276) o también puede ser entendida como satisfacción vital, la cual implica la realización personal en las diferentes áreas de la vida personal como por ejemplo la familia, el tiempo libre, la religión, la política y el trabajo por mencionar algunas.

**Descripción del instrumento original.** Los autores desarrollaron varias escalas de satisfacción con la vida. La adaptación que aquí se presenta proviene del índice de satisfacción con la vida A (LSIA por sus siglas en inglés). La escala original está conformada por 20 reactivos que reflejan satisfacción o insatisfacción con los logros alcanzados y en general con la vida. El estudio original de validación estaba conformado por 177 adultos mayores de 50 años. No se reportan coeficientes de consistencia interna de la escala original. La LSIA presenta correlaciones altas ( $r = .55$  a  $.73$ ) con las otras escalas de satisfacción con la vida desarrolladas por los autores y correlaciones moderadas ( $r = .39$ ) con las observaciones de psicólogos clínicos.

### Adaptación al contexto costarricense

La escala de satisfacción personal que aquí se presenta fue adaptada al contexto costarricense por Deshana Kirschman (2006) para su tesis de licenciatura sobre discriminación y satisfacción personal y laboral en mujeres afrocostarricenses y mestizas. Se seleccionaron 14 de los 20 reactivos originales. Los ítems fueron contestados en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Las respuestas a estos ítems fueron promediadas, una vez recodificados los reactivos inversos, para obtener un índice de satisfacción con la vida, en donde altos puntuaciones indicaban altos niveles del constructo.



**Muestra.** La muestra con la que trabajó Kirschman (2006) estuvo conformada por 150 participantes, todas mujeres trabajadoras residentes dentro del Gran Área Metropolitana del país; quienes se describieron a sí mismas como pertenecientes al grupo étnico afrocostarricense ( $n = 75$ ) o blanco/mestizo ( $n = 75$ ). En su mayoría, las participantes laboraban en el sector público del país, poseían una edad promedio de 36 años ( $DE = 11.22$ ), su estado civil las ubicaba dentro de las categorías de solteras (48.7%) o casadas (38%) principalmente, y la gran mayoría eran profesionales (44.7%).

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Los resultados de los análisis de componentes principales indicaron que los ítems presentaron cargas factoriales superiores a .45 en un factor general que se puede denominar satisfacción personal global con un valor propio de 5.21, que explica más del 37% de la varianza de todos los ítems, lo que justifica la creación de un índice único que refleja el nivel de satisfacción personal de las mujeres (una vez recodificados los ítems inversos).

**Evidencias de validez.** La escala presenta correlaciones positivas con medidas de satisfacción laboral ( $r_s$  entre .23 y .44, todas las  $p < .05$ ) y correlaciones negativas con índices de eventos racistas y sexistas en mujeres afrocostarricenses ( $r_s$  entre -.25 y -.31).

**Evidencias de Confiabilidad.** La escala presenta un Alfa de Cronbach adecuado de 0.85 (0.88 para las afrocostarricenses y 0.83 para las blancas / mestizas).

### Ubicación

Kirschman, D. (2006). *Doble Discriminación: por etnia y por género: Análisis de los vínculos entre las experiencias de discriminación genérica y étnica y la satisfacción personal y laboral de mujeres afrocostarricenses y “blancas/ mestizas” insertas en el sector laboral del gran Área Metropolitana de Costa Rica*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.

### Referencias

Davis, K., & Newstrom, J. (1999). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. México, D.F: McGraw-Hill.

Neugarten, B.L., Havighurst, R.J., & Tobin, S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134-143.





## Instrumento

## Escala de Satisfacción con la vida para adultos de Neugarten, Havighurst y Tobin

A continuación se le presentan una serie de frases. Se trata de situaciones, experiencias o sentimientos que pueden variar de persona a persona. Por favor piense en su vida actual y conteste cada frase de acuerdo a su experiencia. Para cada frase existen seis posibles respuestas. Se trata de una escala en donde 1 significa „TOTALMENTE EN DESACUERDO” y 6 „TOTALMENTE DE ACUERDO” con la frase. Encierre en un círculo la respuesta (es decir, el número) que más se acerque a su experiencia.

1. Conforme pasan los años, mi vida parece estar mejor de lo que yo hubiera pensado.

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

2. He tenido más contratiempos en mi vida que la mayoría de personas que conozco. (-)

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

3. Este es el período más deprimente y sombrío de mi vida. (-)

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

4. Mi vida podría ser más feliz de lo que es en la actualidad. (-)

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

5. Estos son los mejores años de mi vida.

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

6. La mayoría de las cosas que hago son monótonas y aburridas. (-)

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

7. Las cosas que hago me parecen interesantes.

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

8. Me siento vieja y cansada. (-)

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------



9. Si hago un repaso de mi vida hasta ahora, puedo decir que me siento bastante satisfecha.

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

10. No cambiaría las cosas que hecho en el pasado, aunque pudiera.

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

11. Comparada con otras personas de mi edad, pienso que he tomado muchas decisiones tontas en mi vida. (-)

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

12. Si hago un repaso de mi vida, veo que no he podido lograr la mayoría de las cosas importantes que deseaba. (-)

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

13. Comparada con otras personas, siento que mi vida ha tenido muchos altibajos.

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

14. La verdad es que casi siempre he alcanzado las metas que me he propuesto.

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

Nota. (-) ítems inversos.

## Escala de Satisfacción con la Vida para adultos mayores de Emmons, Larsen, y Griffin

(Mauricio Blanco Molina y Mónica Salazar Villanea)

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Satisfacción con la Vida. *Satisfaction With Life Scale* (SWLS). Robert Emmons, Randy Larsen y Sharon Griffin.

**Constructo.** Satisfacción con la vida.

**Descripción del constructo o constructos.** Según los autores (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) el instrumento evalúa el bienestar subjetivo, concentrándose en la medición de la satisfacción con la vida global. La satisfacción con la vida se evidencia a través del juicio cognitivo que haga la persona sobre su vida. Por lo tanto, la escala busca que el sujeto haga una evaluación general de lo logrado en la vida y de su satisfacción sobre esto.

**Descripción del instrumento original.** La escala se compone de 5 reactivos que evalúan el juicio acerca de qué tan satisfecho se está con la vida actual. Es una escala tipo ordinal tipo Likert con 7 opciones de respuesta, que indagan el desacuerdo o acuerdo con la oración presentada. El puntaje más bajo que se puede obtener es 5 y el más alto es 45, donde altas puntuaciones sugieren alta presencia de satisfacción con la vida. Existen evidencias de que el instrumento funciona adecuadamente tomando en cuenta evidencias de validez concurrente con otras escalas que evalúan satisfacción con la vida, emociones positivas y negativas y personalidad. Teóricamente la estructura factorial representa un factor, apoyada por los resultados de estudios posteriores realizados por los mismos autores (Diener, et al., 1985; Pavot, Diener, Colvin, & Sandvik, 1991).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Se utiliza en estudios como medida general de satisfacción con la vida en ámbitos laborales, vocacionales, clínicos, tanto en diseños transversales y longitudinales. Aplicaciones recientes del test centran su valor como predictor del envejecimiento con éxito y la calidad de vida a lo largo del proceso de envejecimiento (Blanco y Salazar, en prep.; Salazar & Blanco, en prep.).



### Adaptación al contexto costarricense con personas adultas mayores

La adaptación al contexto costarricense de este instrumento se realizó en distintos momentos de investigación en el marco de la línea de estudio sobre Envejecimiento que se desarrollen el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UCR (ver ubicación).

**Muestra.** Los resultados de esta adaptación provienen de los estudios. En la muestra piloto (Blanco & Salazar, en prep.) se trabajó con 120 personas, 98 mujeres y 22 hombres de edades entre 50 a 78 años, con una media de edad de 60.3 años ( $DE=6.2$  años), con una escolaridad en su mayoría universitaria. Estas personas participan en el Programa Integral de la Persona Adulta Mayor-PIAM de la Universidad de Costa Rica. La muestra principal estaba conformada por 117 personas participantes del programa PIAM y de la Asociación Gerontológica Costarricense-AGECO, 73 mujeres y 44 hombres, en edades entre 55 y 83 años, con una media de edad de  $M=66,5$ ,  $DE=6.88$ , de ellos el 47% eran casados y 84% tenía escolaridad secundaria y universitaria, con una media de 13.3 años de estudio ( $DE= 4.7$  años).

**Estructura factorial.** De acuerdo a los reportes de los autores, mediante análisis de factores exploratorios (componentes principales con rotación VARIMAX) se evidenció la presencia de una única dimensión que agrupa los cinco reactivos, con un valor característico de 3.03 explicando un 60.1% de la varianza total. Las cargas factoriales de los reactivos superan el .70.

**Evidencias de validez.** Evidencias de validez convergente de la escala fueron recopiladas a partir de correlaciones entre la escala con la Medida de Afecto Positivo y Negativo-PANAS de Watson, Clark, & Tellegen (1988) y la Escala Geriátrica de Depresión-GDS de Yesavage, Brink, Rose, Lum, et al. (1982). Se esperaban correlaciones positivas entre los puntajes de la sub-escala de emociones positivas-PANAS y la Escala de Satisfacción con la vida. Por otro lado, se esperaban correlaciones negativas con el GDS y el Panas Negativo ya que miden distintos tipos de presencia de emociones negativas e indicadores de depresión. Los resultados del estudio piloto indicaron efectivamente correlaciones positivas entre las puntuaciones de la escala de satisfacción con las puntuaciones del PANAS Positivo ( $r = .53, p = .001$ ), también se evidenció una correlación negativa con la sub-escala PANAS Negativo ( $r = -.60, p < .001$ ) y con el GDS ( $r = -.54, p = .001$ ). En el caso de los datos de la muestra principal de estudio la escala se comportó de manera similar, las puntuaciones de la escala de satisfacción

correlacionaron positivamente con las puntuaciones del PANAS Positivo ( $r = .46, p = .001$ ), y negativamente con la sub-escala PANAS Negativo ( $r = -.37, p = .001$ ) y con el GDS ( $r = -.44, p = .001$ ).

**Confiabilidad.** En el estudio piloto la escala presentó un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .86. Las correlaciones ítem-total fueron superiores a .50. La muestra de estudio presentó comportamientos similares con un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .82, el comportamiento de los reactivos de acuerdo las correlaciones ítem-total fueron superiores a .50.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta, el rango de la escala de 1 a 7 puntos. En la muestra piloto, la puntuación media en la escala fue de 17.06, con una desviación estándar de 6.11 y presentó un rango de 10 a 95 puntos. En la muestra de estudio, las puntuaciones en la escala fueron entre 6 y 35, con un promedio de 27.83 ( $SD = 6,14$ ). En la muestra piloto las puntuaciones medias de la escala presentan una leve asimetría positiva (una tendencia a presentar más valores altos que bajos) y se desvían ligera pero significativamente de una distribución normal ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 1.447,  $p = .030$ ). En la muestra de estudio las puntuaciones medias presentaron desviaciones similares a la piloto mostrando, la distribución en la escala presentó también una leve asimetría positiva ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 1.645,  $p = .009$ ).

**Observaciones.** El formato de respuesta tipo Likert podría resultar un poco confuso para las personas adultas mayores, por lo que es importante aclararles la ordinalidad de la respuesta para evitar errores. No se proponen puntos de corte para la puntuación de la escala debido a que se trabajó con muestras intencionales no representativas de la población adulta mayor costarricense. Se recomienda revisar la literatura pertinente a la población en la que se quiera aplicar esta escala en el futuro, con el fin de conocer el comportamiento de las puntuaciones en cada población. Se considera importante en indagaciones futuras realizar análisis de correlaciones o de regresión con variables sociodemográficas como nivel educativo o edad y evaluar su efecto en la respuesta de los reactivos, ya que se percibió cierta dificultad de respuesta en aquellas personas con niveles educativos bajos o edades avanzadas. El ítem número 5 (“Si pudiera vivir mi vida otra vez, no cambiaría casi nada”) generó inquietudes adicionales y solicitudes de aclaración. En general, resulta necesario prever las necesidades particulares de escucha que presentan los adultos mayores al participar en este tipo de estudios.



### Ubicación

Blanco, M. (2011). *Estudio de las características socio-emocionales y cognitivas predictoras de la actividad en la vejez. Una aproximación al envejecimiento exitoso en el contexto costarricense*. Tesis para optar al grado de Magister Scientiae en Investigación Psicológica. San José, Costa Rica.

Proyecto 723-B0-324. Reminiscencia en personas sin deterioro cognitivo y con demencia tipo Alzheimer: potencial terapéutico y aportes a la comprensión neuropsicológica de la memoria autobiográfica. Mónica Salazar Villanea.

Proyecto 723-B1-304. Estudio de las características socioemocionales y cognitivas predictoras de la actividad en la vejez. Una aproximación al envejecimiento exitoso en el contexto costarricense. Mónica Salazar V., Mauricio Blanco.

Proyecto 723-B1-316. Rendimiento cognitivo en funciones ejecutivas y memoria y nivel de participación en personas mayores de 60 años que pertenecen a grupos organizados de personas mayores en la provincia de San José. Mónica Salazar V., María Dolores Castro R.

### Referencias

Blanco, M y Zalazar, M (en prep.). Predictores socioemocionales de la satisfacción con la vida en la adultez y adultez mayor. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1): 71-75.

Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R., & Sandvik, E. (1991). Further Validation of Satisfaction With Life Scale: Evidence for Cross-Method Convergence of Well-Being Measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1): 149-161.

Salazar, M. y Blanco, M. (en prensa). *Envejecimiento y desarrollo personal y social: ¿la actividad como paradigma incuestionable?* Trabajo presentado en el III Precongreso y Congreso Internacional de Gerontología. XXIV Conferencia Internacional de AIUTA. Gerontología y Desarrollo Humano en el Siglo XXI: Persona Adulta Mayor, Experiencia y Desarrollo Sostenible. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.uni-ulm.de/uni/fak/zawiw/content/veranstaltungen/reisen/costa-rica/esp/ponencia/22%20M%C3%B3nica%20Salazar%20y%20Mauricio%20Blanco-%20Envejecimiento%20Desarrollo.pdf>



## Instrumento

## Escala de Satisfacción con la Vida de Emmons, Larsen, y Griffin

A continuación se presentan algunas oraciones con las que puede estar de acuerdo o en desacuerdo, usando las opciones de respuestas de 1-7 mostradas abajo, indique su acuerdo con cada oración colocando el valor correspondiente en la línea anterior a la pregunta.

Por favor sea lo más honesto/a y abierto/a en su respuesta:

1 = Muy en desacuerdo

2 = Desacuerdo

3 = Poco en desacuerdo

4 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

5 = Poco de acuerdo

6 = De acuerdo

7 = Muy de acuerdo

\_\_\_\_\_ 1. De muchas maneras mi vida es muy cercana a mi ideal.

\_\_\_\_\_ 2. Las condiciones de mi vida son excelentes.

\_\_\_\_\_ 3. Estoy satisfecho con mi vida.

\_\_\_\_\_ 4. Hasta ahora he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida.

\_\_\_\_\_ 5. Si pudiera vivir mi vida otra vez, no cambiaría casi nada.



**Escala de Soledad de UCLA de Russel****(Rolando Pérez & Francella Jaikel)**

**Nombre del instrumento y autor.** Escala de Soledad de UCLA. Dan Russel.

**Constructo.** Soledad

**Descripción del constructo.** Percepción individual de aislamiento y falta de apoyo social.

**Descripción del instrumento original.** El instrumento original está compuesto por 20 ítems y utiliza una escala Likert de 4 puntos, en la que las personas deben indicar que tan a menudo se siente de la forma como lo que indica cada ítem (de nunca hasta “a menudo”). El cuestionario se aplicó a cuatro muestras: estudiantes (489), enfermeras (310), maestros (316) y adultos mayores (301). En cuanto a la consistencia interna, el coeficiente Alfa de Cronbach osciló entre .89 y .94. En lo referente a la validez convergente, a la muestra de estudiantes se le aplicaron también otras escalas de soledad y de apoyo social. Según lo esperado por el estudio, las escalas de soledad correlacionaron positivamente entre sí y las de apoyo social de forma negativa. Además se realizaron análisis factoriales confirmatorios, encontrando la independencia entre los constructos. Para la muestra de maestras y enfermeras se aplicó una escala de Burn-out, además de las escalas de apoyo social, encontrándose una correlación positiva con el Burn-out y negativa con el apoyo social conforme a lo supuesto teóricamente. Para la muestra de adultos mayores, las escalas de apoyo social correlacionaron de forma negativa, mientras que medidas de depresión y de deterioro de la calidad de vida correlacionaron positivamente (Russel, 1996).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Investigación sobre soledad en diferentes grupos de edad. Así mismo se ha utilizado como variable interviniente en estudios sobre relaciones interpersonales y salud.

**Adaptación al contexto costarricense**

La escala fue adaptada al contexto costarricense para el estudio de los factores psicosociales que inciden en el uso del teléfono celular en adolescentes costarricenses en el estudio de Jaikel (2009).





**Muestra.** El estudio de Jaikel (2009) tuvo una muestra de 393 sujetos (176 hombres y 217 mujeres), de los cuales 196 pertenecían a colegios privados y 197 a colegios públicos. Promedio de edad de 16 años.

### Características psicométricas

**Evidencias de validez.** Se encontraron correlaciones significativas entre la medida de soledad y medidas de autoestima ( $r = .36, p < .001$ ), auto-concepto académico ( $r = .13, p < .001$ ), auto-concepto social ( $r = .33, p < .001$ ), identificación con el grupo de pares ( $r = .46, p < .001$ ) y habilidades sociales ( $r = -.47, p < .001$ ). Puntajes altos en la escala de soledad deben interpretarse como baja percepción de soledad, y tal y como se esperaba se encontraron correlacionados positivamente con puntajes altos en autoestima, auto-concepto escolar, auto-concepto académico, identificación con el grupo de pares, y negativamente con las habilidades sociales, es decir niveles altos de competencia social percibida.

**Evidencias de confiabilidad.** Se recurrió al coeficiente alfa de Cronbach obteniéndose un puntaje de .88. Se eliminó un ítem por tener una correlación ítem-total muy baja (.08).

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta utilizado en este estudio, el rango teórico de las puntuaciones medias de la escala va de 1 a 4. En esta muestra, las puntuaciones medias oscilaron entre 2 y 4 con un promedio de 3.29 y una desviación estándar de .46. Las puntuaciones de la escala presentaron una desviación estadísticamente significativa con respecto a una distribución normal, presentando muchas puntuaciones altas (poca soledad) y pocas puntuaciones bajas (alta soledad) ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 2.05,  $p < .001$ ).

**Observaciones.** Debido a que la escala fue desarrollada para fines de investigación no se recomienda pensar en puntos de corte definidos para clasificar a los niños y niñas.

### Ubicación

Jaikel, F. (2009). *Dimensiones psicológicas asociadas al uso del teléfono celular en jóvenes costarricenses entre 14 y 18 años, de colegios públicos y privados, pertenecientes a la zona urbana de San José*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.



### Referencias

- Russell, D. (1996). The UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.



## Instrumento

## Escala de soledad de UCLA de Russel

Indique qué tan a menudo se siente de la forma que describe cada frase. Encierre con un círculo el número correspondiente.

1 indica “Yo nunca me siento de esta manera”.

2 indica “Yo casi nunca me siento de esta manera”.

3 indica “Yo algunas veces me siento de esta manera”.

4 indica “Yo a menudo me siento de esta manera”.

1. Me siento a gusto con la gente a mí alrededor.	1	2	3	4
2. Me falta compañía.	1	2	3	4
3. No hay nadie a quien pueda buscar.	1	2	3	4
4. Me siento parte de un grupo de amigos.	1	2	3	4
5. Tengo mucho en común con las personas a mí alrededor.	1	2	3	4
6. No tengo a nadie cerca de mí.	1	2	3	4
7. Mis intereses e ideas no son compartidos por quienes están a mí alrededor.	1	2	3	4
8. Soy una persona extrovertida.	1	2	3	4
9. Hay personas a las que me siento cercano.	1	2	3	4
10. Me siento excluido.	1	2	3	4
11. Mis relaciones sociales son superficiales.	1	2	3	4
12. Nadie me conoce realmente.	1	2	3	4
13. Me siento aislado de los demás.	1	2	3	4
14. Puedo encontrar compañía cuando quiera.	1	2	3	4
15. Hay personas que realmente me entienden.	1	2	3	4
16. Soy infeliz siendo tan apartado.	1	2	3	4
17. Las personas están a mí alrededor pero no conmigo.	1	2	3	4
18. Hay personas con quienes puedo hablar.	1	2	3	4
19. Hay personas que puedo buscar.	1	2	3	4

**Escala Geriátrica de Ansiedad GAS-1 de Segal y Payne**

Tatiana M° Blanco Álvarez y Mónica Salazar Villanea

**Nombre del instrumento y autor.** The Geriatric Anxiety Scale GAS-1. Daniel Segal, y Matthew Payne.

**Constructo.** Ansiedad

**Descripción del constructo.** De acuerdo a los autores del instrumento, Segal, June, Payne, Coolidge, y Yochim (2010), la ansiedad se conceptualiza como toda aquella sintomatología cognitiva, afectiva y somática que presentan los adultos mayores, según los criterios del DSM-IV-TR.

**Descripción del instrumento original.** La escala se compone de 30 reactivos, los cuales se subdividen de la siguiente manera: 9 pertenecen a la subescala somática, 8 a la subescala cognitiva, 8 a la subescala afectiva y 5 pertenece a la subescala clínica. Vale mencionar que la última subescala es utilizada para sondear posibles situaciones ansiógenas, por lo que los autores aclaran que su puntaje no se debe sumar al puntaje total de la escala. Es una escala tipo Likert, donde 0 es para nada, 1 algunas veces, 2 la mayor parte del tiempo y 3 todo el tiempo. Los autores utilizaron 3 muestras diferentes: la primera se utilizó para el desarrollo de los ítems, esta estuvo compuesta por 100 adultos jóvenes y 30 adultos mayores; la segunda muestra fue extraída de una comunidad con el fin de hacer estudios preliminares sobre las propiedades psicométricas del instrumento, compuesta por 101 adultos mayores; por último una tercera muestra compuesta por 69 adultos mayores considerados muestra clínica. La estructura factorial del instrumento se compone de las dimensiones: Somático, Cognitivo, Afectivo y Clínico, los autores no reportan análisis exploratorio de la estructura factorial, ni tampoco análisis confirmatorio del instrumento. En cuanto a la validez convergente del instrumento los autores encontraron correlaciones positivas y significativas con el Inventario de Ansiedad de Beck ( $r = .82, p < .01$ ) y con el Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo ( $r = .79, p < .01$ , y  $r = .78, p < .01$ , respectivamente). Por último, los autores encuentran mayores puntajes de la muestra clínica comparada con muestra no clínica, lo cual les permite aseverar que el instrumento.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Evaluación corta de la sintomatología de ansiedad en personas adultas mayores.



### Adaptación al contexto costarricense

La adaptación al contexto costarricense de este instrumento se realizó en distintos momentos de investigación en el marco de la línea de estudio sobre Envejecimiento que se desarrollen el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UCR (ver ubicación).

**Muestra.** En la muestra piloto se trabajó con 103 personas adultas mayores pertenecientes a la Asociación Gerontológica Costarricense, de las cuales el 75% eran mujeres y el 25% hombres, en edades entre 55 y 85 años, con una media de edad de  $M=70$ ,  $DE=6.62$ . Con una escolaridad de primaria incompleta y en su mayoría casados. La muestra de estudio estuvo conformada por 80 adultos mayores privados de libertad, reclusos en el Centro de Atención Institucional Adulto Mayor, en edades entre 60 y 85 años, con una media de edad de  $M=70$ ,  $DE=7.98$ , de ellos el 38% eran casados y 30% tenía una escolaridad de secundaria incompleta.

### Propiedades psicométricas

**Estructura factorial.** Una serie de análisis de factores exploratorios (componentes principales con rotación VARIMAX) indicó la conveniencia de considerar los reactivos como indicadores de un factor general de ansiedad en adultos mayores. El primer factor presentó un valor característico de 13.52, explicando el 45% de la varianza total de los reactivos. El gráfico de sedimentación presentó además una caída sustantiva en el valor característico del primer factor con respecto al segundo (Valor característico = 2.47). Además, todos los reactivos, con excepción de uno (“he estado preocupado por mi salud”), presentan cargas factoriales superiores a .40 en este factor único.

**Evidencias de validez.** Evidencias de la validez convergente del GAS fueron estimadas a partir de correlaciones con la Escala de Ansiedad Ante la Muerte (DAS) (Templer, 1970) y El Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970). Se esperaban correlaciones positivas entre los puntajes de estas escalas ya que miden distintos tipos de ansiedad. Los resultados del estudio 1 indicaron efectivamente correlaciones positivas entre las puntuaciones del GAS con las puntuaciones del DAS ( $r = .24$ ,  $p = .03$ ) y con las dos subescalas de Ansiedad del STAI ( $r_s > .78$ ,  $p_s < .001$ ).

**Evidencias de Confiabilidad.** La escala presente un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .95. Los reactivos presentaron correlaciones ítem-total superiores a .40, con excepción del reactivo 27 “he estado preocupado por mi salud”.



**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta, el rango teórico de la escala va de 0 a 75 puntos. En la muestra 1, la puntuación media en ansiedad fue de 25.41, con una desviación estándar de 16.48 y presentó un rango de 0 a 72 puntos. En la muestra 2, las puntuaciones medias oscilaron entre 0 y 64, con un promedio de 12.74 y una desviación estándar de 10.20. En la muestra 1, las puntuaciones medias no presentaron una desviación significativa con respecto a una distribución normal,  $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 1.12,  $p = .16$ . En la muestra 2, las puntuaciones medias presentaron una muy leve tendencia a la asimetría positiva (pocos puntajes altos), desviándose también muy levemente de una distribución normal,  $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 1.39,  $p = .04$ .

**Observaciones.** Es importante mencionar que a lo largo de la investigación se trabajaron 2 formatos de la prueba, no obstante se comprobó que el formato final es de más fácil comprensión para las personas adultas mayores. La correlación ítem-total del reactivo 27 fue menor al punto de corte de .30 recomendado. Se recomienda valorar su exclusión. No proponemos puntos de corte para las puntuaciones de las escalas debido a que trabajamos con muestras intencionales no representativas de la población adulta mayor costarricense. Se recomienda revisar la literatura pertinente a la población en la que se quiera aplicar esta escala en el futuro, con el fin de conocer el comportamiento de las puntuaciones en cada población.

### Ubicación

Blanco, T. (2011). *Ansiedad ante la muerte y factores de vulnerabilidad asociados en ofensores sexuales reclusos en el Centro de Atención Institucional*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología. San José, Costa Rica.

### Referencias

Segal, D; June, A; Payne, M; Coolidge, F; y Yochim, B. (2010). Development and initial validation of a self-report assessment tool for anxiety among older adults: The Geriatric Anxiety Scale. En: *Journal of Anxiety Disorders* 24 (2010) 709–714.

Seisdedos, N. (2008). *Manual STAI, Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*. Madrid: TEA Ediciones.

Templer, D. (1970). The construction and validation of a death anxiety scale. En: *The Journal of General Psychology*, 82, 165-177.



## Instrumento

## Escala Geriátrica de Ansiedad (GAS 1) de Segal y Payne

A continuación encontrará una lista de síntomas comunes de la ansiedad o el estrés. Por favor lea cuidadosamente cada una de las frases. Indique cada cuanto ha experimentado estos síntomas DURANTE LA SEMANA PASADA INCLUYENDO HOY marcando con una X la respuesta correspondiente.

	0	1	2	3
	Nada	Algunas veces	La mayor parte del tiempo	Todo el tiempo
Mi corazón se ha acelerado o latido más fuertemente	0	1	2	3
Mi respiración ha sido más corta	0	1	2	3
He tenido malestar estomacal	0	1	2	3
He sentido que las cosas no son reales o como si estuviera fuera de mi cuerpo	0	1	2	3
He sentido que he perdido el control	0	1	2	3
He tenido miedo de ser juzgado por otros	0	1	2	3
He tenido miedo de ser humillado o avergonzado	0	1	2	3
He tenido problemas para dormirme	0	1	2	3
He tenido problemas para permanecer dormido	0	1	2	3
He estado irritable	0	1	2	3
He tenido estallidos de enojo	0	1	2	3
He tenido problemas para concentrarme	0	1	2	3
He estado fácilmente molesto o sobresaltado	0	1	2	3
He tenido menor interés en hacer cosas que por lo general disfruto	0	1	2	3
Me he sentido separado o aislado de las demás personas	0	1	2	3
Me he sentido aturdido, como en otro mundo	0	1	2	3
Se me ha dificultado quedarme quieto	0	1	2	3
Me he preocupado mucho	0	1	2	3
No he podido controlar mi preocupación	0	1	2	3
Me he sentido inquieto, sobresaltado	0	1	2	3
Me he sentido cansado	0	1	2	3
Mis músculos han estado tensos	0	1	2	3
He tenido dolor de espalda, del cuello o con calambres	0	1	2	3
He sentido que no tengo control sobre mi vida	0	1	2	3

He sentido que algo terrible está por sucederme	0	1	2	3
He estado preocupado por mis finanzas	0	1	2	3
He estado preocupado por mi salud	0	1	2	3
He estado preocupado por mis hijos	0	1	2	3
He tenido miedo de morirme	0	1	2	3
He tenido miedo de convertirme en una carga para mi familia o mis hijos	0	1	2	3

ASEGURESE QUE HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES CON UNA SOLA RESPUESTA

Muchas gracias





**Escala de Depresión Geriátrica GDS de Yesavage****(Mauricio Blanco Molina y Mónica Salazar Villanea)**

**Nombre del instrumento y autor.** *Geriatric Depression Scale GDS.* Jerome Yesavage.

**Constructo.** Depresión en personas adultas mayores.

**Descripción del constructo.** Según los autores del instrumento, la depresión se conceptualiza a partir de toda aquella sintomatología cognitiva, afectiva y somática que presentan las personas adultas mayores, como sentimientos de tristeza, falta de energía, dificultades en las relaciones sociales, sentimientos de inutilidad, desesperación, entre otros, según los criterios del DSM-IV-TR (Yesavage, Brink, Rose, Lum, Huang, et al., 1982).

**Descripción del instrumento original.** Se trata de un instrumento de autoreporte compuesto por 30 reactivos que miden la presencia de la sintomatología depresiva mediante preguntas directas, 20 de ellas miden la presencia de síntomas (“¿Siente que su vida está vacía?”), mientras que 10 son considerados ítems inversos (“¿En el fondo está satisfecho con su vida?”). Es una escala dicotómica en la que el entrevistado responde sí o no. El puntaje más bajo que se puede obtener es 0 y el más alto es 30, en donde altas puntuaciones sugieren altos riesgos de presentar depresión. Existen evidencias robustas de que el instrumento funciona adecuadamente como prueba de cribaje (*screening*) tomando en cuenta diferentes condiciones sociodemográficas, como nivel educativo y edad (Yesavage, et al., 1982). Teóricamente la estructura factoriales unitaria; sin embargo, los resultados posteriores evidencian una estructura multifactorial. En un estudio con personas mayores de 65 años residentes en Estados Unidos (n=326), un análisis factorial exploratorio usando la rotación VARIMAX, arrojó una estructura de 5 factores logrando explicar el 42.9% de la varianza. Los factores encontrados en este estudio fueron: 1. Tristeza, 2. Falta de energía, 3. Humor positivo, 4. Agitación y 5. Retraimiento social (Sheikh, Yesavage, Brooks, Friedman, Gratzinger, et al., 1991).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Se utiliza como instrumento de cribaje (*screening*) en la evaluación clínica en personas adultas mayores con sospecha de patología depresiva y como evidencia para la posterior formulación de diagnósticos diferenciales en ambientes geriátricos y en la práctica en psicología clínica.



### Adaptación al contexto costarricense

La adaptación al contexto costarricense de este instrumento se realizó en distintos momentos de investigación en el marco de la línea de estudio sobre Envejecimiento que se desarrollen el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UCR (ver ubicación).

**Muestra.** Los resultados de esta adaptación provienen de los estudios. En la muestra piloto (Blanco & Salazar, en prep.) se trabajó con 120 personas, 98 mujeres y 22 hombres de edades entre 50 a 78 años, con una media de edad de 60.3 años ( $DE=6.2$  años), con una escolaridad en su mayoría universitaria. Estas personas participan en el Programa Integral de la Persona Adulta Mayor-PIAM de la Universidad de Costa Rica. La muestra principal estaba conformada por 117 personas participantes del programa PIAM y de la Asociación Gerontológica Costarricense-AGECO, 73 mujeres y 44 hombres, en edades entre 55 y 83 años, con una media de edad de  $M=66,5$ ,  $DE=6.88$ , de ellos el 47% eran casados y 84% tenía escolaridad secundaria y universitaria, con una media de 13.3 años de estudio ( $DE= 4.7$  años).

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Contrario a los reportes de los autores, mediante análisis de factores exploratorios (componentes principales con rotación VARIMAX) se evidenció la presencia de seis dimensiones como la mejor solución factorial de los treinta reactivos. Estos seis factores explican aproximadamente un 51% de la varianza total. El primer factor está conformado por siete reactivos, cinco de ellos reflejando la expresión sintomática (tendientes a medir agitación o tensión) todos con cargas factoriales mayores a .51, un ítem tendiente a medir tristeza con una carga factorial de .36 y un reactivo en dirección positiva tendiente a medir humor positivo con carga factorial de -.36. Este factor presentó un valor propio de 5.98 y explicó un 20% de la varianza. El segundo factor está conformado por seis reactivos tendientes a medir tristeza con cargas factoriales mayores a .45, un valor propio de 2.49, explicando un 8.3% de la varianza. El tercer factor agrupó tres reactivos que reflejan falta de energía y retraimiento social. Los reactivos que componen este factor presentaron cargas factoriales mayores a .52. El factor presentó un valor característico de 2.10 y explicó un 7% de la varianza. El cuarto factor (Valor característico = 1.85, varianza explicada = 6%) agrupó cuatro reactivos tendientes a medir humor positivo con cargas factoriales mayores a .37. El quinto factor se conformó por cinco reactivos (Valor característico = 1.6, varianza explicada = 5.33%) tendientes a



medir retraimiento social, tristeza y percepción de cambios cognitivos, con cargas factoriales mayores a .45. Por último, el sexto factor agrupó a cuatro reactivos (Valor característico = 1.42, varianza explicada = 4.8%) tendientes a medir falta de energía y sentimientos de utilidad, los reactivos presentaron cargas factoriales mayores a .42.

**Evidencias de validez.** Evidencias de validez convergente de la escala fueron recopiladas a partir de correlaciones con la Medida de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) de Watson, Clark, y Tellegen (1988). Se esperaban correlaciones positivas entre los puntajes de la sub-escala de emociones negativas con el GDS ya que miden distintos tipos de indicadores de depresión y correlaciones negativas con la sub-escala de emociones positivas y el GDS. Los resultados del estudio piloto indicaron efectivamente correlaciones positivas entre las puntuaciones del GDS con las puntuaciones del PANAS Negativo ( $r = .74, p = .001$ ) y correlación negativa con la sub-escala PANAS Positivo ( $r = -.43, p = .001$ ). En el caso de los datos de la muestra principal de estudio las dos escalas se comportaron de forma similar, correlacionando positivamente para el caso del GDS y el PANAS Negativo ( $r = .546, p = .001$ ), y de manera negativa con la escala PANAS Positivo ( $r = -.289, p = .002$ ). Más evidencias de validez se estimaron a partir de correlaciones con los puntajes en la del Mini-Mental State Examination MMSE (ver Salazar y Castro en este mismo volumen). En este caso ambos puntajes estuvieron negativamente correlacionados ( $r = -.24, p = .008$ ).

**Evidencias de confiabilidad.** La escala total presentó un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .87 en el estudio piloto. Las correlaciones ítem-total fueron superiores a .30. La muestra del estudio principal presentó comportamientos similares con un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .84., el comportamiento de los reactivos de acuerdo las correlaciones ítem-total fueron superiores a .22.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta (de 0 a 1) el puntaje oscila entre 0 y 30. En la muestra piloto, la puntuación media la escala en general (la escala total) fue de 4.66, con una desviación estándar de 4.90 y presentó un rango de 0 a 22 puntos. En la muestra del estudio principal, las puntuaciones fueron entre 0 y 20, con un promedio de 4.81 y una desviación estándar de 4.45. En la muestra piloto las puntuaciones medias presentan una leve asimetría positiva (una tendencia a presentar más valores bajos que altos) y se desvían significativamente de una distribución normal,  $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 2.00,  $p = .001$ . En la muestra de estudio las



puntuaciones medias presentaron desviaciones similares a la piloto mostrando una asimetría positiva con respecto a una distribución normal,  $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 1.58,  $p = .013$ .

**Observaciones.** Los reactivos que no reflejan sintomatología (ítems inversos) resultaron confusos para las personas adultas mayores, por lo que es importante aclararles algunas de estas preguntas. Estas sin embargo, deben conservarse para efectos de cribaje, aunque no son suficientemente específicas para el diagnóstico clínico. En este sentido resulta importante complementar el uso de esta escala con otros instrumentos de mayor especificidad en la evaluación del estado de ánimo (por ejemplo PANAS, Inventario de Depresión de Beck, 1996, o el Inventario de Depresión de Seligmann, 198). No se proponen puntos de corte para la puntuación de la escala debido a que se trabajó con muestras intencionales no representativas de la población adulta mayor costarricense. Se recomienda revisar la literatura pertinente a la población en la que se quiera aplicar esta escala en el futuro, con el fin de conocer el comportamiento de las puntuaciones en cada población. Se considera importante en indagaciones futuras realizar análisis de correlaciones o de regresión con variables sociodemográficas como nivel educativo o edad y evaluar su efecto en la respuesta de los reactivos, ya que se percibió cierta dificultad de respuesta en aquellas personas con niveles educativos bajos o edades avanzadas. Debido a que el tercer factor está compuesto por sólo tres reactivos se podría pensar en explorar una solución factorial de cinco factores, como fue reportada por Sheikh, et al. (1991). La correlación ítem-total de varios reactivos (ítems 1, 5, 15, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 27 y 29) fueron menores al punto de corte de .30 recomendado; sin embargo optamos por retenerlos debido a que su eliminación no implicaba un aumento sustantivo del Alfa de Cronbach.

### Ubicación

Blanco, M. (2011). *Estudio de las características socio-emocionales y cognitivas predictoras de la actividad en la vejez. Una aproximación al envejecimiento exitoso en el contexto costarricense.* Tesis para optar al grado de Magister Scientiae en Investigación Psicológica. San José, Costa Rica (Manuscrito no publicado).

Proyecto 723-B0-324. Reminiscencia en personas sin deterioro cognitivo y con demencia tipo Alzheimer: potencial terapéutico y aportes a la comprensión neuropsicológica de la memoria autobiográfica. Mónica Salazar Villanea.



Proyecto 723-B1-304. Estudio de las características socioemocionales y cognitivas predictoras de la actividad en la vejez. Una aproximación al envejecimiento exitoso en el contexto costarricense. Mónica Salazar V., Mauricio Blanco.

Proyecto 723-B1-316. Rendimiento cognitivo en funciones ejecutivas y memoria y nivel de participación en personas mayores de 60 años que pertenecen a grupos organizados de personas mayores en la provincia de San José. Mónica Salazar V., María Dolores Castro R.

### Referencias

Beck AT, Steer RA, Ball R, Ranieri W. (1996). Comparison of Beck Depression Inventories -IA and -II in psychiatric patients. *Journal of personality Assessment*, 67 (3), 588–97.

Blanco, M y Salazar, M (en prep.). Predictores socioemocionales de la satisfacción con la vida en la adultez y adultez mayor. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.

Sheikh, J., Yesavage, J., Brooks, J., Friedman, L., Gratzinger, P., Hill, R., & Crook, T. (1991). Proposed factor structure of the Geriatric Depression Scale. *International Psychogeriatrics / IPA*, 3(1), 23-28. Extraído de EBSCOhost.

Yesavage, J. A., Brink, T.L., Rose, T.L., Lum, O., Huang V., Adey, M. & Leirer, V. O. (1982). Development and validation of a geriatric depression screening scale: a preliminary report. *Journal of Psychiatric Research*. 17(1), 37-49. Extraído de EBSCOhost.



## Instrumento

## Escala Geriátrica de Depresión de Yesavage (GDS 30)

Por favor escoja la respuesta de acuerdo a como se ha sentido durante las últimas semana

¿En el fondo está satisfecho con su vida?	SI	NO*
¿Ha abandonado muchas de sus actividades y pasatiempos?	SI*	NO
¿Siente que su vida está vacía?	SI*	NO
¿Se aburre con frecuencia?	SI*	NO
¿Tiene esperanza en el futuro?	SI	NO*
¿Le preocupan ideas que no pueda quitar de su cabeza?	SI*	NO
¿Se encuentra de buen ánimo la mayor parte del tiempo?	SI	NO*
¿Teme que algo malo pueda sucederle?	SI*	NO
¿Se siente feliz la mayor parte del tiempo?	SI	NO*
¿Se siente desamparado con frecuencia?	SI*	NO
¿Con frecuencia se siente desvelado y nervioso?	SI*	NO
¿Prefiere quedarse en casa a salir y realizar cosas nuevas?	SI*	NO
¿Se preocupa con frecuencia por el futuro?	SI*	NO
¿Piensa que tiene más problemas de memoria que las demás personas?	SI*	NO
¿Piensa que es bueno estar vivo hoy?	SI	NO*
¿Se siente triste y desanimado con frecuencia?	SI*	NO
¿Se siente inútil en su estado actual?	SI*	NO
¿Se preocupa mucho por el pasado?	SI*	NO
¿Le parece que la vida es algo apasionante?	SI	NO*
¿Le cuesta mucho emprender nuevos proyectos?	SI*	NO
¿Se siente con energías?	SI	NO*
¿Piensa que su situación no tiene arreglo?	SI*	NO
¿Piensa que la mayor parte de la gente está mejor que usted?	SI*	NO
¿Se disgusta con frecuencia por cosas sin importancia?	SI*	NO
¿Siente ganas de llorar frecuentemente?	SI*	NO
¿Tiene dificultad para concentrarse?	SI*	NO
¿Disfruta al levantarse de mañana?	SI	NO*
¿Prefiere evitar las reuniones sociales?	SI*	NO
¿Le resulta fácil tomar decisiones?	SI	NO*
¿Siente su mente tan despejada como antes?	SI*	NO

\* = Asignar un punto en cada respuesta marcada con el asterisco. Aplicar sin los asteriscos.



## Índice de Empatía para Niños(as) y Adolescentes de Bryant

(Rolando Pérez & Carlos Brenes)

**Nombre del instrumento y autor.** Índice de Empatía para niños (as) y adolescentes. Brenda Bryant.

**Constructo.** Empatía

**Descripción del constructo.** Según la autora, la empatía se define como la “respuesta emocional vicaria ante la percepción de la respuesta emocional de otros” (Bryant, 1982, p. 413).

**Descripción del instrumento original.** Se trata de una escala que consiste en 22 ítems de respuesta en los que se eligen entre tres categorías de frecuencia (mucho, poco, nada), en el cual puntajes más altos indican una mayor empatía. La escala se aplicó a 429 sujetos, compuesta por niños y adolescentes y hombres y mujeres. Con el objeto de evaluar la confiabilidad test-retest se realizaron dos mediciones con dos semanas de diferencia, obteniendo correlaciones que oscilaban entre .74 y .85 para los diferentes grupos de edad. Además se recabaron evidencias de validez convergente, discriminante y de constructo. Asimismo se evaluó el comportamiento de la prueba según el sexo y la edad. En todos estos procedimientos se encontraron los resultados esperados (Bryant, 1982).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** El índice es utilizado para la investigación básica sobre empatía en niños o como variable interviniente en estudios sobre relaciones interpersonales.

### Adaptación al contexto costarricense.

La escala ha sido utilizada en el contexto costarricense para el estudio de los correlatos y predictores del uso de los videojuegos en niños y niñas.

**Muestra.** Se trabajó con una muestra por criterio de 395 niñas y niños de la zona urbana de San José, 205 encuestados provenían de escuelas públicas y 190 de escuelas privadas, 193 son niños y 202 son niñas. Además, la muestra en estudio tiene una edad promedio de 10.69 años ( $DE = .856$  años).

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Mediante el análisis de factores exploratorio, utilizando el método de extracción de componentes principales y el método de rotación VARIMAX, se identificó la estructura de la empatía, caracterizada por tener dos factores con valores propios mayores a 1. El primer factor, con



un Valor propio de 4.17 y una Varianza explicada de 32.10%, agrupó los reactivos dirigidos a medir la dimensión emocional de la empatía. El segundo factor, con un Valor propio de 1.55 y una Varianza explicada de 11.88%, reunió los reactivos tendientes a medir la dimensión conductual de la empatía. Cada factor quedó finalmente compuesto por seis ítems cada uno.

**Evidencias de confiabilidad.** El coeficiente de consistencia interna para la subescala de la dimensión emocional de la empatía fue de .79, mientras que el coeficiente alfa de Cronbach de la subescala de la dimensión conductual fue de .69.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de respuesta, el rango teórico de las puntuaciones medias de las subescalas va de 1 a 4. En este estudio, las puntuaciones medias de la dimensión emocional de la empatía oscilaron entre 1 a 3, con un promedio de 2.41 y una desviación estándar de .47. Las puntuaciones en la dimensión conductual de la empatía oscilaron también entre 1 y 3, pero con un promedio de 1.79 y una desviación estándar de .48. Las puntuaciones medias de la dimensión emocional de la empatía tendieron a desviarse significativamente de una distribución normal presentando muchos puntajes altos y pocos puntajes bajos ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov=1.80,  $p=.003$ ). Sin embargo, hay que hacer notar que el índice de asimetría no sobrepasó el punto de corte recomendado de -1. (-.68). Por su parte, la subescala de la dimensión conductual de la empatía presentó una leve asimetría positiva de .23, indicando muchos valores bajos y pocos valores altos, y aunque dicha asimetría es muy cercana a 0, la prueba Kolmogorov-Smirnov indicó una diferencia significativa con respecto a una distribución normal ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov=1.80,  $p=.04$ ).

**Observaciones.** La escala no posee puntos de corte definidos, pues se ha desarrollado para fines de investigación en una muestra intencional, sin atender a puntos de corte o baremos propios de la validación de instrumentos diagnósticos en muestras representativas.

### Ubicación

Brenes, C. (2009). *Dimensiones psicosociales asociadas al uso de los videojuegos en niños y niñas escolares de instituciones públicas y privadas de zonas urbanas de San José*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.

### Referencias

Bryant, B. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.





## Instrumento

## Índice de empatía para niños (as) y adolescentes

Ahora, por favor califíca cada una de las siguientes oraciones dependiendo de si te describen mucho, poco o nada. Por favor marca con una X.

1. Me pone triste ver a una niña que no pueda encontrar alguien con quien jugar.*	Mucho	Poco	Nada
4. Me gusta ver a las personas abrir regalos, aun cuando yo no reciba uno.*	Mucho	Poco	Nada
5. Al ver a un niño llorando me dan ganas de llorar. **	Mucho	Poco	Nada
6. Me siento mal cuando veo a una niña siendo lastimada.*	Mucho	Poco	Nada
8. A veces lloro cuando veo la televisión.*	Mucho	Poco	Nada
11. Me siento mal cuando veo a un animal siendo lastimado.*	Mucho	Poco	Nada
12. Me pone triste ver a un niño que no pueda encontrar alguien con quien jugar.*	Mucho	Poco	Nada
13. Algunas canciones me ponen tan triste que me dan ganas de llorar. **	Mucho	Poco	Nada
14. Me siento mal cuando veo a un niño siendo lastimado.*	Mucho	Poco	Nada
15. A veces los adultos lloran aun cuando no tienen por qué estar tristes. **	Mucho	Poco	Nada
19. Al ver a una niña llorando me dan ganas de llorar. **	Mucho	Poco	Nada
20. Pienso que es divertido que algunas personas lloren durante una película triste o mientras leen un libro triste. **	Mucho	Poco	Nada

Nota. \*Dimensión emocional de la empatía, \*\* dimensión conductual de la empatía.

## Inventario de Depresión para niños de Kovacs

(Fedra Solís & Domingo Campos)

**Nombre del instrumento y autor.** Inventario de Depresión para niños (Children Depression Inventory), María Kovacs.

**Constructo o constructos.** Síntomas depresivos pediátricos.

**Descripción del constructo o constructos.** Según Zalsman, Brent, & Weersing (2006) los desórdenes depresivos en la niñez se caracterizan por un núcleo persistente de tristeza, anhedonia, aburrimiento e irritabilidad. Este conjunto de síntomas provocan una disminución del nivel de funcionalidad del niño/a y una falta de responsividad a acciones que normalmente conllevarían alivio del malestar, por ejemplo realizar actividades placenteras, o recibir atención e interactuar con personas significativas.

**Descripción del instrumento original.** El IDN es un cuestionario de auto-informe elaborado por Kovacs, en co-autoría con Aaron Beck (1977). El IDN está constituido por 27 ítems que miden síntomas cognitivos, afectivos y conductuales de depresión en niños y adolescentes entre los 7 a 17 años. Se diseñó para discriminar el *grado o intensidad* de la sintomatología depresiva. Cada ítem contiene tres afirmaciones graduadas en orden de severidad, que el niño puntúa de cero a dos seleccionando la opción que mejor describa el estado personal en el área interrogada durante las últimas dos semanas. La escala posee un posible puntaje entre 0 y 54. Se cuenta con tres versiones: la versión de autoreporte de 27 ítems, la versión para padres y la versión abreviada de 10 ítems (Cole & Martin, 2005). En nuestro país no se dispone de ejemplares de las dos últimas versiones. La estandarización de la prueba para los Estados Unidos se llevó a cabo en 1980 con una muestra de 1266 estudiantes de centros educativos públicos de la Florida (47% varones) entre los 7 y 17 años (77% euroamericanos, 23% afroamericanos, nativos-americanos e hispanos) (Sattler y Hoge, 2006). El estudio incluyó 134 niños deprimidos vistos clínicamente *a lo largo* de un periodo de nueve años. Los análisis de consistencia interna del IDN para dicha muestra arrojaron coeficientes de .71 a .89 y coeficientes test-retest que oscilaron de .74 a .83 con un intervalo de 2-3 semanas, para las cinco subescalas obtenidas: Ánimo negativo, Dificultades interpersonales, Autoestima negativa, Ineficacia y Anhedonia.



**Usos o propósitos típicos del instrumento.** EL IDN está diseñado originalmente para evaluar síntomas de Desórdenes Depresivo Mayor y Desórdenes Distímicos y para distinguir entre niños con dichos desórdenes y niños con otras condiciones psiquiátricas. A nivel internacional el IDN se ha utilizado para la *tipificación por grupos* y como un instrumento de tamizaje, para muestras no clínicas, integrado a otras técnicas psicodiagnósticas, en la búsqueda de *indicadores de riesgo de depresión* en los niños. El principal uso de esta escala en el contexto costarricense es de carácter investigativo.

### Adaptación al contexto costarricense

La primera adaptación del IDN fue llevada a cabo por Grettel Lutz (1992) en 40 niños de 8 a 13 años escolarizados del área metropolitana de San José. La escala también ha sido aplicada en población infantil costarricense por Karla Salazar y Andrea Molina (2011) para el estudio de la asociación entre estilos parentales de crianza, malestares psicosomáticos y calidad de vida. La versión que aquí se presenta es el resultado de la investigación de Fedra Solís y Domingo Campos en una muestra de 178 niños y niñas entre los 7 y 12 años (Solís, 2009). Aunque los reactivos podrían poseer una estructura multidimensional, como se evidenció en la escala original, los autores costarricenses recomiendan utilizar la medida como un índice global de depresión en niños y niñas, por lo que los resultados aquí presentados se refieren a la escala en su totalidad, sin referencia a subescalas.

**Muestra.** Participaron en el estudio de Solís (2009) 178 niños de ambos sexos (55% niñas) con edades entre los 7 y 12 años, ( $M = 9.84$ ,  $D.E = 1.52$  años) provenientes de cuatro centros educativos (públicos y privados) en la provincia de Heredia, seleccionados mediante un muestreo intencional. Se trata de una muestra no clínica o comunitaria.

### Características Psicométricas

**Evidencias de validez.** Las puntuaciones medias del IDN presentaron una correlación positiva y moderada ( $r = .29$ ,  $p < .01$ ) con un índice de eventos vitales adversos asociados a afectividad negativa y preocupación (problemas en el rendimiento académico, enfermedades, muerte de seres queridos, etc.). Tal y como se esperaba, el reporte de un mayor número de eventos generadores de afecto negativo y de preocupación se observaron asociados a un incremento en las puntuaciones en el IDN. Por otro lado, la escala presentó una fuerte correlación negativa ( $r = -.72$ ,  $p < .01$ ) con la Subescala de Felicidad y Satisfacción de la escala de autoconcepto Piers-Harris (Piers, 1984), indicando, tal y como es esperable, que cuando los niños y niñas alcanzan puntuaciones más elevadas en el IDN,



manifiestan un menor sentimiento de felicidad y un empobrecimiento de su autoconcepto y viceversa.

**Evidencias de confiabilidad.** En esta muestra costarricense, los 27 reactivos presentaron un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .82.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** En el estudio de Solís (2008), la escala presentó un mínimo de 0 puntos y un máximo de 35 puntos, con una media de 10.08 puntos y una desviación estándar de 6.21 pts. Las puntuaciones de la escala presentaron una muy leve asimetría positiva (más puntuaciones bajas que altas), que se desvían muy marginalmente de una distribución normal ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 1.391,  $p = .042$ ).

**Observaciones.** Los autores costarricenses no recomiendan establecer puntajes de corte para determinar la presencia o no de un cuadro depresivo a partir de los datos presentados, cuyo potencial de obtener falsos positivos y falsos negativos es elevada. Por el contrario, instan a calcular los estadísticos descriptivos cada vez que se aplique la escala y a partir de ahí considerar las medidas de variabilidad para estimar a partir de qué punto se hace necesaria una exploración profunda que corrobore la existencia en el niño de indicadores de riesgo de un estado depresivo.

### Ubicación

Solís, F. (2009). *Aportes al análisis de la validez y de la confiabilidad del Inventario de Depresión para Niños de Kovacs, como herramienta de tamizaje para la evaluación de los indicadores de riesgo de depresión, en una muestra de niños costarricenses, escolarizados, de edades comprendidas entre los 7 y 12 años, de población no clínica*. Tesis para optar al Grado de Especialista en Psicología Clínica. Universidad de Costa Rica, Caja Costarricense de Seguro Social – CENDEISSS Unidad de Posgrado en Psicología Clínica: Costa Rica.

### Referencias

Cole & Martin (2005) Cole, D.A. y Martin, N.C. (2005). The longitudinal Structure of the Children's Depression Inventory: testing a latent trait-state model. *Psychological Assessment*, 17 (2), 144-155.



- Kovacs M., Beck, A.T. (1977). *An empirical-clinical approach toward a definition of childhood depression*. In: Schulterbrandt J.G, Raskin, A. (Eds.). *Depression in childhood: Diagnosis, treatment and conceptual models* (pp. 1–25). New York, NY: Raven Press.
- Lutz, G. (1992). *Adaptación del Inventario de Depresión para niños en escolares del cuarto, quinto y sexto grado pertenecientes al Área Metropolitana de San José*. Tesis para optar por el grado de Magíster Scientiae, Universidad de Costa Rica, San José.
- Piers, E. (1984). *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself.) Revised manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Salazar, K. & Molina, A. (2011). *Estructuras de covarianza entre estilos parentales de crianza percibidos, malestares psicósomáticos y calidad de vida asociada a la salud reportado por un grupo de niños y niñas entre los 9 y los 16 años de edad*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura de la Escuela de Psicología. Universidad de Costa Rica: San José.
- Zalsman G., Brent D.A., & Weersing, V.R. (2006). *Depressive Disorders in Childhood and adolescence: An overview. Epidemiology, Clinical Manifestation and Risk factors*. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 15, 827-841.

## Instrumento

A veces los niños y las niñas tienen diferentes sentimientos e ideas. Te voy a presentar un grupo de oraciones y quiero que escojás la que mejor te describa durante las últimas semanas. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo tenés que escoger la que mejor describa la forma en que te has sentido últimamente.

## Veamos un ejemplo:

- Leés libros todo el tiempo
- Leés libros de vez en cuando
- Nunca leés libros

Decime cuál de las oraciones te describe mejor. Recuerda escoger las oraciones que describen tus sentimientos e ideas de las últimas semanas.

1	De vez en cuando estás triste ( ) Muchas veces estás triste ( ) Estás triste todo el tiempo ( )
2	Nada te sale bien ( ) No estás seguro de que las cosas te saldrán bien ( ) Las cosas te saldrán bien ( )
3	Haces bien la mayoría de las cosas ( ) Haces mal muchas cosas ( ) Todo lo haces mal ( )
4	Te divertís con muchas cosas ( ) Te divertís con algunas cosas ( ) Nada es divertido(a) ( )
5	Todo el tiempo te sentís mal ( ) Muchas veces te sentís mal ( ) De vez en cuando te sentís mal ( )
6	De vez en cuando pensás acerca de cosas malas que te pasan ( ) Te preocupas por las cosas malas que te sucederán ( ) Estas seguro de que te sucederán cosas terribles ( )

7	<p>Odias como sos ( )</p> <p>No te gusta como sos ( )</p> <p>Te gusta como sos ( )</p>
8	<p>Todas las cosas malas son tu culpa ( )</p> <p>Muchas cosas malas son tu culpa ( )</p> <p>Algunas cosas malas son tu culpa ( )</p>
9	<p>No has pensado en matarte ( )</p> <p>Piensas en matarte pero no crees que lo harías ( )</p> <p>Alguna vez has pensado seriamente en matarte ( )</p>
10	<p>Las cosas te molestan todo el tiempo ( )</p> <p>Las cosas te molestan muchas veces ( )</p> <p>Las cosas te molestan de vez en cuando ( )</p>
11	<p>Te gusta estar con las personas ( )</p> <p>Muchas veces no te gusta estar con las personas ( )</p> <p>No te gusta estar con las personas ( )</p>
12	<p>Todos los días tienes ganas de llorar ( )</p> <p>Muchos días tienes ganas de llorar ( )</p> <p>De vez en cuando tienes ganas de llorar ( )</p>
13	<p>No sabes lo que quieres hacer ( )</p> <p>Te es difícil saber lo que quieres hacer ( )</p> <p>Fácilmente sabes lo que quieres hacer ( )</p>
14	<p>Te ves bien ( )</p> <p>Hay algunas cosas de tu apariencia que no te gustan ( )</p> <p>Sos feo/a ( )</p>
15	<p>Todo el tiempo tienes que obligarte a ti mismo(a) a hacer el trabajo de la escuela o colegio ( )</p> <p>Muchas veces tienes que obligarte a ti mismo(a) a hacer el trabajo de la escuela ( )</p> <p>Hacer el trabajo de la escuela no es un problema para vos ( )</p>
16	<p>Todas las noches tienes problemas para dormir ( )</p> <p>Muchas noches tienes problemas para dormir ( )</p> <p>Duermes muy bien ( )</p>
17	<p>De vez en cuando estás cansado(a) ( )</p> <p>Muchos días estás cansado(a) ( )</p> <p>Estas cansado(a) todo el tiempo ( )</p>



18	<p>La mayoría de los días no tienes ganas de comer ( )</p> <p>Algunos días no te sientes con ganas de comer ( )</p> <p>Comes muy bien ( )</p>
19	<p>No te preocupas por los dolores de tu cuerpo ( )</p> <p>Muchas veces te preocupas por los dolores ( )</p> <p>Todo el tiempo te preocupas por los dolores de tu cuerpo ( )</p>
20	<p>No te sientes solo(a) ( )</p> <p>Muchas veces te sientes solo(a) ( )</p> <p>Te sientes solo(a) siempre ( )</p>
21	<p>Nunca te diviertes en la escuela ( )</p> <p>De vez en cuando te diviertes en la escuela ( )</p> <p>Muchas veces te diviertes en la escuela ( )</p>
22	<p>Tienes muchos amigos(as) ( )</p> <p>Tienes algunos amigos(as), pero quisieras tener más ( )</p> <p>No tienes ningún amigo(a) ( )</p>
23	<p>Tu trabajo de la escuela va bien ( )</p> <p>En la escuela no te va tan bien como antes ( )</p> <p>Te va muy mal en las materias en las que casi siempre te iba bien ( )</p>
24	<p>Nunca podrás hacer las cosas tan bien como las hacen otros niños(as) ( )</p> <p>Si quieres, puedes hacer las ( ) cosas tan bien como los otros niños(as) ( )</p> <p>Haces las cosas tan bien como otros niños(as) ( )</p>
25	<p>Casi siempre haces lo que te dicen ( )</p> <p>A veces haces lo que te dicen ( )</p> <p>Nunca haces lo que te dicen ( )</p>
26	<p>Realmente nadie te quiere ( )</p> <p>No estás seguro si alguien te quiere ( )</p> <p>Estás seguro de que alguien te quiere ( )</p>
27	<p>Te llevas bien con las personas ( )</p> <p>Muchas veces tienes peleas con las personas ( )</p> <p>Todo el tiempo tienes problemas con las personas ( )</p>

Nota. El formato de presentación de los reactivos puede ser adaptado para que sea más amigable y atractivo para niños y niñas.





## Inventario de Estilos de Identidad Personal de Berzonsky

(Juan Diego García-Castro)

**Nombre del instrumento y autor.** Identity Style Inventory (ISI), Michael Berzonsky.

**Constructo.** Estilos de Identidad Personal.

**Descripción del constructo.** Los estilos de identidad son estrategias socio cognoscitivas que utilizan las personas para lidiar con problemas personales, tomar decisiones, analizar información y construir su identidad personal.

**Descripción del instrumento original.** El Inventario de Estilos de Identidad Personal es una escala auto administrada de 40 ítems en la cual se responde con una escala tipo Likert de cinco opciones, desde “nada parecido a mí” a “muy parecido a mí”. De los 40 ítems se deriva una clasificación de estilos de identidad denominados como: información, normado, difusión y compromiso. El autor reporta coeficientes Alfa de Cronbach de .70 en contextos anglosajones (Berzonsky, 2004). En contextos norteamericanos se encuentran resultados de .65 (Vleioras & Bosma, 2005) y .61 (Duriez & Soenens, 2006).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** El instrumento se utiliza principalmente para investigación académica aunque también se usa, con menos frecuencia, para evaluaciones clínicas.

### Adaptación al contexto costarricense

**Muestra.** Participaron 427 estudiantes en total (pruebas pilotos y recolección final de datos): mujeres y hombres, con edades entre los 16 y 17 años. En las pruebas pilotos, participaron 205 estudiantes con características similares a los de la recolección final de datos, en la que participaron 219 adolescentes. Los datos que aquí se presentan corresponden al estudio principal con 219 adolescentes (57% mujeres y 43% hombres), con un promedio de edad de 16,5 años (DE=.5 años). Los estudiantes provenían de un colegio público ubicado en una de las zonas de mayor rezago social (66%) y de uno de los colegios privados más caros del país (34%).



### Propiedades psicométricas

**Estructura factorial.** Se realizó un análisis de componentes principales, mediante el cual se extrajeron cuatro factores que representan las tres orientaciones y el índice de compromiso en los que se divide la escala. Dichos factores explican un 32.3% de la varianza. No se consideraron los ítems que puntuaron con una carga factorial menor de .3. Se realizó una rotación ortogonal, y VARIMAX para maximizar la variancia entre ellos. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin indica .68. Preponderantemente, se agruparon en el primer componente los ítems del estilo difusión el cual explica el 9.21% de la varianza, en el segundo los del estilo normado explicando un 8.88% de la varianza y en el tercero (8.86% de varianza explicada) y cuarto (5,36% de varianza explicada) una mezcla de información y compromiso.

**Evidencias de validez.** Para conocer la validez convergente del instrumento se correlacionan los estilos y el índice de compromiso, las posiciones de identidad de Adams (1998). Sobre la relación entre el EPI/64-CR y el IEIP-CR se encontró una relación positiva significativa entre la posición de difusión y el estilo difusión ( $r = .30, p < .01$ ), entre forclusión y compromiso ( $r = .14, p = .031$ ), entre moratoria y los estilos difusión ( $r = .15, p = .021$ ) e información ( $r = .15, p = .021$ ); y entre realización y normado ( $r = .36, p < .01$ ) e información ( $r = .35, p < .01$ ). Por otro lado, se observa una relación negativa entre la posición de difusión y el estilo normado ( $r = -.15, p = .025$ ). Todas estas relaciones concuerdan con la teoría que señala relación entre el estilo normado y la posición de forclusión, entre el estilo difusión y la posición de difusión y entre el estilo información y las posiciones de moratoria y realización (Adams, Berzonsky, & Keating, 2006). Por otro lado, también es congruente encontrar relación entre la posición de forclusión y el índice de compromiso (Berzonsky, 2003) y relación negativa entre la posición de difusión y el estilo normado. La única relación que escapa de lo esperado es la relación entre la posición de realización y estilo normado ( $r = .36, p < .01$ ). La relación entre los estilos muestra una relación significativa positiva entre el índice de compromiso y el estilo de información ( $r = .31, p < .01$ ) y entre los estilos normado e información ( $r = .34, p < .01$ ).

**Evidencias de confiabilidad.** Los 40 reactivos presentaron un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .64. La subescala de difusión presenta un coeficiente de consistencia interna de .72; la subescala de normado de .59; la escala de información de .63 y la escala de compromiso .64.



**Estadísticos descriptivos y distribución.** Las puntuaciones en orientación de información oscilaron entre 20 y 50 puntos,  $M = 35.8$ ,  $DE = 5.4$ , Kolmogorov-Smirnov  $Z = .91$ ,  $p = .37$ . La orientación normada obtuvo un mínimo de 15 puntos y máximo 43 puntos,  $M = 30.3$ ,  $DE = 5.0$ , Kolmogorov-Smirnov  $Z = .79$ ,  $p = .56$ . Las puntuaciones en la subescala de orientación difusión presentó un mínimo 12 puntos y un máximo de 45 puntos,  $M = 26.8$ ,  $DE = 6.4$ , Kolmogorov-Smirnov  $Z = .84$ ,  $p = .47$ . Finalmente, la subescala de compromiso presentó un mínimo de 17 puntos y máximo de 43 puntos,  $M = 30.4$  y  $DE = 3.8$ , Kolmogorov-Smirnov  $Z = 1.47$ ,  $p = .02$ .

### Ubicación

García-Castro, J.D. (2011). Adaptación del Inventario de Estilos de Identidad Personal en adolescentes escolarizados costarricenses. *Actualidades en Psicología*, 25 (112), 75-92.

### Referencias

- Adams, G. (1998). *The objective measure of ego-identity status: A reference manual*. Versión electrónica. Ontario: University of Guelph.
- Adams, G., Berzonsky, M., y Keating, L. (2006). Psychosocial resources in first-year university students: The role of identity process and social relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 81-91.
- Berzonsky, M. (2003). Identity style and well-being: Does commitment matter? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3, 131-142.
- Berzonsky, M. (2004). Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (4), 303-315.
- Duriez, B. y Soenens, B. (2006). Personality, identity styles, and religiosity: An integrative study among late and middle adolescents. *Journal of Adolescence*, 29, 119-135.
- Vleioras, G., y Bosma, H. (2005). Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence*, 28, 397-409.



## Instrumento

## Inventario de Estilos de Identidad Personal (IEIP)

A continuación encontrará una serie de oraciones acerca de creencias, actitudes y formas de actuar. Lea cuidadosamente cada oración y marque el número que mejor lo(a) describa a usted. No hay respuestas buenas ni malas. Use la escala de 1 a 5 para determinar si la oración no lo describe (1) o lo describe (5). Por ejemplo, si la oración lo (a) describe mucho marque 5 y si no lo describe para nada marque 1.

1	2	3	4	5
No lo describe para nada	No lo describe	Más o menos	Lo describe	Lo describe mucho

1. Hablando de religión tengo claro en lo que creo y en lo que no creo.	1	2	3	4	5
2. Me he tomado el tiempo para pensar lo que quiero hacer con mi vida.	1	2	3	4	5
3. No estoy seguro acerca de lo que estoy haciendo en el colegio pero supongo que todo saldrá bien.	1	2	3	4	5
4. Siempre actúe siguiendo los valores con los que crecí.	1	2	3	4	5
5. He gastado mucho tiempo leyendo y discutiendo acerca de temas religiosos con otras personas.	1	2	3	4	5
6. Cuando discuto con alguien, trato de entender su punto de vista y de ver las cosas desde su lugar.	1	2	3	4	5
7. Sé lo que quiero hacer con mi futuro.	1	2	3	4	5
8. No me preocupo por las cosas con anticipación.	1	2	3	4	5
9. No estoy realmente seguro de lo que pienso y creo sobre religión.	1	2	3	4	5
10. Siempre he tenido un propósito en la vida. Fui educado para saber por qué luchar.	1	2	3	4	5
11. No estoy seguro de cuáles son mis valores.	1	2	3	4	5
12. Tengo una posición política definida.	1	2	3	4	5

13. No me preocupo de mis problemas personales y muchas veces de alguna forma se resuelven.	1	2	3	4	5
14. No estoy seguro acerca de lo que quiero hacer en el futuro.	1	2	3	4	5
15. Me siento muy bien en mi colegio. Me gusta y estudio bastante.	1	2	3	4	5
16. He gastado mucho tiempo leyendo y tratando de entender cuestiones políticas.	1	2	3	4	5
17. Realmente no pienso mucho en mi futuro.	1	2	3	4	5
18. He gastado mucho tiempo y he hablado con muchas personas tratando de desarrollar una serie de valores que tengan sentido para mí.	1	2	3	4	5
19. Hablando de religión, nunca he dudado, siempre he sabido en lo que creo y en lo que no creo.	1	2	3	4	5
20. No estoy seguro que hacer después de que termine el colegio.	1	2	3	4	5
21. Siempre he sabido que voy hacer cuando termine el colegio.	1	2	3	4	5
22. Tengo valores claros que utilizo para tomar decisiones personales.	1	2	3	4	5
23. Considero que es mejor tener creencias firmes que ser de mente abierta.	1	2	3	4	5
24. Me cuesta tomar decisiones.	1	2	3	4	5
25. Cuando tengo un problema personal, trato de analizar la situación para entenderla.	1	2	3	4	5
26. Creo que es mejor buscar ayuda profesional cuando tengo un problema.	1	2	3	4	5
27. Para mí es mejor disfrutar la vida y no tomármela muy en serio.	1	2	3	4	5
28. Creo que es mejor tener valores sólidos que estar considerando nuevos valores.	1	2	3	4	5
29. En lo posible, trato de no meterme ni pensar mucho en problemas para no complicarme mucho la vida.	1	2	3	4	5

30. Creo que usualmente los problemas personales se convierten en retos interesantes.	1	2	3	4	5
31. Trato de evitar situaciones en las que tenga que pensar mucho y resolverlas solo.	1	2	3	4	5
32. Cuando tengo que resolver un problema prefiero utilizar soluciones conocidas.	1	2	3	4	5
33. Cuando tengo que tomar una decisión, me toma mucho tiempo pensar en mis opciones.	1	2	3	4	5
34. Prefiero enfrentar situaciones en las cuáles pueda contar con reglas sociales que me permitan saber exactamente que hacer.	1	2	3	4	5
35. Me gusta tener la responsabilidad para llevar los problemas de mi vida que requieren pensamiento.	1	2	3	4	5
36. De vez en cuando me rehúso a pensar en un problema hasta que finalmente se resuelve solo.	1	2	3	4	5
37. Cuando tengo que tomar decisiones importantes, me gusta tener la mayor cantidad de información posible.	1	2	3	4	5
38. Cuando sé que una situación me va a estresar, trato de evitarla.	1	2	3	4	5
39. Para tener una vida completa, creo que las personas deberían comprometerse emocionalmente y saber muy bien qué tipo de valores e ideales tienen.	1	2	3	4	5
40. Cuando tengo un problema prefiero confiar en los consejos de otras personas (familia, amigos, etc.).	1	2	3	4	5

**Kidscreen-27 (versión para niños, niñas y adolescentes)****(Andrea Molina, Karla Salazar, y Domingo Campos)**

**Nombre del instrumento y autor.** Kidscreen-27 Comisión Europea.

**Constructo o constructos.** Calidad de vida en relación a la salud y bienestar.

**Descripción del constructo o constructo.** Se define calidad de vida en relación a la salud como un constructo multidimensional que refiere a las habilidades de participar plenamente en funciones y actividades relacionadas con aspectos físicos, emocionales, mentales, sociales y de conducta apropiados para cada edad (Uuzúa, Cortés, Prieto, & Tapia, 2009).

**Descripción del instrumento original.** Los instrumentos KIDSCREEN son un conjunto de medidas de calidad de vida que han sido diseñadas y validadas para niños y adolescentes de entre 8 y 18 años. El instrumento se desarrolló simultáneamente en diferentes países europeos, basándose en los conceptos de salud y bienestar de los niños, niñas y adolescentes. Existen tres versiones KIDSCREEN disponibles para los niños y adolescentes, así como sus correspondientes versiones para madres, padres o personas informantes: **KIDSCREEN-52** (versión extensa) que cubre 10 dimensiones de calidad de vida relacionada con la salud, **KIDSCREEN-27** (versión reducida) que cubre 5 dimensiones y el Índice **KIDSCREEN-10** como puntuación global de Calidad de vida y bienestar. Cada escala está compuesta por frases que describen distintos aspectos de la calidad de vida y bienestar de los niños, niñas y adolescentes. Cada frase es contestada en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 representa “nada o nunca” y 5 “muchísimo o siempre”. Las puntuaciones se calculan promediando las respuestas a cada una de las diferentes dimensiones, en donde altas puntuaciones indican mejor calidad de vida y bienestar. El instrumento original fue desarrollado a partir de revisiones de literatura, grupos Delphi de expertos y grupos de discusión con niños, niñas y adolescentes. Inicialmente fue probado en una muestra de más de 21.000 niños, niñas y adolescentes europeos. Estudios previos en el contexto europeo indican que las distintas subescalas presentan coeficientes de consistencia interna entre .77 y .89 (Ravens-Sieberer, Gosch, Rajmil, Erhart, Bruil, et al., 2005). Las subescalas presentan correlaciones moderadas y positivas con medidas de ajuste psicológico, autoestima y autopercepción.



**Usos o propósitos típicos del instrumento.** El cuestionario KIDSCREEN se puede utilizar como instrumento de cribado (screening), monitorización y evaluación en encuestas de salud. En Costa Rica se ha utilizado para fines de investigación únicamente.

### Adaptación al contexto costarricense

En Costa Rica la escala ha sido utilizada para el estudio de la calidad de vida y sus vínculos con resiliencia, estilos parentales de crianza y malestares psicosomáticos en niños, niñas y adolescentes costarricenses por varios autores (Solís, 2009). La presente descripción refiere al trabajo de Molina, Salazar y Campos en el marco de la tesis de grado de las primeras autoras (Molina & Salazar, 2011). Molina y Salazar (2011) adaptaron la versión de 27 reactivos del Kidscreen, compuesta por cinco dimensiones: *Bienestar físico (BF)*, que cuenta con 5 ítems que buscan medir la actividad física, la energía y el estado físico del niño/a. *Bienestar psicológico (BP)*, una subescala de 7 ítems que mide las emociones positivas, la satisfacción con la vida y el equilibrio emocional del niño/a. *Autonomía y relación con los padres (ARP)*, que incluye 7 ítems que miden la relación con la madre y el padre, el ambiente familiar, la independencia acorde a la edad y la satisfacción con los recursos económicos. *Amigos y apoyo social (AAS)*, que consta de 4 ítems que miden la relación con los pares y *Entorno escolar (EE)*, compuesta por 4 ítems que mide la percepción acerca de la capacidad cognitiva, aprendizaje, concentración y sentimientos acerca de la escuela en general (Ravens-Sieberer, Auquier, Erhart, Gosch, Rajmil, et al. 2007).

**Muestra.** En la adaptación de Molina & Salazar (2011) participaron 329 niños, niñas y adolescentes costarricenses (49% mujeres) entre los 9 y los 16 años ( $M = 12.39$  años,  $DE = 2.14$  años) insertos en instituciones de educación pública y privada del Gran Área Metropolitana.

### Características psicométricas

**Evidencias de validez.** En Costa Rica las diferentes subescalas del Kidscreen presentaron correlaciones Spearman Rho positivas y significativas entre sí (entre .35 y .55, todas las  $p < .001$ ) indicando que se tratan de distintos aspectos de un constructo general de calidad de vida. Por otra parte, se encontraron correlaciones positivas en el orden de .35, entre las distintas dimensiones de la calidad de vida reportada por los niños y niñas y la responsividad de los padres y las madres, entendida esta como la cantidad y calidad de estimulación y apoyo disponible para el niño, niña y adolescente, de manera tal que a mayor responsividad de los padres y madres, mayor es la percepción





de bienestar y calidad de vida en los niños y niñas. Finalmente, se encontraron correlaciones negativas moderadas entre las distintas subescalas del Kidscreen y medidas de carga psicológica como ansiedad y estrés (-.23 a -.48 todas las  $p < .001$ ) y correlaciones negativas altas entre las subescalas y depresión (-.44 a -.67 todas las  $p < .001$ ), indicando que altos niveles de calidad de vida y bienestar se vinculan negativamente a indicadores de carga psicológica.

**Evidencias de confiabilidad.** La subescala de Bienestar físico (BF) presentó un coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach de .80; mientras que la subescala de Bienestar psicológico (BP) presentó un alfa de Cronbach de .83; la subescala de Autonomía y relación con los padres (ARP) un alfa de Cronbach de .74, la subescala de Amigos y apoyo social (AAS) un coeficiente de .88; y la subescala de Entorno escolar (EE) presentó un alfa de .78.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Debido al formato de repuesta el rango teórico de las escalas es de 1 a 5, en dónde altas puntuaciones indican altos niveles del constructo. En el estudio de Molina & Salazar (2011), la subescala de Bienestar físico (BF) presentó una media de 4.00 y una desviación estándar de .72; la subescala de Bienestar psicológico (BP) por su parte presentó un media de 4.15 y una desviación estándar de .56. La subescala de Autonomía y relación con los padres (ARP) presentó una media de 3.95 y una desviación estándar de .56. Por su parte, la subescala de Amigos y apoyo social (AAS) presentó una media de 3.96, con una desviación estándar de .81. Finalmente, la subescala de Entorno escolar (EE) presentó un promedio de 4.36 y una desviación estándar de .55. Todas las escalas presentaron asimetría negativa (muchos valores altos y pocos bajos), desviándose significativamente de una distribución normal (todas las  $Z_s$  Kolgomorov-Smirnov  $> 1.64$ , todas las  $ps < .002$ ).

**Observaciones.** Se recomienda utilizar este instrumento junto con la versión para padres, madres y encargados. Estas pueden ser consultadas en la tesis de Molina y Salazar (2011).

### Ubicación

Molina, A. & Salazar, K. (2011). *Estructuras de covarianza entre estilos parentales de crianza percibidos, malestares psicossomáticos y calidad de vida asociada a la salud reportado por un grupo de niños y niñas entre los 9 y los 16 años de edad*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. Universidad de Costa Rica.



### Referencias

- Ravens-Sieberer, Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., et al. (2005). KIDSCREEN-52 quality of life measure for children and adolescents. *Expert Rev. Pharmacoeconomics Outcomes Res.*, 5, 353-364.
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., Power, M., Duer, W., Cloetta, B., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. y the European KIDSCREEN Group. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Quality of Life Research*, 16, 1347-1356.
- Solís, F. (2009). *Aportes al análisis de la validez y de la confiabilidad del Inventario de Depresión para Niños de Kovacs, como herramienta de tamizaje para la evaluación de los indicadores de riesgo de depresión, en una muestra de niños costarricenses, escolarizados, de edades comprendidas entre los 7 y 12 años, de población no clínica*. Tesis para optar al Grado de Especialista en Psicología Clínica. Universidad de Costa Rica, Caja Costarricense de Seguro Social – CENDEISSS Unidad de Posgrado en Psicología Clínica: Costa Rica.



## Ejemplos de los ítems del instrumento

## Kidscreen-27

¡Hola! ¿Cómo estás? ¿Cómo te sientes? Esto es lo que queremos saber sobre ti. Por favor, lee cada pregunta atentamente cuando pienses en tu respuesta, por favor intenta recordar la última semana, es decir, los últimos siete días. ¿Cuál es la respuesta que primero se te ocurre? Escoge la opción que creas mejor para ti y escribe una equis (x) en ella. Recuerda: esto no es un examen. No hay respuestas correctas o incorrectas. Pero es importante que contestes todas las preguntas que puedas y que podamos ver con claridad las cruces. No tienes que enseñar tus respuestas a nadie. Nadie más, aparte de nosotros, verá tus respuestas; serán secretas.

## 1. Actividad física y salud

1. En general, ¿cómo dirías que es tu salud?	Excelente	Muy buena	Buena	Regular	Mala
<b>Piensa en la última semana...</b>					
2. ¿Te has sentido bien y en forma?	Nada	Un poco	Moderadamente	Mucho	Muchísimo
3. ¿Te has sentido físicamente activo/a (por ejemplo, has corrido, has brincado, has andado en bici)?	Nada	Un poco	Moderadamente	Mucho	Muchísimo
4. ¿Has podido correr bien?	Nada	Un poco	Moderadamente	Mucho	Muchísimo
5. ¿Te has sentido lleno/a de energía?	Nada	Un poco	Moderadamente	Mucho	Muchísimo

El grupo KIDSCREEN tiene los derechos de autor de todos los instrumentos KIDSCREEN: KIDSCREEN-52, KIDSCREEN-27 e Índice KIDSCREEN-10 tanto de la versión de niños, como la de adolescentes o la de madres, padres o personas informantes. Por esta razón aquí no se presenta el instrumento en su totalidad. Información detallada sobre los términos de uso se pueden bajar de <http://www.kidscreen.org/esp%C3%B1ol/condiciones-de-uso/>



### Lista de Malestares Psicosomáticos de Wisniewski, Naglieri & Mulick

(Domingo Campos, Andrea Molina & Karla Salazar)

**Nombre del instrumento y autores.** Lista de Malestares Psicosomáticos. Jack Wisniewski, Jack Naglieri, & James Mulick.

**Constructo o constructos.** Malestar Psicosomático.

**Descripción del constructo.** Síntomas Psicosomáticos son síntomas clínicos, a los cuales no les subyace una patología orgánica. Algunos de los síntomas comunes en la niñez y adolescencia, son dolor de abdominal, dolor de cabeza, dolor de tórax, dolor de espalda, preocupación por la salud y dificultad para respirar.

**Descripción del instrumento original.** El instrumento fue creado con el fin de ofrecer una lista de síntomas psicosomáticos apropiada para los niños. Esta nueva escala es una versión modificada de la escala para adultos desarrollada por Cox, Freundlich y Mayer (1975) y posteriormente revisada por Attanasio, Andrasik, Blanchard, y Arena (1984). El instrumento para niños y niñas es también una escala de auto-reporte que contiene 12 quejas psicosomáticas comunes. A los niños se les pide calificar cada síntoma en términos de "con qué frecuencia" se produce y "lo malo" que es cuando se produce (Intensidad) (Wisniewski, Naglieri, & Mulick, 1988). Así cada reactivo es contestado 2 veces, la primera vez para medir la frecuencia en una escala Likert de 5 puntos, de 0 = "nunca" a 4 = "ocurre frecuentemente", y la segunda para medir la intensidad ("que tan malo") en una escala de 0 = "nada" a 4 = "muy, muy malo". La lista permite construir un índice de severidad de los síntomas, que se obtiene sumando el producto de la frecuencia y la intensidad de cada ítem. Esta versión de la escala fue probada originalmente en muestras de niños estadounidenses entre los 11 y 14 años de edad, presentando coeficientes de consistencia interna Alfa de Cronbach superiores a .80, coeficientes de confiabilidad test- retest, superiores a .85 y correlaciones significativas moderadas con medidas de ansiedad.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** La escala se ha utilizado principalmente para fines de investigación.



### Adaptación al contexto costarricense

En Costa Rica la escala ha sido utilizada por Molina y Salazar (2011) para la investigación de la relación entre estilos parentaje de crianza, malestares psicosomáticos y calidad de vida en niños, niñas y adolescentes costarricenses. En este estudio la escala se amplió a 21 ítems que incorporan los malestares más comunes reportados en diversas investigaciones además de los 12 contenidos en la escala de Wisniewski et al. (1988). En la versión de Molina y Salazar los malestares psicosomáticos se agruparon por subsistemas según el funcionamiento del cuerpo: Sistema cardiovascular (dolor de cabeza, corazón latiendo rápido sin razón, brazos y piernas dormidas), sistema músculo-esquelético (dolor de espalda, movimientos en partes del cuerpo), sistema gastrointestinal (dolor de estómago, ardor en la boca del estómago, dolor de estómago, diarrea, estreñimiento, gases), sistema vestibular (mareos, vómitos, pérdida de equilibrio), sistema dermatológico (picazón e irritación de la piel). Otros (asma, cansancio, debilidad, desmayos, insomnio). Los resultados que se presentan a continuación responden al índice general de malestares que consiste en la suma del producto de la frecuencia por la severidad de los 21 reactivos.

**Muestra.** En la adaptación de Molina & Salazar (2011) participaron 329 niños, niñas y adolescentes costarricenses (49% mujeres) entre los 9 y los 16 años ( $M = 12.39$  años,  $DE = 2.14$  años) insertos en instituciones de educación pública y privada del Gran Área Metropolitana.

### Características psicométricas

**Evidencias de validez.** El índice de síntomas psicosomáticos correlacionó negativamente con la calidad de vida reportada tanto por los niños como las niñas como por los padres (correlaciones entre  $-.14$  y  $-.44$ ). Por otra parte, el índice presentó correlaciones significativas y positivas con las medidas de ansiedad ( $r = .57$ ,  $p < .001$ ), estrés ( $r = .48$ ,  $p < .001$ ) y depresión ( $r = .45$ ,  $p < .001$ ). En otras palabras, tal y como lo indica la teoría y la investigación previa, puntuaciones altas en el índice de síntomas psicosomáticos se encontraron asociadas a bajos niveles de calidad de vida y a altos niveles de carga psicológica.

**Evidencias de confiabilidad.** El índice general presentó un coeficiente Alfa de Cronbach de  $.82$ .

**Estadísticos descriptivos y distribución.** El Índice general de severidad de los malestares psicosomáticos” excluyendo los 5 ítems correspondientes a la categoría de “otros” tuvo una media

de 17.59 puntos con una desviación estándar de 19.45 pts. Su distribución se aleja significativamente de una distribución normal ( $Z$  Kolmogorov-Smirnov = 3.31,  $p < .001$ ).

**Observaciones.** No se reportan puntos de corte debido a que se trata de un instrumento utilizado para fines de investigación sin consideración de baremos.

#### Ubicación

Molina, A. & Salazar, K. (2011). *Estructuras de covarianza entre estilos parentales de crianza percibidos, malestares psicósomáticos y calidad de vida asociada a la salud reportado por un grupo de niños y niñas entre los 9 y los 16 años de edad*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica. San José.

#### Referencias

Attanasio, V., Andrasik, F., Blanchard, E. B., and Arena, J. G. (1984). Psychometric properties of the SUNYA revision of the Psychosomatic Symptom Checklist. *J. Behav. Med.* 7(2), 247-258.

Cox, D. J., Freundlich, A., and Meyer, R. G. (1975). Differential effectiveness of electromyography feedback, verbal relaxation instructions and medication placebo with tension headaches. *J. Consult. Clin. Psychol.* 43, 892-989.

Wisniewski, J. J., Naglieri, J. A. & Mulick, J.A. (1988). Psychometric Properties of a Children's Psychosomatic Symptom Checklist. *Journal of Behavioral Medicine*, 11 (5), 497-507.



## Instrumento

## Lista de malestares psicossomáticos de Wisniewski, Naglieri &amp; Mulick

## Instrucciones

A continuación se presentan algunos malestares que todos podemos sentir a veces. Queremos saber, en tu caso, "¿cuántas veces tienes estos malestares?" Y "¿qué tan mal te sientes cuando los tienes?".

Lee todos los malestares con atención y encierra en un círculo el número que mejor te describa. Encierra un número del cuadro donde dice "¿cuántas veces tienes?" para mostrar qué tan a menudo tienes ese malestar y un número del cuadro donde dice "¿qué tan mal te sientes cuando lo tienes?" Para mostrar qué tan mal.

Recuerda que para cada malestar hay que marcar dos cuadros, uno "¿cuántas veces?" Y otro "¿qué tan mal?", no olviden marcar ninguno.

	¿Cuántas veces tienes?	¿Qué tan mal te sientes cuando lo tienes?
1) Dolor de cabeza	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
2) Dolor de espalda	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
3) Dolor de estómago	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
4) Me cuesta dormirme	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
5) Me siento muy cansado(a)	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema

6) Siento ganas de vomitar	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
7) Siento el corazón latiendo muy rápido sin ninguna razón o ningún motivo.	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
8) Me siento mareado(a)	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
9) Me siento muy débil	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
10) Me arde la boca del estómago	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
11) Tengo ataques de asma	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
12) Siento duro el estómago y me duele	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
13) Me da diarrea	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
14) Me cuesta ir al servicio sanitario	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 - demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema



15) Siento que me desmayo	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 – demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
16) Pierdo el equilibrio	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 – demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
17) Tengo muchos gases	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 – demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
18) Siento los brazos o las piernas dormidas	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 – demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
19) Me pica mucho la piel	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 – demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
20) Cuando toco algunas cosas con la piel se irrita o pone roja	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 – demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema
21) Alguna parte del cuerpo se me mueve sola	4 - todos los días 3 - algunas veces a la semana 2 - una vez a la semana 1 - una vez al mes 0 - nunca	4 – demasiado mal 3 - muy mal 2 - mal 1 - no muy mal 0 - no es un problema

**Mini Mental State Examination (MMSE)**

María D. Castro Rojas y Mónica Salazar Villanea

**Nombre del instrumento y autor.** Mini Mental State Examination (MMSE); Marshal F. Folstein, Susan E. Folstein y Paul R. McHugh.

**Constructo.** Deterioro cognitivo medido en 5 dimensiones: Orientación, memoria inmediata, atención y cálculo, lenguaje y praxis constructiva.

**Descripción del constructo.** Se caracteriza por un déficit cognitivo múltiple que puede interferir en diferentes niveles de la actividad del individuo (Peña-Casanova, Monllau, Gramunt, 2007).

**Descripción del instrumento original.** La prueba tiene un puntaje total de 30 puntos en ítems que evalúan el rendimiento en orientación, memoria inmediata, atención y cálculo, lenguaje y praxis constructiva. La calificación se obtiene sumando los puntajes asignados en cada ítem. Altas puntuaciones indican un mayor rendimiento en las funciones evaluadas. Se definen como subtest cada una de las 10 áreas evaluadas: orientación temporal, orientación espacial, repetición inmediata, atención, repetición retardada, repetición verbal, comprensión verbal, escritura, lectura de una oración y praxis constructiva. Y se definen como ítems cada una de las preguntas que componen cada subtest, por ejemplo, en orientación temporal: día de la semana, mes, año, otros (Folstein, Folstein, & McHugh, 1975).

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Prueba de cribado o tamizaje del funcionamiento cognitivo en personas adultas mayores.

**Adaptación al contexto costarricense**

La adaptación al contexto costarricense de este instrumento se realizó en distintos momentos de investigación en el marco de la línea de estudio sobre Envejecimiento que se desarrollen el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UCR (ver ubicación).

**Muestra.** Los resultados que aquí se presentan provienen de dos estudios. En un primer estudio piloto se trabajó con 93 personas adultas mayores institucionalizadas de las cuales el 34.4% eran varones y 65.6% mujeres, con una media de edad de 78.34 años (DE=8.75 años). El nivel escolar en años estuvo



en un rango de 0 a 24 años,  $M= 8.12$  años,  $DE= 5.20$  años. La muestra del segundo estudio estuvo conformada por 117 personas adultas mayores que participan en programas educativos y recreativos de la Asociación Gerontológica Costarricense y de la Universidad de Costa Rica, de las cuales el 37.6% son varones y el 62.4% mujeres, con edades entre los 55 y 83.5 años,  $M=66.55$  años,  $DE=6.88$  años. El 98.3% proviene de zonas urbanas y su nivel escolar se ubica en un rango entre los 3 y 28 años,  $M=13.36$  años,  $DE=4.72$  años. La mayoría se encontraban casados en el momento del estudio.

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** En el primer estudio se realizó un análisis de factores exploratorio (ejes principales, con rotación VARIMAX). Se confirmó la adecuación de la muestra mediante la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO$ ) = 0.614; y la prueba de esfericidad de Barlett  $\chi^2 = 409.102$ ,  $gl = 190$ ,  $p < .001$ . Se encontró una estructura de tres factores que en su conjunto explicaron el 27.57 de la varianza total. Sin embargo, dos de los factores encontrados muestran una combinación de dimensiones en su conformación, lo que no devela una estructura factorial clara. En el primer factor que explica el 10.19% de la varianza se agrupan ítems correspondientes al componente orientación (espacial y temporal). El segundo factor que explica el 9.23% de la varianza incluye tareas de lenguaje (comprensión verbal y escrita), orientación espacial praxis constructiva, y atención. El tercer factor (8.15% de varianza) incluye tareas de memoria, orientación temporal y atención. La presencia de tres factores coincide con lo reportado para población general (sin diagnóstico de demencia) (Brugnolo, Nobil, Barbieri, Dessi, Ferro, Girtler, et al. 2009; Shyu & Yip, 2001). Sin embargo, la solución factorial encontrada no corresponde con ninguna de las reportadas en estudios anteriores tanto para población general como para población clínica. Las diferencias en la estructura factorial puede estar relacionadas con la inclusión no diferenciada de sujetos con deterioro y sujetos sin deterioro. Con la segunda muestra no fue posible realizar un análisis de factores porque al tratarse en su totalidad de personas sin deterioro cognitivo, la prueba mostró poca variabilidad y los criterios estadísticos de la medida de adecuación, las comunalidades de los ítems y la esfericidad, demostraron que no era adecuado proceder con el análisis. Por ejemplo la medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO$ ) resultó en 0.393; y la prueba de esfericidad de Barlett presentó un  $\chi^2$  de 154.504 con 90 grados de libertad ( $p < .001$ ). Esto parece sugerir que se debe considerar que el MMSE es un test de cribaje, es decir, que identifica sujetos que pueden presentar una condición de deterioro cognitivo sin especificar su etiología, no pretende establecer un



diagnóstico diferencial y de ser necesario se debe acompañar de otras medidas neuropsicológicas más específicas.

**Evidencias de validez.** Evidencias de la validez convergente del MMSE fueron estimadas a partir de correlaciones con The Cambridge Mental Disorders of Elderly Examination (CAMCOG) (Adaptación de Llinás, Villalta, y López-Pousa, 1991), esperando correlaciones positivas entre los puntajes de ambas escalas ya que miden dimensiones similares. Efectivamente el puntaje total del MMSE estuvo positivamente correlacionado con el puntaje total en el CAMCOG ( $r = .40, p < .001$ ). También se estimaron correlaciones con los puntajes en la Escala Geriátrica de Depresión de Yesavage (ver Salazar & Blanco, en este mismo volumen). En este caso ambos puntajes estuvieron negativamente correlacionados ( $r = -.24, p = .008$ ) tal y como se esperaba.

**Confiabilidad.** En la primera muestra el MMSE como prueba total presentó un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .72. Todas las correlaciones ítem – total superaron el .30. No se observaron ítems que podrían variar la confiabilidad del test. En el segundo estudio se encontró un bajo coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach en las correlaciones ítem – total se observaron algunas correlaciones negativas. Estos resultados confirman que el MMSE es un instrumento para discriminar entre personas con deterioro cognitivo y personas sanas, pero no para discriminar dentro de este segundo grupo.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** El puntaje total de la escala va de 0 a 30 puntos. En la muestra 1, los puntajes totales obtenidos se ubicaron en un rango que va de los 11 a los 30 puntos, con una media de 23.37 puntos y una desviación estándar de 4.72. En la muestra 2, las puntuaciones medias oscilaron entre 23 y 30, con un promedio de 28.57 y una desviación estándar de 1.70. Una prueba  $t$  para muestras independientes indicó que la segunda muestra presentó puntuaciones significativamente mayores en el test ( $t_{(288)} = -11.05, p < .001$ ).

**Observaciones.** Es importante destacar que las evidencias indican que el MMSE, es un instrumento útil para el cribaje entre personas mayores con deterioro cognitivo y personas sin deterioro cognitivo propósito con el cual fue utilizado en el proceso de investigación mencionado. No se proponen puntos de corte para la puntuación de la escala debido a que se trabajó con muestras intencionales no representativas de la población adulta mayor costarricense. Se recomienda revisar la literatura



pertinente a la población en la que se quiera aplicar esta escala en el futuro, con el fin de conocer el comportamiento de las puntuaciones en cada población.

### Ubicación

Castro, M (2011). *Rendimiento cognitivo en funciones ejecutivas y memoria y nivel de participación en personas mayores de 60 años que pertenecen a grupos organizados de personas mayores en la provincia de San José*. Tesis para optar al grado de Maestría Académica en Investigación Psicológica. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica (Manuscrito no publicado).

Proyecto 723-B0-324. Reminiscencia en personas sin deterioro cognitivo y con demencia tipo Alzheimer: potencial terapéutico y aportes a la comprensión neuropsicológica de la memoria autobiográfica. Mónica Salazar Villanea.

Proyecto 723-B1-304. Estudio de las características socioemocionales y cognitivas predictoras de la actividad en la vejez. Una aproximación al envejecimiento exitoso en el contexto costarricense. Mónica Salazar V., Mauricio Blanco.

Proyecto 723-B1-316. Rendimiento cognitivo en funciones ejecutivas y memoria y nivel de participación en personas mayores de 60 años que pertenecen a grupos organizados de personas mayores en la provincia de San José. Mónica Salazar V., María Dolores Castro R.

### Referencias

Brugnolo, A., Nobili, F., Barbieri, M., Dessi, B., Ferro, A., Girtler, N. et al. (2009). The factorial structure of the Mini Mental State Examination (MMSE) in Alzheimer's disease. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 49, 180–185.

Folstein M.F., Folstein S.E., McHugh, P.R. (1975). "Mini-mental state". A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research* 12 (3), 189–98.

Peña – Casanova, J., Monllau, A., Gramunt Fombuena, N. (2007). La psicometría de las demencias a debate. *Neurología*, 22 (5), 301-311.

Shyu, Y. y Yip, P. (2001). Factor structure and explanatory variables of the Mini- Mental State Examination (MMSE) for elderly persons in Taiwan. . *Formos. Med. Assoc.* 100, 676–683.



**Instrumento**

**Mini Examen del Estado Mental**

Nombre: _____	
Fecha _____	
HC _____	
Escolaridad _____	
Explorar y puntuar siguiendo estrictamente las normas estandarizadas. Establecer puntuaciones ajustadas en personas iletradas.	Puntos:
<b>ORIENTACIÓN</b>	0 1
¿En qué año estamos?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿En qué estación del año estamos?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿Qué día del mes es hoy?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿Qué día de la semana es hoy?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿En qué mes del año estamos?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿En qué país estamos?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿En qué provincia estamos?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿En qué ciudad estamos?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿Dónde estamos en este momento?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿En qué piso (planta) estamos?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>FIJACIÓN</b>	0 1 2 3
Nombrar 3 objetos a intervalos de 1 segundo: Bicicleta, cuchara, manzana	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Dar 1 punto por cada respuesta correcta y repetir los nombres hasta que los aprenda</i>	
<b>ATENCIÓN Y CÁLCULO</b>	0 1 2 3 4 5
A. Series de 7. Restar de 100 de 7 en 7. Parar después de 5 respuestas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
B. Deletrear al revés la palabra MUNDO	
<i>Puntuar la mejor respuesta</i>	
<b>MEMORIA</b>	0 1 2 3
Preguntar los nombres de los tres objetos (bicicleta, cuchara, manzana)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Dar 1 punto por cada respuesta correcta</i>	



<b>LENGUAJE Y PRAXIS CONSTRUCTIVA</b>	0	1	2	
Señalar un lápiz y un reloj. Hacer que el paciente los denomine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Dar 1 punto por cada respuesta correcta</i>				
Hacer que el paciente repita NI SI, NI NO, NI PEROS	0	1		
<i>Dar 1 punto por cada sección de la orden hecha correcta</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Hacer que el paciente siga tres órdenes:	0	1	2	3
COJA ESTE PAPEL CON LA MANO DERECHA, DÓBLELO POR LA MITAD Y DÉJELO EN EL SUELO.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Dar 1 punto por cada sección de la orden hecha correcta</i>				
El paciente tiene que leer y hacer lo siguiente: CIERRE LOS OJOS	0	1		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Hacer que el paciente escriba una frase (sujeto, verbo y objeto)	0	1		
<i>(No puntuar las faltas de ortografía).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Hacer copiar el dibujo (dos pentágonos en interacción)	0	1		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<b>PUNTUACIÓN TOTAL:</b>				

**Parental Child Relationship Inventory de Gerard****(Domingo Campos, Andrea Molina, & Karla Salazar)**

**Nombre del instrumento y autor.** Parental Child Relationship Inventory (PCRI). Anthony Gerard.

**Constructo.** Parentaje.

**Descripción del constructo o constructos.** Parentaje refiere a las actitudes y prácticas de los padres y madres alrededor de la crianza de los hijos.

**Descripción del instrumento original.** El PCRI es un inventario, originalmente propuesto por Anthony Gerard (1994) que busca medir las actitudes de los padres/madres hacia la crianza de los hijos e hijas. A la vez es sensible ante los hábitos de crianza que podrían llevar a desajustes emocionales y/o conductuales en los/las niños/as (Becerra et al., 2008; Roa y Del Barrio, 2001). Se trata de un instrumento de auto-reporte, aplicado a padres que tengan hijos entre los 3 y 13 años. Se compone de las siguientes siete subescalas:

1. Escala de Apoyo Parental: Consta de 9 ítems que evalúan el nivel de apoyo emocional y social que los progenitores reciben.
2. Escala de Satisfacción con la Crianza de los Hijos: Consta de 10 ítems que miden la satisfacción de los progenitores en virtud de ser padres o madres.
3. Escala de Involucramiento: Consta de 14 ítems que miden el nivel de interacción de los padres con sus hijos/as, así como el conocimiento que tienen de ellos/as.
4. Escala de Comunicación: Consta de 9 ítems que evalúan la percepción de los progenitores de la eficacia con que se comunican con los hijos/hijas.
5. Escala de Ajustes de Límites: Consta de 12 ítems que se centran en la experiencia de los padres al disciplinar a los hijos.
6. Escala de Autonomía: Consta de 15 reactivos y evalúa la capacidad de los progenitores para promover la independencia de un niño.
7. Escala de Orientación: Consta de 9 elementos y examina las actitudes de los padres sobre los roles de género en la crianza de los hijos.





El instrumento se contesta mediante una escala tipo Likert con puntuaciones de 1 a 4, donde 1 = muy de acuerdo, 2 = de acuerdo, 3 = en des-acuerdo y 4 = En total des-acuerdo.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Es un instrumento diseñado para ser utilizado en evaluaciones clínicas de niños y familias en combinación con la evaluación cualitativa y juicio clínico. Este instrumento no debe ser utilizado por sí solo o de manera aislada para el diagnóstico clínico, decisiones o recomendaciones de tratamiento, custodia. En Costa Rica se ha utilizado para fines de investigación.

### Adaptación al contexto costarricense

En Costa Rica la escala ha sido utilizada para el estudio parentaje y responsabilidad, estilos parentales de crianza, carga psicológica y calidad de vida en niños y padres costarricenses. La adaptación al contexto costarricense está basada en el trabajo de Molina, Salazar y Campos en el marco de la tesis de graduación de las primeras autoras (2011). Molina y Salazar (2011) utilizaron para la adaptación del instrumento solamente 3 de las 8 subescalas que contiene el instrumento original: Autonomía (10 ítems), comunicación (9 ítems) y ajustes de límites (12 ítems). Es importante mencionar que para esta adaptación las puntuaciones medias de cada subescala se calcularon de tal manera que a mayor puntaje más dificultad en el manejo de la autonomía, más efectividad en la comunicación y más dificultades para el manejo de límites y establecimiento de disciplina, respectivamente.

**Muestra.** En la adaptación de Molina & Salazar (2011) participaron 329 madres ( $M=39.97$  años,  $DE=5.87$  años) y 302 padres ( $M=42.85$  años,  $DE=6.71$  años) de familia costarricenses del gran área metropolitana.

### Características psicométricas

**Evidencias de validez.** Salazar y Molina (2011) presentan evidencias de validez convergentes a partir de las correlaciones entre subescalas y medidas de responsividad materna y paterna. Recuérdese que en las escalas de autonomía y disciplina altas puntuaciones indican dificultades para promover la autonomía y los límites, respectivamente. Así la escala de autonomía presentó una correlación negativa (baja, pero significativa) con la escala de responsividad materna ( $r = -.13, p < .05$ ). Esto es altas puntuaciones entre la dificultad de promover la autonomía se asocian a bajas puntuaciones en responsividad materna. Por su parte, la escala de comunicación presentó una correlación moderada



y positiva con responsividad materna ( $r = .23, p < .01$ ). Esto es, a mayor comunicación mayor responsividad materna. Por su parte, la escala de disciplina presentó una correlación negativa con la responsividad tanto materna ( $r = -.14, p < .01$ ), como paterna ( $r = -.19, p < .01$ ). Esto es, altas dificultades para disciplinar a los hijos e hijas están asociadas con una baja responsividad tanto de la madre como del padre.

**Evidencias de confiabilidad.** La consistencia interna de las subescalas fue estimada a partir de coeficiente de Alfa de Cronbach, cuyos resultados fueron de .54, .76 y .81 para la subescala de Autonomía, Comunicación y disciplina respectivamente.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Dado el formato de respuesta, las subescalas presentan puntuaciones entre 1 y 4 puntos. La subescala de autonomía presentó una media de 2.58 y una desviación estándar de .36. La subescala de comunicación presentó un promedio de 3.42 y una desviación estándar de .35. Finalmente, la subescala de disciplina presentó un promedio de 2.13 y una desviación estándar de .43. La escala de autonomía se aproximó a una distribución normal (Kolgomorov-Smirnov  $Z = .99, p = .274$ ). Por su parte, las subescalas de comunicación y disciplina presentaron una distribución significativamente asimétrica (Kolgomorov-Smirnov  $Z_s > 1.74, ps < .01$ ).

**Observaciones.** Este instrumento no debe ser utilizado por si solo o de manera aislada para el diagnóstico clínico, decisiones o recomendaciones de tratamiento, custodia. En Costa Rica se ha utilizado exclusivamente para fines de investigación.

### Ubicación

Molina, A. & Salazar, K. (2011). *Estructuras de covarianza entre estilos parentales de crianza percibidos, malestares psicosomáticos y calidad de vida asociada a la salud reportado por un grupo de niños y niñas entre los 9 y los 16 años de edad*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica. San José.

### Referencias

Gerard, A. (1994). *Parent-Child Relationship Inventory: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.



## Instrumento

## Inventario de relaciones parentales de Gerard

Estimado(a) madre-padre de familia, a continuación encontrará usted una serie de frases con opiniones, comportamientos o situaciones que les suceden a todos los padres y madres, por favor marque con una equis (x) el nivel de acuerdo o desacuerdo en que usted está en relación con el contenido de cada frase.

**Por ejemplo:** me divierto jugando con mi hijo o hija.

**Muy de acuerdo:** si usted marca “*muy de acuerdo*” significa que siempre se divierte jugando con su hijo(a).

**De acuerdo:** si usted marca “*de acuerdo*” significa que generalmente se divierte jugando con su hijo(a).

**En desacuerdo:** si usted marca “*en desacuerdo*” significa que usted casi nunca se divierte jugando con su hijo(a).

**En total desacuerdo:** si usted marca “*en total desacuerdo*” significa que nunca se divierte jugando con su hijo(a).

**Por favor no olvide marcar su nivel de acuerdo o desacuerdo para todas las frases.**

Cuando mis hijos(as) están molestos por algo generalmente me lo dicen. C	1	2	3	4
Me es difícil imponer disciplina a mis hijos(as). D	1	2	3	4
Me resulta difícil conseguir que mis hijos(as) hagan lo que les digo. D	1	2	3	4
Los padres tienen que proteger a sus hijos(as) de todo lo que los puede hacer infelices. A	1	2	3	4
Si tengo que decir “no” a mis hijos(as), siempre les explico el por qué. C	1	2	3	4
Mis hijos(as) son más difíciles de educar que la mayoría de los niños(as). D	1	2	3	4
Sólo por la expresión del rostro de mis hijos(as) puedo decir cómo se sienten. C	1	2	3	4
Cedo en algunas cosas con mis hijos(as) para evitar que hagan un berrinche. D	1	2	3	4
Mis hijos(as) me cuentan a menudo cosas de ellos/as y de los amigos(as). C	1	2	3	4
Logro poner límites a mis hijos(as). D	1	2	3	4
A los niños y las niñas se les debería dar la mayoría de las cosas que quieren. A	1	2	3	4

Mis hijos(as) pierden a menudo el control. D	1	2	3	4
Creo que puedo hablar con mis hijos(as) en su propio nivel. C	1	2	3	4
Me gustaría que mis hijos(as) no me interrumpieran cuando hablo con otros.D	1	2	3	4
Los padres deberían dar a sus hijos(as) todo lo que ellos mismos no tuvieron. A	1	2	3	4
Como padre o madre, generalmente me siento bien. D	1	2	3	4
Me afecta la idea de que mis hijos(as) se hagan grandes. A	1	2	3	4
Mis hijos(as) pueden estar seguros(as) de que yo los escucho. C	1	2	3	4
A menudo pierdo la paciencia con mis hijos(as). D	1	2	3	4
Mis hijos(as) saben con qué cosas pueden enojarme.C	1	2	3	4
Los padres deberían cuidar siempre qué clase de amigos tienen sus hijos(as). A	1	2	3	4
Cuando mis hijos(as) tienen un problema, generalmente me lo comentan.C	1	2	3	4
Los adolescentes tienen la suficiente edad para decidir por sí mismos sobre la mayor parte de las cosas. A	1	2	3	4
Mis hijos(as) no me cuentan sus secretos. A	1	2	3	4
Algunas veces me cuesta decir “no” a mis hijos(as). D	1	2	3	4
Ya no tengo la relación tan cercana que tenía con mis hijos(as) cuando eran pequeños(as). A	1	2	3	4
Es mejor conversar las situaciones con los niños(as) que sólo decirles lo que deben de hacer. C	1	2	3	4
A menudo amenazo a mis hijos(as) con castigarles pero al final no lo hago. D	1	2	3	4
Algunas personas dicen que mimo (chineo) demasiado a mis hijos(as). D	1	2	3	4
Me preocupa mucho que mis hijos(as) se hagan daño. A	1	2	3	4
Me cuesta mucho darle independencia a mis hijos(as). A	1	2	3	4

Nota. A = subescala de autonomía, C = subescala de comunicación, D = Subescala de disciplina.



**PRUEBAS DE MÁXIMA EJECUCIÓN**



## Prueba de Aptitud Académica

### (Programa Permanente de la Prueba de Aptitud Académica)

**Nombre del instrumento y autores.** Prueba de Aptitud Académica (PAA) de la Universidad de Costa Rica (UCR). Equipo del Programa Permanente de la Prueba de Aptitud Académica.

**Constructo.** Habilidades de razonamiento en contextos verbales y matemáticos. Se trata de dos escalas que se construyen separadamente, una para contexto matemático y otra para contexto verbal, pero las evidencias sugieren solo un constructo básico subyacente.

**Descripción del constructo.** Los ítems de la PAA, se construyen tratando de medir, entre otras, destrezas mentales de inducción, deducción, categorización, comprensión de lectura, pensamiento analógico e interpretación; procesos que se supone están implicados en el aprendizaje universitario. Los referentes teóricos para la investigación sobre la PAA parten de la Psicometría y más recientemente se intenta incorporar enfoques cognitivos para definir los diferentes atributos o rasgos presentes en la prueba. Aunque a lo largo de su historia esta prueba no se elaboraba de manera explícita suscribiéndose a ninguna teoría cognitiva, en la actualidad hay evidencias de que uno de los rasgos involucrados en su medición es la inteligencia fluida, constructo que fue definido inicialmente por Raymond Cattell en la primera mitad del siglo XX. En un estudio reciente (Montero et al., 2011) se calcularon las correlaciones entre una prueba de inteligencia fluida, la PRF (Prueba de Razonamiento con Figuras), construida en el Programa de Pruebas Específicas para Ingreso a Carrera del Instituto de Investigaciones Psicológicas, y el puntaje en la PAA para sendas muestras de dos poblaciones diferentes: aspirantes a la UCR en el año 2008 y estudiantes de tres colegios indígenas, y se obtuvieron correlaciones casi idénticas en ambas muestras, a pesar de las grandes diferencias cualitativas entre las dos poblaciones que representan. La correlación de Pearson entre el puntaje en la PAA y el puntaje en la PRF para la muestra de población aspirante regular fue de .585 ( $n = 1529$ ) y para el grupo de colegios indígenas fue de .576 ( $n = 76$ ). Es realmente notable que estas dos correlaciones brinden prácticamente el mismo valor, considerando que se trata de poblaciones tan disímiles, y este comportamiento empírico tan consistente de los datos apoya la hipótesis de una relación de importancia entre el constructo que mide la PAA y la inteligencia fluida. En análisis factoriales exploratorios realizados, se ha evidenciado, al solicitar una solución oblicua para dos



factores, que en general, los ítems de la parte de contexto matemático cargan o saturan en un componente y los de contexto verbal en un segundo componente. Esto no sorprende, más bien es esperable dado que cada parte se construye y valida como una escala separada. A pesar de ello, la correlación entre los dos factores que aglutinan a los ítems de la parte matemática y verbal ha sido, de manera consistente, superior a .50. En apariencia la división entre contexto matemático y verbal responde a la diferenciación por áreas de contenido que suele hacerse en ambiente escolar. Estos dos componentes se tratan en la PAA como si fueran dos constructos diferentes. En efecto, el proceso de construcción, validación, ensamblaje y análisis se realiza de forma separada. Sin embargo, la evidencia más sólida de los análisis factoriales exploratorios sugiere la presencia de un solo factor general, el cual explica entre el 13 y el 15% de la variabilidad en las correlaciones observadas entre los ítems. Para contar con mayores evidencias de la estructura teórica de la PAA se debe profundizar en la definición del constructo o constructos subyacentes y realizar análisis factoriales confirmatorios en el futuro próximo.

**Descripción del instrumento.** Las raíces históricas de la PAA de la UCR pueden rastrearse hasta el *Scholastic Aptitude Test* (SAT) de los Estados Unidos, de los años 1950, construido por el *Educational Testing Service* (ETS) (Mainieri, 2010). Sin embargo, esa relación no se mantuvo a lo largo de los años y, a pesar de que inicialmente la PAA se inspiró en el modelo de prueba del SAT (e igualmente en el modelo de admisión dominante en las universidades estadounidenses), la PAA y el SAT actuales claramente miden constructos diferentes y responden a diferentes marcos de referencia, tanto a nivel científico como social y político. La PAA actual es una prueba de escogencia única y con un tiempo de realización máximo de 3 horas, que se aplica bajo condiciones estrictas de estandarización. Actualmente se compone de 85 ítems, 50 de ellos son de contexto verbal y 35 de contexto matemático. De ellos, en cada aplicación se califican 30 ítems de contexto matemático y 40 de contexto verbal, estos son los llamados ítems de banco, es decir, ítems que se han aplicado con anterioridad a la población meta, para los cuales se han calculado sus parámetros psicométricos y que, al exhibir niveles aceptables de calidad técnica, pasan a formar parte del banco de ítems con el cual se ensambla la prueba todos los años, controlando así a priori sus niveles de confiabilidad y dificultad. Los 15 ítems restantes del examen son los llamados experimentales y no se utilizan para la calificación del estudiante, pues son probados por primera vez en la aplicación operacional con el único objetivo de obtener sus parámetros de calidad técnica, e introducirlos al banco, si cumplen con

los estándares aceptables. En cada aplicación se administran, al azar, 4 formas de la prueba en cada aula de examen. Estas 4 formas se ensamblan con similares niveles de dificultad y confiabilidad a partir de las estadísticas de los ítems estimadas con un modelo de TRI (Teoría de Respuesta del Ítem), en un proceso que técnicamente se denomina *pre-equating*. Existe alrededor de un 40% de ítems de anclaje, es decir, ítems comunes que están presentes en las 4 formas. El puntaje en escala 0-100 de la PAA (considerando conjuntamente la parte de contexto verbal y de contexto matemático y basándose en el porcentaje simple de respuestas correctas) es uno de dos insumos que se utilizan, con igual peso, en el cálculo del indicador Promedio de Admisión, medida con la cual concursan actualmente los aspirantes a ingresar en carreras específicas de la Universidad de Costa Rica. El otro insumo del Promedio de Admisión es el promedio de notas, de las materias del currículum básico, de los 2 últimos años de educación diversificada (o su homólogo en otras modalidades de secundaria). Para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales se realizan adecuaciones de acceso a la PAA, en tanto que no comprometan la validez en la medición del constructo. El proceso de selección sigue un modelo referido a normas. De acuerdo con él, se aceptan tantos estudiantes como cupos disponibles tenga cada carrera, ordenando los promedios de admisión de los aspirantes a ingresar a dicha carrera, de mayor a menor.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** El uso válido del instrumento, como parte del indicador llamado “Promedio de Admisión” es el de selección para ingreso general a la Universidad de Costa Rica. Este es el propósito que corresponde a su planteamiento conceptual, al constructo sujeto de medida y a los estudios empíricos de evidencia predictiva que se han realizado a lo largo de los años. Sin embargo, a partir del año 1995 y hasta la fecha (año 2012) este indicador es utilizado por la Administración Universitaria para determinar directamente el ingreso a carreras de la UCR, no existiendo teoría y evidencias empíricas suficientes para apoyar este propósito, dada la diversidad de disciplinas que cubren los programas académicos de la UCR y considerando que la PAA es una prueba de habilidades generales. El IIP reiteradamente ha advertido a la Administración que este es un uso no válido para el instrumento. De igual forma, por decisión de la Administración, se utiliza también para ingresar a carrera en la Universidad Nacional (UNA), sin que se conozca un estudio de divulgación pública que justifique su utilización a partir de evidencias predictivas en esta Universidad.

**Población meta.** Estudiantes egresados de la educación secundaria que desean ingresar a la Universidad de Costa Rica. Según el último estudio comparativo de colegios realizado en el año 2001





(Montero y Villalobos, 2004), la distribución de los examinados se componía de un 54.7% de mujeres, el 77.6% provenía de centros educativos públicos, 92% de instituciones diurnas y 84.5% de colegios académicos.

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Hasta el momento se han analizado las bases de datos correspondientes a las aplicaciones de la PAA del período 1998 a 2010, utilizando análisis de factores exploratorios con el método de componentes principales y rotación oblicua PROMAX. Las pruebas de KMO y Bartlett han arrojado consistentemente resultados sólidos que indican la propiedad de la extracción factorial a partir de la matriz de correlación, con valores de KMO mayores a .90 y probabilidades asociadas a la prueba de Bartlett de menos de 1%. De manera sistemática la evidencia apunta a la configuración de un componente principal con variancia explicada de alrededor del 15%, mientras que el segundo componente explica menos del 5% de la variancia. La solución para dos componentes usualmente agrupa en el primero la mayoría de los ítems de la parte matemática de la prueba, mientras que el segundo incluye a ítems de la parte verbal, existiendo una tendencia hacia cargas un poco mayores en la parte matemática. Se usa aquí como criterio de referencia el valor de .30, para establecer si una carga factorial representa una relación de importancia entre el factor y la variable correspondiente. Además, las correlaciones entre ambos componentes son cercanas a .60. Aunque se han realizado de manera tentativa análisis de factores confirmatorios, los resultados no son aún concluyentes y por tanto no se presentan aquí.

**Evidencias de validez.** Desde su creación en la década de los 1960 se desarrollaron estudios de validez predictiva para la PAA. En concordancia con el modelo conceptual subyacente, se asociaba, por medio de coeficientes de correlación simple, el promedio de admisión (o cada uno de sus componentes) con medidas de rendimiento académico en el primer año de estudio, involucrando materias como Humanidades y los cursos iniciales de Matemática. En el año 2006 se publica el primer estudio de validez predictiva que utiliza métodos de regresión múltiple y que también explora el poder predictivo del Promedio de Admisión y sus componentes en áreas disciplinares específicas (Jiménez & Morales, 2006). Otra particularidad de este estudio es que comparó el poder predictivo de diferentes modelos, utilizando alternativamente como variable dependiente el promedio ponderado y el logro, concluyendo que el logro (sumatoria de créditos por nota) para todas las

materias cursadas produce modelos con mayor variancia explicada que aquellos que utilizan el promedio ponderado. Además de los componentes del Promedio de Admisión se incluyeron como variables de control las siguientes: sexo del examinado, situación legal del colegio (comparando públicos y privados); rama académica del colegio (comparando los académicos con el resto de modalidades); ubicación del colegio de procedencia (siendo el grupo de referencia los residentes en San José) y el área de la carrera en la que está empadronado el estudiante. La investigación se llevó a cabo con 4484 estudiantes que ingresaron a la UCR en 1999. La variable dependiente fue el logro acumulado hasta el primer semestre del tercer año en la Universidad, es decir incluyendo los años 1999, 2000 y I semestre del 2001. Se estudió primeramente el poder predictivo, a nivel general de toda la Universidad, que ofrecen la PAA y sus componentes (partes verbal y matemática) y el promedio de Educación Diversificada sobre el indicador de rendimiento académico. Posteriormente, se realizó el mismo análisis pero en subpoblaciones, siguiendo el agrupamiento de carreras propuesto por el Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional (COVO) de la UCR: artes, letras, ciencias básicas, ciencias sociales, agroalimentaria, ingeniería, ciencias económicas, educación y salud. Además, con el propósito de poder analizar la población perteneciente a sedes regionales de la UCR, estas fueron consideradas como un área más del estudio. Tomando a nivel global toda la población estudiantil de la UCR se determinó que el modelo de regresión donde se incluía el Promedio de Admisión (sin subdividir) explicaba el 12.8% de la variabilidad en las medidas de logro, obteniéndose un valor de beta estandarizado igual a 0.35 y altamente significativo, lo que confirma el poder predictivo del Promedio de Admisión para ingreso general a la Universidad de Costa Rica. Por su parte, el modelo que incluye los dos componentes de admisión separados (Promedio de Educación Diversificada y Puntaje en la PAA) explica 13.8% de la variabilidad en el logro, con valores de beta iguales a .24 y .22 respectivamente. Los análisis por las áreas académicas antes descritas exhibieron diversos niveles de predictibilidad, no superando en general el nivel encontrado para todas las áreas consideradas conjuntamente. De acuerdo con el análisis de regresión múltiple realizado, el Promedio de Admisión y sus componentes siguen siendo, entre todas las variables incluidas, los predictores más importantes del Logro Académico del estudiante, a nivel general de la UCR. No se conocen actualmente estudios de validez predictiva en el caso de la población que ingresa a la Universidad Nacional.



**Funcionamiento diferencial del ítem.** Desde el año 2008 se realizan regularmente en la PAA análisis de funcionamiento diferencial de los ítems (o DIF, por sus siglas en inglés), dentro de sus análisis regulares de calidad técnica, para cada una de sus dos partes. Se aplican simultáneamente el método de la diferencia Pestandarizada y el método de Mantel Haenzsel (M-H), y solo se concluye que hay evidencia suficiente de DIF si éste se detecta por ambos métodos. El método de M-H cuenta con una prueba de significancia estadística para la detección del DIF, basada en el estadístico Chi-cuadrado, mientras que para la Pestandarizada, al no existir una prueba estadística, se utilizan los rangos del Educational Testing Service (ETS) de los Estados Unidos según su clasificación de DIF moderado o severo. En un análisis histórico realizado con los datos del banco de ítems de todas las aplicaciones de la PAA desde el año 1998 y hasta el 2007, se encontró, al realizar el análisis de DIF según sexo y según dependencia del colegio (pública o privada), que del total de 808 ítems examinados, 103 (12.7%) resultó con DIF detectado por ambos métodos. En la comparación por sexo 11.1% de los ítems exhibieron DIF, de ellos el 67.42% favoreció a los hombres. En la comparación según dependencia del colegio de procedencia (público o privado) 2.8% de los ítems exhibieron DIF. Del total de ítems detectados con DIF, el 62.07% de los ítems favorece a los estudiantes que provienen de colegios privados. Como dato curioso, en el caso de género, el porcentaje de ítems detectados con DIF es menor en Matemática que en Verbal, siendo respectivamente 7.0% y 15.1%.

**Evidencias de confiabilidad.** En cuanto a la confiabilidad del instrumento, como ya se indicó, se calcula por separado para la parte matemática y para la verbal. Se utilizan el modelo de la Teoría Clásica de los Tests y el modelo de TRI de dos parámetros para obtener las estimaciones de la precisión de las dos escalas. Para propósitos de inclusión en el banco de ítems, el criterio de aceptabilidad se enfoca en la función de información del ítem, y deben cumplirse tres criterios: 1) Que la correlación punto biserial sea mayor a .20. 2) Que la función de información en el nivel de habilidad igual a 1 sea mayor a .1 y 3) Que la dificultad del ítem sea mayor a -.2. Para propósitos de calificación solo se puntúan los llamados “ítems de banco”, y dado que ésta se basa en el número de correctas, se eliminan los ítems cuya contribución al Alfa de Cronbach sea negativa, para garantizar un valor de Alfa igual o superior a .80. A partir de estos análisis se observa que los ítems de Matemática presentan, en promedio, discriminaciones un tanto mayores que los de la parte verbal, requiriéndose un mínimo de 30 ítems en la escala de la parte matemática para lograr el valor de .80, aceptable para el Alfa, mientras que en la parte verbal se requieren 40 ítems para alcanzar el mismo valor de Alfa.



**Estadísticos descriptivos y distribución.** Dado que la PAA se aplica todos los años con formas diferentes de examen, ensambladas a partir del banco de ítems, se obtienen ligeramente diferentes valores para las estadísticas descriptivas de las calificaciones (porcentajes de correctas), aunque las tendencias se mantienen. En general, el promedio del porcentaje de correctas oscila entre 40% y 45%, siendo ligeramente mayor la dificultad para la parte matemática. Las desviaciones estándar del porcentaje de correctas se ubican entre 17% y 18%, y los valores máximos son mayores al 90%. En general, no se muestra un comportamiento de la distribución de los puntajes que se ajuste al modelo normal, sino más bien se nota una tendencia hacia la asimetría positiva (mayor concentración en valores bajos). Sin embargo, este se juzga como un comportamiento apropiado de acuerdo con la naturaleza y uso del instrumento, dado que las decisiones sobre el ingreso de los estudiantes se toman en el extremo superior de la distribución de puntajes (solo pueden ingresar a la UCR menos de un 20% de los examinados que toman la prueba cada año).

#### Ubicación

Programa Permanente de la Prueba de Aptitud Académica.

#### Referencias

- Jiménez-Alfaro, K. y Morales-Fernández, E. (2009-2010). Validez predictiva del Promedio de Admisión de la Universidad de Costa Rica y sus componentes. *Actualidades en Psicología*, 23-24 (110-111), 21-55.
- Mainieri, A. (2010). *Reconstrucción teórica e histórica de los fundamentos de la Prueba de Aptitud Académica: Informe final*. San José, Costa Rica: Programa Permanente de la Prueba de Aptitud Académica, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Montero, E. y Villalobos, J. (2004). *Estudio Comparativo del Promedio de Admisión a la Universidad de Costa Rica y sus Componentes: Aplicación del Año 2001*. San José, Costa Rica: Programa Permanente de la Prueba de Aptitud Académica, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Montero, E. et al. (2011). *Identificación de estudiantes indígenas para un programa alternativo de admisión en la UCR y el TEC mediante el uso de pruebas psicométricas*. Ponencia presentada en



las Jornadas Interdisciplinarias de Investigación en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica, 30 de agosto al 2 de septiembre. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

### **Instrumento**

El instrumento es de naturaleza confidencial y no puede publicarse. Si tiene interés en utilizarlo o conocerlo con mayor profundidad, debe comunicarse con la Dirección del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UCR. En la página web <http://paa.iip.ucr.ac.cr/> encontrará información más específica y una prueba de práctica.



## Prueba de Expresión Escrita

(Selene Fallas Salazar y Allan Morales Valverde)

**Nombre del instrumento y autores.** Prueba de Expresión Escrita. Selene Fallas Salazar y Allan Morales Valverde.

**Constructo.** Habilidad comunicativa y uso normativo del lenguaje.

**Descripción del constructo.** El esquema teórico en el que se inspiró originalmente esta prueba fue la Teoría de los Tres Estratos propuesta por Carroll (1993), quien propuso un modelo factorial de las distintas habilidades humanas que tradicionalmente han sido medidas por diferentes tipos de test psicométricos. Este enfoque plantea que existe un conjunto de dominios en los que tiende a agruparse la gran diversidad de habilidades humanas, a saber: lenguaje, razonamiento, memoria y aprendizaje, percepción visual, recepción auditiva, producción de ideas, velocidad cognitiva, conocimiento escolarizado y habilidades psicomotoras.

**Descripción del instrumento.** En lo que respecta a la primera destreza, el instrumento consiste en una prueba de producción textual (Moreira, 2008) mediante la cual interesa identificar aquellos estudiantes con una mayor facilidad en el uso del lenguaje escrito, tomando en cuentas aspectos como la estructuración del texto, coherencia, cohesión, entre otros. En lo concerniente al uso normativo del lenguaje, la prueba consiste en una serie de ítems de selección múltiple que mide conocimientos sobre léxico, gramática y ortografía.

La Prueba de expresión escrita está compuesta por los siguientes elementos:

**Desarrollo del lenguaje:** Esta aptitud refleja el nivel de desarrollo general en habilidades orales del lenguaje materno que no requieran habilidad lectora.

**Conocimiento léxico:** Esta aptitud implica que unas personas son más capaces que otras de alcanzar, a través de la lectura y otras experiencias, un vocabulario amplio y elevado.

**Sensibilidad gramatical:** Corresponde a la capacidad para «darse cuenta» y conocer las características gramaticales de la lengua materna, independientemente de las habilidades para utilizar dichas características.



Comprensión del Lenguaje Escrito: Implica comprensión de material lingüístico impreso de la lengua materna. (De Juan-Espinosa, 1997).

La prueba de uso normativo del español consta de 60 reactivos: 12 ítems de aspectos ortográficos. 12 ítems de aspectos de acentuación gráfica 3 ítems de uso normativo de la mayúscula 27 ítems relacionados con elementos gramaticales y 6 ítems relacionados con la antonimia. La conformación de la prueba se hace tomando en cuenta especificaciones como la discriminación entre la fonética y la escritura según las reglas ortográficas en el uso de la “x”, “z”, “s” y “c”, de la “b” y la “v” de “g” y “j”, de la “rr”, de la “m” y de la “ll” y la “y” y en caso de homófonos. Igualmente se evalúa la discriminación de los antónimos según la complejidad léxica en la oración, la discriminación de la “h” entre homófonos, la aplicación de las normas de la tilde diacrítica en monosílabos, la aplicación de las normas de acentuación en palabras con hiatos, y de las palabras agudas, graves y esdrújulas, el reconocimiento de los antónimos en la oración con léxico simple, de sustantivos y adjetivos y su concordancia gramatical. Adicionalmente se evalúa el reconocimiento de términos interrogativos y aplicación de la norma de acentuación, el reconocimiento del verbo y sujeto y su concordancia gramatical, de los sustantivos propios y aplicación de la norma ortográfica de la mayúscula y el reconocimiento de las conjunciones y aplicación de las normas gramaticales. Finalmente, se evalúa la capacidad de identificar las preposiciones y aplicar las normas gramaticales y de identificar sustantivos y pronombres y reconocer su concordancia gramatical.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** La prueba es de carácter investigativo, es decir recolectar evidencias de validez sobre el constructo y sobre el poder predictivo de la prueba ante el rendimiento académico para poder hacer recomendaciones válidas y confiables sobre el instrumento y su uso a las autoridades de la Universidad de Costa Rica. En el caso de la prueba, su uso sería exclusivamente para el diagnóstico de estudiantes de primer ingreso. La aplicación de la prueba permitiría ver las falencias con respecto al uso normativo del español. Otra posibilidad, es la integración y uso de la prueba en un programa alternativo de admisión para poblaciones con desventaja, tales como comunidades rurales, marginales o comunidades indígenas.

**Muestra.** Como parte de la investigación para validar la prueba de expresión, y al analizar los resultados obtenidos en población meta en el 2008, se aplicó la fórmula 1 de la prueba en 356 estudiantes que se distribuyen de la siguiente manera: 62.1% de colegios públicos y 37.8% de colegios



privados; un 56.5% son mujeres (N=201) y 43.5% hombres (N = 155), 32.0% de la Zona Sur, 21.6% de la Zona Caribe, 19.7% de la Zona Norte, 12.2% de la Zona Pacífico y 6.5% de la Zona Central.

**Estructura factorial.** Un análisis factorial exploratorio con el método de extracción de componentes principales y el método de rotación PROMAX encontró evidencia de dos factores. El primer componente explica un 9,3% de la variancia con un valor característico de 5,1 y el segundo factor un 4.3% de la variancia con un valor característico de 2.4. Se encontró una correlación entre los factores de .33. En el primer componente cargaron 19 de los 55 ítems; en el segundo componente cargaron 13 ítems; 23 ítems no cargaron en ninguno de los dos factores por lo que no fueron considerados en el análisis posterior.

**Análisis de impacto y Funcionamiento Diferencial del Ítem.** Para el análisis de impacto se examinaron potenciales diferencias significativas en los promedios de los puntajes de los dos componentes entre hombres y mujeres, así como entre estudiantes que provienen de colegios públicos y privados. No se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguno de los componentes ( $t_{354} = -1.55, p = .12$  y  $t_{354} = -1.59, p = .11$ , para el primer y segundo componente, respectivamente). Sin embargo, si se encontraron diferencias significativas en el rendimiento de estas pruebas según tipo de colegio. Específicamente los estudiantes provenientes de colegios privados presentaron un mayor rendimiento que sus compañeros de colegios públicos en ambos componentes  $t_{229}$  para varianzas no homogéneas = - 6.58,  $p < .001$  y  $t_{345} = -4.93, p < .001$ , para el primer y segundo componente respectivamente. Para el análisis del Funcionamiento Diferencial del Ítem se analizó si los ítems presentan diferencias entre grupos de población que poseen el mismo nivel de habilidad mediante el método empírico de Mantel-Haenszel y el método teórico del modelo de Rasch. Ambos emplean una prueba de significancia y fueron estimados por el programa Winsteps. El estadístico de Rasch utiliza una prueba de hipótesis (t de Student) basada en los parámetros de Rasch y la prueba de M-H utiliza la distribución Chi-cuadrado con las puntuaciones según la TCT REF. Para los propósitos de mejorar la calidad psicométrica de la prueba de EE, se decidió considerar que un ítem presente DIF si revela una diferencia estadística en ambas pruebas. En el primer componente, se probó si existen diferencias en la probabilidad de contestar correctamente el ítem dependiendo de si se es hombre o mujer. Se encontró que en el ítem 2, ítem 11, ítem 20 e ítem 25 presentan DIF que beneficia a las mujeres. Al indagar sobre si existen diferencias (de probabilidad) en contestar correctamente el ítem dependiendo de si se proviene de un colegio público o de un colegio privado. Se concluye que en el



ítem 3, ítem 7, ítem 8, ítem 11 e ítem 25 hay evidencia de DIF que favorece los procedentes de colegios públicos. También en los ítems 14, 17, 20 y 48 evidencia de DIF que favorece los procedentes de colegios privados. En el segundo componente se encontró que el ítem 49 presenta DIF que beneficia a los hombres. Por otro lado se encontró que el ítem 46 presenta DIF que favorece a los procedentes de colegios privados.

**Evidencias de confiabilidad.** Al realizar el análisis con modelos de Rasch, se debió pasar por un proceso de limpieza de los datos que es detallado en el manual psicométrico elaborado en el proyecto de pruebas específicas. Debido a que el modelo de Rasch supone unidimensionalidad e independencia local, los dos componentes de la prueba que se analizaron de manera independiente. Para el primer componente, compuesto por 19 ítems, en el proceso de depuración primero se realizó el análisis con toda la muestra ( $n = 356$ ) y todos los ítems con el fin de determinar si existen algunos sujetos que no ajustan al modelo. Los sujetos que no ajustan fueron excluidos de la muestra según el siguiente criterio: un INFIT inferior a 0.7 o superior a 1.3. Se excluyeron 34 sujetos. Luego se realizó de nuevo el análisis con la nueva muestra ( $n = 322$ ) con el fin de determinar el ajuste de los ítems al modelo. Se eliminaron aquellos ítems que tienen un INFIT por inferior a 0.8 o superior a 1.2, así como los ítems que tuvieran una correlación biserial (PTMEA) inferior a 0.10. Siguiendo estos criterios no se eliminaron ítems. Finalmente, se obtuvieron las medidas de confiabilidad para las personas que fueron de 0.69 y para ítems fue 0,98. Una de las ventajas de modelo de Rasch es que permite que tanto la habilidad de los sujetos como la dificultad estimada de los ítems sean representadas en una misma escala, eso permite compararlas. Se obtuvo el nivel de habilidad de las personas fue estimado a 0,45 ( $DE = 1.05$ ) y el promedio del nivel de dificultad de los ítems es fijado a 0.0 ( $DE = .98$ ). Eso nos permite concluir que la prueba se revela un poco más fácil que el nivel de habilidad de la población que participó en la aplicación. Para el segundo componente, compuesto por 13 ítems, de nuevo se inició el análisis con toda la muestra ( $n = 356$ ) y los sujetos que no ajustan fueron excluidos de la muestra según el mismo criterio: un INFIT inferior a 0.7 o superior a 1.3. Se excluyeron 105 sujetos. Luego se realizó de nuevo el análisis con la nueva muestra ( $n = 251$ ) con el fin de determinar el ajuste de los ítems al modelo, de nuevo no se eliminó ningún ítem según los criterios antes mencionados. Por último, se obtienen las medidas de confiabilidad para las personas que es de personas de .54 y la confiabilidad para ítems es de .98. El nivel de habilidad de las personas fue estimado a  $-0.35$  ( $DE = 1.06$ ) y el promedio del nivel de dificultad de los ítems es fijado a 0.0 ( $DE = 1.17$ ). Eso nos permite



concluir, que en este componente, la prueba se revela un poco más difícil que el nivel de habilidad de la población que participó en la aplicación.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Se presentan los estadísticos descriptivos de la muestra de 356 estudiantes después la depuración de los datos según el modelo de Rasch para el primer y segundo componente. Los estudiantes obtuvieron un puntaje promedio de 0.48 en el primer componente con una desviación estándar de 1.16, donde el mínimo fue de -3.37 y el máximo de 4.51. Con respecto a la distribución se realizó la prueba de Shapiro-Wilk dando una  $p < .001$ , con lo cual se evidencia desviaciones con respecto a una distribución normal, no obstante observando el histograma del puntaje se observa una distribución normal que tiene una curtosis de 1.98; así que la prueba pudo ser influenciada por valores extremos. En el segundo componente el valor promedio fue de -0.357 con una desviación estándar de 1.31, siendo el puntaje mínimo de -4.25 y el máximo de 4.53. Se realizó la prueba de Shapiro-Wilk dando una  $p < .001$ , evidenciando de nuevo que la distribución empírica se aleja significativamente de una distribución normal, no obstante observando el histograma del puntaje se observa una distribución normal que tiene una curtosis de 1.73; así que la prueba pudo ser influenciada por valores extremos.

**Observaciones.** Se eliminaron del análisis los ítems 30, 31, 32, 41 y 43, ya que presentan problemas al ser planteados al tener varias posibles respuestas correctas.

### Ubicación

Programa de Pruebas Específicas.

### Referencias

Carroll, J. (1993). *Human Cognitive Abilities*. New York: Cambridge University Press.

De Juan-Espinosa, M. (1997). *Geografía de la Inteligencia Humana: Las aptitudes cognitivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Moreira, T. (2008). Construcción y validación de pruebas de expresión escrita en la Universidad de Costa Rica. *Avances en Medición*, 6, 79-92.



### Instrumento

Por razones ligadas a la confidencialidad del instrumento, dado que su finalidad es su posible uso como parte del proceso de diagnóstico de los estudiantes, no se puede presentar la Prueba de Expresión Escrita. Se puede contactar al Lic. Allan Morales Valverde, al 2511-6976 o por correo, [allan.moralesvalverde@ucr.ac.cr](mailto:allan.moralesvalverde@ucr.ac.cr).



## Prueba de Habilidades Cuantitativas

(Luis Rojas Torres)

**Nombre del Instrumento y autores.** Prueba de Habilidades Cuantitativas. Luis Rojas Torres.

**Constructo.** Razonamiento Cuantitativo.

**Descripción del constructo.** Para Thompson (1993) el razonamiento cuantitativo es sencillamente el análisis de una situación dentro de una estructura cuantitativa (red de relaciones entre cantidades). Similarmente para Lobato y Siebert (2002) el razonamiento cuantitativo comprende el concebir una situación dada en términos de cantidades mediante la construcción de redes de relaciones cuantitativas. Por otro lado, Karim (s. f.) lo define como el proceso de explorar, mostrar, juzgar y llegar a conclusiones a partir de información cuantitativa. Carroll (1993) lo presenta como “un factor que opera en las tareas o exámenes donde se requiere que los sujetos razonen con los conceptos matemáticos, con el fin de llegar a conclusiones correctas” (p. 246) y Steen (2004) lo define como el “razonamiento sofisticado con las matemáticas elementales en lugar de un razonamiento elemental con las matemáticas sofisticadas” (p. 9). La definición adoptada por el equipo de la PAA es la dada por el Consejo Nacional de Profesores de Matemática de los Estados Unidos (National Council of Teachers of Mathematics, NCTM, 2000), el cual define el razonamiento cuantitativo como la habilidad desarrollada para poder analizar la información cuantitativa y para determinar cuáles son las habilidades y procedimientos que pueden aplicarse para llegar a la solución de un problema que contenga este tipo de información. Finalmente, el NCTM (2000) estipula que la habilidad cuantitativa lleva implícita al menos seis capacidades: a) lectura y comprensión de información en varios formatos, b) interpretación de la información cuantitativa y realización de inferencia a través de ella, c) resolución de problemas usando métodos aritméticos, algebraicos, geométricos o estadísticos, d) estimación de respuestas y comprobación de su veracidad, e) comunicar la información cuantitativa y f) reconocer las limitaciones de los métodos matemáticos y estadísticos.

**Descripción del instrumento.** La prueba de Habilidades Cuantitativas se compone de cuarenta ítems de selección única, agrupados en cuatro áreas de contenido: análisis de datos, aritmética, geometría y álgebra. Para realizar este test a lo más se requiere del conocimiento de matemática obtenido en el



noveno año de la Educación General Básica de Costa Rica, pero en su mayoría los ítems requieren a lo sumo conocimientos del séptimo año. Se realiza sin el uso de calculadora o tablas de multiplicar. Dentro de los ítems de selección única hay un tipo especial de pregunta denominada “comparación cuantitativa”. En estos se presenta en el encabezado dos expresiones matemáticas y las opciones para todos los ítems siempre son las siguientes: ambas cantidades son iguales, la primera es mayor que la segunda, la segunda es mayor que la primera y no se cuenta con suficiente información para determinar cuál es la mayor. El tiempo para resolver la prueba es de una hora y cuarenta y cinco minutos, tiempo en el que el examinado tiene que también terminar la tarea de llenar una hoja para respuestas.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** La prueba de Habilidades Cuantitativas se construye con el fin de brindar a la Universidad de Costa Rica un instrumento válido y confiable que permita seleccionar a los estudiantes con mayores probabilidades de éxito en las carreras de corte cuantitativo. Hasta el momento se ha usado únicamente como una herramienta de carácter diagnóstico dentro de varias carreras de la Universidad como: Estadística, Matemática, Enseñanza de la Matemática, Ciencias Actuariales, Física, Meteorología, Educación Física, Química, Administración Pública, Economía, Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática y el Doctorado en Educación. En la actualidad se están realizando los trámites pertinentes con las autoridades universitarias, para poder incluir la aprobación de la prueba dentro de los requisitos para poder ingresar a las carreras de corte cuantitativo que consideran pertinente su uso y dentro de las cuales esta ha presentado evidencias de validez predictiva.

**Muestras.** La prueba ha sido administrada a diversos grupos de individuos desde el 2006, en su mayoría compuestos por estudiantes de primer ingreso de diferentes carreras. En el 2008 se aplicó a un grupo de estudiantes de quinto año que pretendían ingresar a la Universidad de Costa Rica a una carrera de corte cuantitativo, esta aplicación se hizo de manera masiva abarcando la mayoría de sedes donde se aplica el examen de admisión para ingresar a la UCR. Todas estas aplicaciones se han realizado con el objetivo de ir perfeccionando la prueba y lograr recabar la mayor cantidad de evidencias de validez posible. En esta descripción se expondrán los resultados obtenidos en una aplicación realizada en el segundo semestre del 2012 a estudiantes de primer ingreso que estaban llevando cursos introductorios de matemática, en total fueron 152 estudiantes de carreras de Ciencias Económicas o de Informática. En esta aplicación se utilizó la fórmula 8.2, la cual es el



formulario más reciente de HC, que busca llegar perfeccionar la unidimensionalidad de la prueba al construir los ítems bajo la temática de propiedades de los números enteros.

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** El análisis factorial realizado en la fórmula 8.2 depurada (se eliminaron dos ítems por correlación PTMEA menor a 0.20 o infit menor a .8 o mayor 1.2) sobre la población que finalmente ajustó (se eliminaron 3 personas por infit menor a .7 o mayor a 1.3), se hizo con el método de componentes principales y la rotación PROMAX. El primer factor explicó un 14.24% de la variancia y el segundo factor apenas un 5.09%. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyen-Olkin (KMO) fue de .68, lo cual indica que es aceptable realizar un análisis factorial con los datos, además la prueba de esfericidad de Bartlett indica que a un nivel del 1% la matriz de correlaciones es distinta de la matriz identidad ( $p < .001$ ), por tanto tiene sentido realizar un análisis factorial con los datos obtenidos.

**Evidencias de validez.** Se presentan una serie de evidencias de validez predictiva que se han hallado para la prueba de Habilidades Cuantitativas, con base a la aplicación realizada a los estudiantes de primer ingreso en el 2010, pertenecientes a las carreras de Estadística, Farmacia, Matemática, Ciencias Actuariales, Meteorología y Física. En todos los análisis se insiste en comparar la información obtenida contra la PAA, debido a que esta es el instrumento utilizado para seleccionar los estudiantes de estas carreras y se considera que no es un instrumento adecuado para medir habilidades específicas de carrera, ya que su fin es evaluar habilidades básicas de razonamiento.

Para Farmacia se ajustó un modelo de regresión lineal en el cual la variable dependiente es el logro (numerador del promedio ponderado) al cuadrado del tercer ciclo de estudios obtenido a agosto del 2012 y las variables independientes son nota en la prueba de habilidades cuantitativas, nota de presentación, nota en la Prueba de Aptitud Académica, género y tipo de colegio ( $N=59$  y  $R^2=23.9\%$ ).

Se encontró que en esta carrera HC es la variable con mayor importancia relativa (coeficiente beta) en la predicción del logro, lo cual indica que la prueba tiene fuertes evidencias de validez predictiva. Además, utilizar esta prueba se vuelve todavía más importante al considerar que para este nivel de estudios la PAA tiene poca importancia en la predicción y además es una variable que no es significativa.



Para Estadística se ajustó una regresión de Ridge para el logaritmo del logro obtenido en el tercer ciclo de estudios a agosto del 2012, con los mismo predictores usados en la regresión de Farmacia, en este estudio se obtiene que el predictor con la importancia relativa más alta es HC, con un coeficiente casi 50% superior al de PAA ( $N=43$  y  $R^2=23.57\%$ ).

Además, para esta cohorte se hizo un ANOVA para detectar diferencias en las notas de HC entre los estudiantes que han aprobado algún curso de tercer ciclo de Estadística a agosto del 2012 (avanzados), los que han llevado cursos de carrera pero no han aprobado un curso de tercer ciclo de Estadística a agosto del 2012 (rezagados) y los que nunca han llevado un curso de Estadística (desertores). En el análisis se hallaron diferencias significativas al 1%, por lo cual se utilizó la prueba de Tuckey para encontrar entre que pares de grupos hay diferencias. Se detectó que los estudiantes avanzados tienen mayores promedios en HC que los desertores, a un nivel del 1%. Además se presentan diferencias significativas a un nivel del 10% en los promedios de HC entre los rezagados y los desertores y entre los avanzados y los rezagados. Para PAA y la parte matemática de la PAA (MA-PAA) se hicieron análisis similares pero no se detectaron diferencias significativas (ni tan siquiera a un nivel del 10%) entre ningún para de grupos.

Igualmente se hizo un ANOVA de las notas de HC, de las de PAA y de las de MA-PAA entre tres grupos definidos por la nota obtenida en el primer curso de Estadística (Estadística Introdutoria), estos grupos son: aprobados, reprobados y desertores (nunca llevaron el curso). Se obtuvo que tanto en la PAA como en la MA-PAA no hay diferencias significativas entre ninguno de los pares de grupos definidos, en cambio, los promedios obtenidos en HC reflejan diferencias significativas a favor de los que aprueban el curso en comparación con los que lo pierden.

En las carreras de Matemática y Ciencias Actuariales también se hicieron los ANOVAs entre avanzados, rezagados y desertores. Para estas carreras se obtuvo que los avanzados obtienen mayores promedios en HC que los rezagados y los desertores, ambas diferencias a un nivel del 1%. En PAA y MA-PAA no se observan diferencias significativas. Para los ANOVAs basados en el curso inicial de esta carrera, denominado Principios de Matemática, se obtiene que a un nivel del 1%, los aprobados tienen mejores promedios en HC que los desertores y los reprobados; y nuevamente en PAA y MA-PAA no aparecen diferencias significativas ( $N=51$ ).



Para Física y Meteorología, igualmente se realizaron ANOVAs y pruebas de Tuckey para la cohorte del 2010. Basados en los grupos definidos por las notas de Algebra Lineal para esta población se obtienen diferencias significativas al 5% entre los tres pares de grupos comparados, cuando PAA y MA-PAA solo logran detectar diferencias entre dos pares de grupos (N = 90).

Dejando de lado la aplicación del 2010, también se han hallado evidencias de validez predictivas con otras aplicaciones, por ejemplo las obtenidas para los estudiantes de primer ingreso de Química de la cohorte del 2012, los cuales aplicaron en ese mismo año. Para esta población se realizó una regresión lineal de la nota en Química General contra el género, el tipo de colegio, la nota en HC, la nota en la PAA y el año de obtención del título ( $R^2 = .247$ ), también se realizó otra regresión idéntica, solo que en vez de utilizar la PAA se utilizó MA-PAA ( $R^2 = .293$ ). En ambas regresiones se evidenció que HC es un predictor significativo al 1% de la nota en el curso de Química, mientras que ni la PAA ni MA-PAA lo son (N = 31).

**Evidencias de confiabilidad.** Para la fórmula aplicada en el segundo semestre del 2012 se obtuvo inicialmente un alfa de Cronbach de .82 y una confiabilidad Rasch de .81. Al eliminar los ítems y las personas que no ajustaron se obtuvo un alfa de Cronbach de .83 y una confiabilidad Rasch de .82.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** Para la fórmula 8.2 aplicada en el segundo semestre del 2012 se obtuvo que las calificaciones se ajustaron a una distribución normal, esto inferido de los resultados obtenidos por la prueba de Kolmogorov-Smirnov ( $p = .293$ ). En esta población la media fue de 15.49 aciertos de 38 posibles, con una desviación estándar de 6.46 unidades y un rango de variación de 1 acierto a 34 aciertos.

**Observaciones.** El proceso de depuración de la prueba se hace con el modelo de Rasch, primero se eliminan los individuos que no ajustan al modelo (infit menor a 0.7 o superior a 1.3) y luego con esta población depurada, se determina cuales ítems pueden ser tomados en cuenta dentro de la calificación. Los ítems se seleccionan por medio de límites establecidos para el infit y la correlación PTMEA (el infit debe estar entre 0.80 y 1.2 y la correlación PTMA debe ser mayor a 0.20).





### Ubicación

Informe parcial de investigación presentado en el 2012 por el proyecto de investigación No. 723-B1-308 “Construcción y validación de un banco de ítems y pruebas de habilidades cuantitativas para diagnóstico e ingreso a carrera de la Universidad de Costa Rica”.

Rojas, L. (2013). Predicción de la dificultad de la Prueba de Habilidades Cuantitativas. *Matemática, Educación e Internet*, 13 (1), 14 pp.

Comparación de los promedios de la PAA y la prueba de Habilidades Cuantitativas entre estudiantes desertores, rezagados y avanzados en las carreras de Física, Matemática y Estadística. Bolaños, M y Rojas, L. En revisión.

Contraste en el valor predictivo del promedio de admisión y la prueba de Habilidades Cuantitativas sobre el rendimiento académico de los y las estudiantes de Farmacia, Odontología y Estadística. Acuña, R. y Rojas, L. En revisión.

### Referencias

Carroll. J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Karim, N. (s.f). *Quantitative Reasoning Applications and Modelling in The Real World*. Zayed University.

Lobato, J. y Siebert, D. (2002). Quantitative reasoning in a reconceived view of transfer. *Journal of Mathematical Behavior*, 21, 87-116. Estados Unidos.

Steen, L. A. (2004). *Achieving Quantitative Literacy: An Urgent Challenge for Higher Education*. Washington, D.C.: Mathematical Association of America.

Thompson, P. (1993). Quantitative reasoning, complexity and additive structures. *Educational Studies in Mathematics*, 25 (3), 165-208. Springer.



### Instrumento

Debido a la finalidad de la prueba, esta no puede ser expuesta al público, sin embargo si el lector está interesado en utilizarla como un instrumento de selección para un determinado programa en el cual se hace necesario contar con un cierto nivel de Razonamiento Cuantitativo, el proyecto está anuente a colaborar, para esto puede comunicarse con el autor de esta descripción al correo [luismiguel.rojas@ucr.ac.cr](mailto:luismiguel.rojas@ucr.ac.cr)



**Prueba de Razonamiento con Figuras (versión 3.0)****(Thomas Castelain y María Paula Villarreal Galera)**

**Constructo.** La Prueba de Razonamiento con Figuras versión 3.0 (PRF 3.0) pretende ser un indicador del concepto de *Inteligencia fluida* a través de la medición de las aptitudes de *razonamiento abstracto* de los individuos.

**Descripción del constructo.** Por ser una “adaptación” de la escala tres del Test de Factor “g” (Cattell y Cattell, 2001), la PRF 3.0 está fundamentada sobre el concepto de “Inteligencia Fluida” (Gf), definido conjuntamente con el concepto de “Inteligencia Cristalizada” (Gc) en la Teoría de la Inversión (Inversment Theory) desarrollada por Raymond B. Cattell (1963). El modelo de inteligencia de Cattell, pertenece a los modelos factoriales jerárquicos de las habilidades intelectuales, las cuales estipulan una habilidad general (factor “g”) y habilidades especializadas (subfactores) que son la Inteligencia Fluida y la Inteligencia Cristalizada (Horn, 1985). Cattell (1987) define la Inteligencia Fluida como “una amplitud general de percepción de relaciones, basada en la magnitud de la eficacia de neurológica de la masa celular, que se presenta como una energía existente en cualquier comportamiento actual” (p. 142). Por otro lado, según De Juan-Espinosa (1997), la Inteligencia Cristalizada “supone la cristalización de la aptitud fluida en destrezas de comprensión y razonamiento general mediante la exposición a los problemas que se presentan en el ámbito familiar y escolar” (p. 148). En otras palabras, la inteligencia fluida es considerada como el componente mayor de la habilidad cognitiva, intrínsecamente asociado con el procesamiento de información aunque la inteligencia cristalizada, en contraste, es asociada al conocimiento específico en relación con la cultura (Schweizer & Koch, 2002).

La Inteligencia Fluida, corresponde a la habilidad de encontrar sentido dentro de la confusión y de resolver nuevos problemas. Es la habilidad de producir inferencias y entender las relaciones que existen entre varios conceptos. Gf incluye habilidades como la resolución de problemas, aprendizaje y reconocimiento de patrones. Además, se considera que este tipo de inteligencia, depende del desarrollo neurológico y está relativamente menos dependiente de influencias educativas y culturales (Álvarez, Molina, & Salazar, 2001). La Inteligencia Fluida, se mide mediante pruebas en las



que se minimiza lo más posible su contenido cultural y lingüístico, con el fin de reducir el impacto del conocimiento adquirido (Cattell y Cattell, 2001).

La Inteligencia Cristalizada, está ligada a la inteligencia fluida, pero concierne a la habilidad para usar el conocimiento y las experiencias. Es la capacidad de utilizar un cuerpo acumulado de información general, para emitir juicios y resolver problemas. Este tipo de información debe aprenderse de manera específica, y por tanto, depende de las oportunidades educacionales y culturales (Álvarez, Molina, & Salazar, 2001). La Inteligencia Cristalizada se revela mediante la administración de pruebas basadas en la evaluación de habilidades lingüísticas o numéricas (entre otras), que se encuentran típicamente en las pruebas de nivel académico.

El funcionamiento cognitivo fluido puede ser conceptualizado como “el procesamiento de uso múltiple”, que no es necesariamente asociado a un contenido específico y que implica el mantenimiento activo de la información, que sea verbal o viso-espacial en memoria de trabajo, con el fin de planear y ejecutar un comportamiento dirigido hacia un objetivo o una meta (Baddeley, 1986; Kane & Engle, 2002). Además, el funcionamiento fluido es, por gran parte, diferenciable del funcionamiento cognitivo de los conocimientos adquiridos que son disponibles en memoria a largo plazo, lo que se refiere a la inteligencia cristalizada (Blair, 2006).

**Descripción del instrumento.** Por medio de la PRF se pretende identificar estudiantes con un alto “potencial académico” para la educación superior, reduciendo, en la medida de lo posible, el efecto de las oportunidades socio-económicas y/o educativas sobre su medición. Es decir, lograr identificar estos estudiantes aunque provengan de ambientes con desventajas económicas, sociales y/o educativas. Esta prueba pretende ser un indicador de inteligencia fluida de los estudiantes que se estima a través de la resolución de problemas de razonamiento abstracto, que requieren las capacidades de rapidez perceptiva, de razonamiento inductivo (extracción de las reglas), de memoria de trabajo (uso de las reglas) y de razonamiento deductivo (producción de la inferencia). La PRF está diseñada para apreciar la inteligencia individual por medio de pruebas no verbales, donde el sujeto debe percibir la posibilidad de relaciones entre figuras y formas. La prueba mide habilidades generales de razonamiento, frente a ejercicios novedosos que presentan una serie de figuras geométricas, símbolos o líneas. Está compuesta por cuatro subtests: series, clasificación, condiciones y matrices. Estos subtests ponen en juego operaciones cognitivas de identificación, semejanzas

perceptivas, seriación, clasificación, matrices y comparaciones e implican contenidos perceptivos distintos con el objeto de evitar que algunas diferencias perceptivas influyan en los resultados de la medida de inteligencia (González, Aragón, y Silva, 2000). Cada test consta con un tiempo limitado para su resolución (de 3 a 5 minutos). Su duración no excede los 20 minutos.

**Usos o propósitos típicos del instrumento.** Según Catell y Cattell (2001), algunas finalidades más características de la de la escala tres del Test de Factor “g” son: determinar el potencial de un candidato para realizar tareas en las que esté implicada la aptitud cognitiva, seleccionar dentro de una clase a los estudiantes más capacitados para participar en programas intensivos de instrucción, orientar los estudiantes, aumentar la efectividad de la orientación vocacional tanto en escolares como en adultos. En el contexto costarricense y del Instituto de Investigaciones Psicológicas, el primer fin de la prueba es investigativo, es decir recolectar evidencias de validez sobre el constructo y sobre el poder predictivo de la prueba ante el rendimiento académico para poder hacer recomendaciones válidas y confiables sobre el instrumento y su uso a las autoridades de la Universidad de Costa Rica. Particularmente, se espera que una vez reunidas las evidencias que respalden la prueba, generar una propuesta para utilizarla con propósito de selección de los candidatos que desean ingresar a la UCR, es decir antes de la aplicación de la actual Prueba de Aptitud Académica. Otra posibilidad, es su integración y uso en un programa alternativo de admisión para poblaciones con desventaja, tales como comunidades rurales, marginales o comunidades indígenas. Dado que la finalidad es lograr detectar estudiantes que poseen un cierto potencial de aprendizaje (a través de la medición de sus aptitudes de razonamiento abstracto) pero que no han tenido las oportunidades socio-económicas y/o educativas de desarrollarlo de manera formal, es decir de adquirir el tipo de conocimientos (conocimientos matemáticos o verbales) que se evalúan en las pruebas tradicionales. Es importante resaltar que los autores no consideran que la aplicación de un único test permita predecir en su totalidad el éxito académico de los estudiantes. Aunque algunos estudios sugieren que existe una correlación entre los puntajes en los tests de inteligencia y el éxito académico, la implementación de factores como la personalidad, la motivación y el ámbito familiar permiten precisar las mediciones y mejorar las predicciones (para una revisión completa del tema, ver Neisser et al., 1996; Nisbett et al., 2012). Sin embargo, la construcción de la PRF responde a una demanda de la Universidad de Costa Rica para mejorar la selección de los estudiantes enfatizando en la equidad de la misma. Por esa razón, se propone que tal prueba sea utilizada como



primera etapa del proceso de selección de los estudiantes, es decir, antes de la aplicación de la prueba de admisión y complementada de esa o de pruebas específicas de Habilidades Cuantitativas y de Expresión Escrita (Programa Permanente de Pruebas Específicas) con el fin de obtener un “diagnóstico” de las competencias y el nivel de habilidad de cada estudiante.

**Muestra.** Gracias a la colaboración del proyecto 723-Bo-334 “Validación transcultural de pruebas de admisión y diagnóstico en la Universidad de Costa Rica y la Universidad de ciudad del Cabo, Sudáfrica: primera etapa” se pudo realizar la aplicación de la PRF 3.0 en una población de alumnos de décimo año de secundaria. La muestra se basó en la escogencia aleatoria de 6 colegios y dentro de cada centro educativo se seleccionaron 2 grupos al azar para un total de 294 participantes divididos en 51.7% de mujeres y 48.3% de hombres con una edad promedio de 16.5 (DE = 0.8).

### Características psicométricas

**Estructura factorial.** Se estimó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con una muestra aleatoria de 100 sujetos, extraídos de los 294 que participaron en la aplicación de la PRF 3.0 con los 50 ítems. Se excluyeron 10 ítems de los análisis bajo el criterio de una correlación con la prueba inferior a 0.10. La matriz de correlaciones con los 40 ítems presenta propiedades adecuadas para la extracción de factores. Se rechaza la hipótesis nula que sostiene que la matriz de correlaciones es equivalente a una matriz identidad mediante la prueba de Bartlett, asociada a un Chi-Cuadrado de  $\chi^2(780, n = 100) = 952.196, p < .001$ . El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin es igual a 0.5 (en el límite de los requerimientos). Por lo tanto, se continúa con la estimación del análisis factorial exploratorio. Inicialmente se estimó un AFE, empleando el método de extracción de Mínimos Cuadrados Generalizados (MCG). Este procedimiento minimiza la suma de cuadrados de las diferencias entre la matriz de correlación observada y la matriz de correlación estimada. Se cuenta con un estadístico de bondad de ajuste (Chi-cuadrado) en el cual la hipótesis nula señala que la matriz residual es una matriz nula. En este caso,  $\chi^2(740, n = 100) = 590.964, p = 1.000$ , por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula. El porcentaje de variancia dado por el primer factor es de 10.44% y el segundo es de 5.81%, lo que sugiere la posible presencia de un segundo factor. Seguidamente se realizó un AFE, de igual manera mediante el método de MCG y con rotación PROMAX, considerándose dos posibles factores. La prueba de bondad de ajuste  $\chi^2(701, n = 100) = 551.484, p = 1.000$ , así que tampoco se rechaza la

hipótesis de igualdad de matrices (residual y nula). Se procede a revisar la prueba de bondad de ajuste para la diferencia entre ambos modelos factoriales  $\chi^2(39, n = 100) = 39.48, p = 0.448$ . Se encuentra que no existe evidencia estadística para afirmar que un modelo es mejor que el otro, ambos modelos ajustan. Consecuentemente, se trabajará con el modelo más parsimonioso. Por tanto será el modelo de un factor. Queda pendiente un AFC para corroborar esta configuración factorial, con los restantes 194 sujetos.

**Análisis del Funcionamiento Diferencial del Ítem.** El análisis DIF es una herramienta que permite identificar si los ítems presentan diferencias entre grupos de población que poseen el mismo nivel de habilidad. El análisis DIF tiene por objetivo mejorar la calidad técnica de los ítems y reducir las diferencias que pueden generarse entre los examinados solamente por el hecho de pertenecer a una determinada categoría. En este caso se empleará el método empírico de Mantel-Haenszel (M-H), así como el método teórico del modelo de Rasch (M-R). Ambos emplean una prueba de significancia y fueron estimados por el con el paquete estadístico WINSTEP3.64.2 (Linacre, 2007). El estadístico de Rasch utiliza una prueba de hipótesis (t de Student) basada en los parámetros de Rasch y la prueba de M-H utiliza la distribución Chi-cuadrado con las puntuaciones según la TCT. La hipótesis nula en ambos métodos expone que no hay diferencias entre los grupos. Por lo tanto, si se rechaza dicha hipótesis, hay evidencia estadística para respaldar que hay presencia de DIF, es decir, que existen diferencias en contestar correctamente el ítem dependiendo de si se está en una de las categorías poblacionales analizadas. Para los propósitos de este estudio y con la preocupación de mejorar la calidad psicométrica de la PRF, se decidió considerar que un ítem presente DIF si revela una diferencia estadística con ambos métodos (M-H y M-R). Este análisis se realiza para las categorías de género (mujer y hombre), así como para las categorías de colegio de procedencia (público y privado).

*En el caso de género.* Si los valores de la probabilidad del estadístico de Rasch y de Mantel-Haenszel son inferiores a .05, se rechaza la hipótesis nula. Pues se puede concluir que la probabilidad de responder correctamente al ítem  $X_i$  condicionada al mismo nivel de habilidad en la PRF, es diferente en hombres y mujeres. La comparación del valor del DIF permite determinar cuál grupo está favorecido (Mujeres u Hombres). La revisión de los resultados permite concluir lo siguiente: el ítem 5 del test 2, el ítem 8 del test 3, el ítem 12 del test 3 y el ítem 8 del test 4 presentan DIF a favor de los hombres.



*En el caso del tipo de colegio.* Si los valores de la probabilidad del estadístico de Rasch y de Mantel-Haenszel son inferiores a 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se debe aceptar la hipótesis. Pues se puede concluir que la probabilidad de responder correctamente al ítem  $X_i$  condicionada al mismo nivel de habilidad en la prueba, es diferente en estudiantes de un colegio privado y estudiantes de colegio público. La comparación del valor del DIF permite determinar cuál grupo está favorecido (Público o Privado). La revisión de los resultados permite concluir lo siguiente: el ítem 7 del test 2 y el ítem 4 del test 3 presentan DIF a favor de los estudiantes de colegios privados. Estos resultados sugieren que se debería eliminar de la prueba los ítems citados anteriormente. Sin embargo, el DIF puede estar afectado por el tamaño de la muestra y es importante estudiar la consistencia del efecto en otras poblaciones para una mejor toma de decisión.

**Evidencias de confiabilidad.** *Análisis del ajuste de los reactivos y de las personas al modelo de Rasch.* El modelo de Rasch es un caso particular de los modelos de Teoría de Respuesta a los Ítems y su especificidad reside en el hecho que permite una estimación simultánea de la habilidad de los examinados y de la dificultad de los ítems (Bond y Fox, 2001). Este modelo posee dos supuestos: la unidimensionalidad de la prueba y la independencia local de los ítems (Prieto y Delgado, 2003). El primer supuesto se puede encontrar mediante el Análisis Factorial Exploratorio que fue presentado en la sección anterior, aunque el primer factor explica un 10.44% de la variancia y el segundo factor explica un 5.81%. Se puede igualmente afirmar que la prueba respeta el segundo supuesto en el sentido que la probabilidad de responder correctamente a un ítem no depende de la forma que un examinado conteste a cualquier otro ítem de la prueba. Los siguientes análisis se realizaron con el paquete estadístico WINSTEP3.64.2.

*Procedimiento de depuración de los datos.* El análisis según el modelo de Rasch se realizó en tres etapas sugeridas por el trabajo desarrollado por Bond y Fox (2001). La primera consiste en realizar el análisis con toda la muestra ( $n = 294$ ) y todos los ítems (50) con el fin de determinar si existen algunos sujetos que no ajustan al modelo. Los sujetos que no ajustan fueron excluidos de la muestra según el siguiente criterio: un infit inferior a 0.7 o superior a 1.3. Se excluyeron 37 sujetos por no ajustar al modelo. La segunda fase de análisis consiste en correr el programa con la nueva muestra ( $n = 257$ ) con el fin de determinar las propiedades de los ítems y determinar si ajustan al modelo. Se eliminó los ítems que tienen un infit por debajo de 0.8 o con valores superiores a 1.2 (no fue el caso), así como los ítems que tuvieran una correlación biserial (PTMEA) inferior a 0.10. Según el último





criterio, se eliminaron 6 ítems: los ítems 5 y 7 del Test 2; los ítems 4, 8 y 12 del Test 3; así como el ítem 8 del Test 4. La tercera fase consiste en realizar el análisis con la muestra de personas y de ítems que resultan del proceso de depuración (44 ítems y 257 personas).

*Principales resultados con 44 ítems y 257 personas.* El modelo de Rasch permite estimar la confiabilidad de las personas, que posee una interpretación similar al Alfa de Cronbach; y la confiabilidad de los ítems. El valor respectivo de estos indicadores es de 0.75 para la confiabilidad de las personas y de 0.99 para la confiabilidad de los ítems. La confiabilidad de las personas se espera que esté por encima de 0.7 para efectos de investigación (Nunnally, 1991). Dado que el modelo de Rasch permite que sean representadas en una misma escala tanto la habilidad de los sujetos como la dificultad estimada de los ítems, eso permite compararlas. En efecto, los resultados indican que el nivel de habilidad de las personas fue estimado a -0.59 (DE = 0.85) aunque el promedio del nivel de dificultad de los ítems es fijado a 0.0 (DE = 1.59). Eso nos permite concluir que la prueba se revela un poco más difícil que el nivel de habilidad de la población que participó en la aplicación.

**Estadísticos descriptivos y distribución.** A continuación se presentan los estadísticos descriptivos de la muestra de 257 estudiantes después la depuración de los datos según el modelo de Rasch. En promedio los estudiantes de colegios que realizaron la PRF 3.0 obtuvieron un promedio de -0.726 con una desviación estándar de 0.049, siendo el máximo puntaje de 1.44 y el mínimo de -4.00. Mínimo, máximo, media y desviación estándar de las puntuaciones. Por otra parte, cabe resaltar que la distribución de los puntajes de los estudiantes es normal (prueba Kolmogorov-Smirnov,  $p = .29$ ).

### Ubicación

Informe parcial de investigación del proyecto de investigación No. 723-B1-309: “Construcción y validación de un banco de ítems para una prueba de inteligencia fluida: la prueba de razonamiento con figuras”.

### Referencias

Alvarez, A.T.; Molina, M., & Salazar, Z. (2001). *Informe Final Proyecto 723-97-225: Habilidades Académicas y otras dimensiones asociadas en estudiantes y según profesores e investigadores de diversas áreas de la Universidad de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.



- Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. Oxford Psychology Series, No. 11. Oxford: University Press/Clarendon Press.
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences*, 29, 109-160.
- Bond T. y Fox, C. (2001). *Applying the Rasch model. Fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Cattell, R.B. (1971). *Abilities: Their structures, growth, and actions*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Cattell, R.B. (1987). *Abilities: Their structures, growth, and actions*. New York: North-Holland.
- Cattell, R.B. & Cattell. A.K.S. (2001). *Factor "g", escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones.
- De Juan-Espinosa, M. (1997). *Geografía de la Inteligencia Humana: Las aptitudes cognitivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- González, M.R., Aragón, L.E., & Silva, A. (2000). Baremación del test de inteligencia factor «g» de Cattell, en la zona metropolitana de la ciudad de México. *Psicothema*, 12(2), 275-278.
- Horn, J.L. (1985). Remodeling old models of intelligence. In: *Handbook of intelligence: Theories, measurements, and applications* (pp. 267-300). New York: Wolman, B.B. Editor.
- Kane, M.J. & Engle, R.W. (2002). The role of prefrontal cortex in working memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9(4), 637-671.
- Linacre, J. M. (2007). WINSTEPS 3.64.2 (Version 3.64.2). Chicago: Winsteps Rasch Measurement.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T., Boykin, A., Brody, N., Ceci, S., Halpern, D., Loehlin, J., Perloff, R., Sternberg, R. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.

- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, F., Turkheimer, E. (2012). New Findings and Theoretical Developments. *American Psychologist*, 67(2), 130–159. doi:10.1037/a0026699.
- Nunnally, J. (1991). *Teoría Psicométrica*. México: Trillas.
- Prieto, G. & Delgado, A.R. (2003). Análisis de un test mediante el modelo de Rasch. *Psicothema*, 15, 94-100.
- Schweizer, K. & Koch, W. (2002). A revisión of Cattell's Investment Theory: Cognitive properties influencing learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 57-82.
- Villarreal, M. P. (2011). *Construcción de un modelo psicométrico cognitivo para una prueba de inteligencia fluida* (Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica). Recuperada de <http://sibdi.ucr.ac.cr/>

### Instrumento

Por razones ligadas a la confidencialidad del instrumento, dado que su finalidad es su posible uso como parte del proceso de selección de los estudiantes, no se puede presentar la Prueba de Razonamiento con Figuras. No obstante, si usted está interesado en tener más informaciones sobre la prueba, puede contactar el M.Sc. Thomas Castelain al 2511-6976 o por correo, [thomas.castelain@ucr.ac.cr](mailto:thomas.castelain@ucr.ac.cr)