




## Efectos en el nivel de impulsividad-reflexividad a partir de un Programa de Intervención Educativa

### Effects on the level of impulsivity-reflexivity from an Educational Intervention Program

Yvana Mireya Carbajal Llanos  
Universidad Nacional de Educación, Perú  
[ycarbajal@une.edu.pe](mailto:ycarbajal@une.edu.pe)  
 <https://orcid.org/0000-0002-8165-8933>

Recepción: 10/11/2020 | Aceptación: 16/02/2021 | Publicación: 10/05/2021

#### Cómo citar (APA, séptima edición):

Carbajal Llanos, Y. M. (2021). Efectos en el nivel de impulsividad-reflexividad a partir de un Programa de Intervención Educativa. *Innova Research Journal*, 6(2), 117-132.  
<https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1574>

#### Resumen

La investigación tuvo como objetivo comprobar la efectividad de la aplicación de un Programa de Intervención Educativa en el nivel de impulsividad-reflexividad en un grupo de estudiantes del 3° grado de educación Primaria. El enfoque utilizado fue cuantitativo, de tipo experimental, diseño cuasi experimental. La muestra de estudio fueron 40 estudiantes, que cursaban el 3° tercer grado del nivel primario; de los cuales 20 pertenecieron al grupo experimental y 20 al grupo control a quienes se les aplicó previamente el Test de Emparejamiento de Figuras Familiares Matching Familiar Figures Test (MFF) de Cairns y Cammock como criterio de apareamiento y el Programa PIAAR-R de Gargallo para la fase experimental. El análisis estadístico de los datos obtenidos, permitió comprobar la efectividad del Programa de Intervención Educativa al decrementar el nivel de impulsividad, el tiempo de latencia se incrementa y se disminuye el número de errores en un grupo de estudiantes del 3° grado de Educación Primaria.

**Palabras claves:** reflexividad; impulsividad; programa de intervención educativa; tiempo de latencia; número de errores.

#### Abstract

The objective of the research was to verify the effectiveness of the application of an Educational Intervention Program at the impulsivity-reflexivity level in a group of students of the 3rd grade of Primary education. The approach used was quantitative, experimental, quasi-experimental design. The study sample was 40 students, who were in the 3rd grade of the primary level; of which 20

belonged to the experimental group and 20 to the control group to whom the Cairns Family Figures Test (MFF) Matching Family Figures Test (MFF) was previously applied as mating criteria and the Gargallo PIAAR-R Program for the experimental phase. The statistical analysis of the data obtained, allowed to verify the effectiveness of the Educational Intervention Program by decreasing the level of impulsivity, the latency time increases and the number of errors decreases in a group of students of the 3rd grade of Primary Education.

**Keywords:** reflexivity; impulsivity; educational intervention program; latency time; number of errors.

## Introducción

En los últimos años, el estudio de la impulsividad ha devenido en una investigación fecunda y relevante. En las sociedades de países desarrollados es cada vez mayor el papel que se atribuye a la impulsividad como factor determinante de comportamientos delictivos, antisociales, violentos y criminales. Asimismo, constituye uno de los factores relevantes del desarrollo de comportamientos agresivos los cuales pueden manifestarse en la etapa de la niñez hasta la adolescencia; tanto como factor conductual, el cual hace referencia a la desinhibición e inquietud motora, así como, factor cognitivo implicando en la falta de previsión y planificación de la conducta (Bornas y Servera, 1996; Andreu, Peña y Penado, 2012).

Desde el enfoque cognitivo-conductual, la impulsividad podría entenderse en función del sistema de autorregulación; según Bornas y Servera (1996) la persona impulsiva presentaría un sistema de autorregulación que falla en determinadas situaciones, lo que ocasiona un comportamiento precipitado e ineficaz. De este modo, un estilo de respuesta impulsivo podría influir en el desempeño ejecutivo, en tanto la precipitación de respuestas y el pensamiento irreflexivo que caracteriza a las personas con este tipo de impulsividad, obstaculizaría la puesta en juego de los procesos cognitivos necesarios para ejecutar tareas eficazmente (p. 85).

En este sentido, si analizamos en relación al área cognitiva, muchas evidencias manifiestan que los sujetos reflexivos logran obtener desempeños superiores en contraposición a los sujetos impulsivos, en especial en tareas que requieran de atención, concentración, de memoria, perceptivo-auditivas, de control de movimientos, de resolución de problemas, entre otras.

Poza, Gómez y Pacheco (2013) mencionan que el niño impulsivo “actúa de forma inmediata sin pensar en las consecuencias, es muy desobediente, le cuesta seguir reglas e incluso hace lo contrario de lo que se le dice, presenta grandes dificultades para interiorizar hábitos” (p.10).

En las dos últimas décadas se han reportado, tanto a nivel internacional como a nivel nacional una alta incidencia de violencia escolar manifestadas por conductas impulsivas en las instituciones educativas señalizadas por malos tratos, conductas agresivas, abuso de todo tipo, entre otros. Situación que preocupa no sólo a los padres y profesores; sino también, a la sociedad en general en determinados momentos se siente impotente y desesperanzada frente al futuro de generaciones de niños y jóvenes involucrados en dichos actos.

Lo anterior, permite comprender el interés que tiene en los momentos actuales, el estudio de éstas dos variables: la impulsividad y reflexividad en contextos educativos, en el cual priman

razones psicológicas y científicas, pero también, poderosas razones sociales y, políticas en la medida que proporcionará los conocimientos necesarios para identificarlas, entenderlas, evaluarlas, controlarlas y prevenirlas; en especial, éstas dos últimas, cuyos esfuerzos aún son incipientes en nuestra realidad y, que a través de la presente investigación podremos determinar la efectividad de un Programa de Intervención Educativa en los niveles de impulsividad-reflexividad en estudiantes que están cursando el tercer grado de educación primaria en una institución educativa pública en Lima Metropolitana.

La investigación pretende responder el siguiente problema de investigación: ¿Qué efectos produce la aplicación del Programa de Intervención Educativa en los niveles de impulsividad-reflexividad en un grupo de estudiantes del tercer grado de educación primaria de una Institución Educativa Pública del distrito de Lima?

## **Marco teórico**

### **La Impulsividad**

Se puede definir la impulsividad o conocida como conducta impulsiva, es un mecanismo o forma de defensa que evita en que la persona se pare a discernir sobre los aspectos y motivaciones de su comportamiento y, frente a las emociones que estos le generan. Además, es una estrategia para paliar la angustia, como sucede en el caso del trastorno límite de la personalidad, que sólo puede reaccionar, para salvarse de los sentimientos de vacío interior, cuando el mundo se torna amenazador y decepcionante (Riaño, Guillen, Buela, 2015).

Según la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM V; 2014), la impulsividad es un criterio diagnóstico de muchos trastornos psicológicos, entre ellos, los más destacados son los trastornos destructivos del control de impulsos y de la conducta, trastornos obsesivos compulsivos, trastornos alimentarios y de la ingestión de alimentos sin desplazar a los trastornos de personalidad, entre otros.

Una de las definiciones vigentes y con la cual varios autores han interpretado sus postulados sobre esta conducta, es la de considerar a la impulsividad como un rasgo de personalidad dimensional que se ha aplicado a muchos aspectos diferentes del comportamiento animal y en los seres humanos, caracterizado por el déficit en la inhibición de la conducta, el cambio de comportamiento ante la demanda del medio ambiente y la tolerancia para el retraso de la gratificación (Dellu-Hagedorn, Trunet, y Simon, 2004, citado en Sánchez, Giraldo y Quiroz, 2018).

Los estudios e investigaciones que se han realizado a nivel nacional durante el año 2019, específicamente en la primera mitad se registraron 4,931 casos de maltrato, conductas impulsivas, de agresividad en los colegios, mientras que, en el 2018, fueron 2,384 casos en el mismo periodo. Cabe indicar que, desde septiembre del 2013 hasta junio del 2019 se han registrado un total de 31,216 niños que han sido víctimas de acciones violentas en las instituciones educativas del país. (SiseVe, 2019).

En niños la impulsividad parece observarse con frecuencia, incluso alterando su vida social. Se logra percibir que este fenómeno se observa cada vez más en niños menores, y según el Centers for Disease Control and Prevention (2017), en los niños de edades entre tres y diecisiete años el 6.8% sufre de trastorno de hiperactividad.

En estos tiempos la impulsividad, viene a convertirse en un constructo que cuenta con múltiples abordajes (Gharemani et al., 2013; Khodarahimi, 2013; Martínez-Loredo, Fernández-Hermida, Fernández Artamendi, Carballo y García-Rodríguez, 2015). Sin embargo, en su revisión sistemática realizada por Riano-Hernández, Guillén-Riquelme y Buela-Casal en el año 2015, definen a este constructo un estilo cognitivo.

Este constructo de impulsividad-reflexividad (I-R) fue propuesto por Kagan en el año 1962 haciendo referencia a un estilo cognitivo que se caracterizaría por presentar diferentes respuestas que son generadas por las personas, cuando se enfrentan a la solución de problemas que implican incertidumbre en la respuesta. De esta manera, la I-R se ha conceptualizado como un estilo de respuesta que se genera cuando nos enfrentamos a problemas que cuentan con varias opciones de solución, pero solo una de ellas es la correcta, por esta razón, la I-R se relaciona con procesos de evaluación y producción de alternativas (Buela-Casal, Carretero-Dios y Santos-Roig, 2001, Haghghi, Ghanavati y Rahimi, 2015).

### **Enfoques teóricos sobre el estudio de la impulsividad**

El estudio de la impulsividad se puede considerar como un rasgo de personalidad, como un estilo o modo de acercarse a y procesar la información o como un conjunto de conductas con algunos denominadores comunes.

#### **Enfoque personológico**

La impulsividad es considerada como un rasgo de personalidad. Dentro de este enfoque se destacan sin duda las investigaciones y el marco teórico desarrollado por Eysenck (1993) y (Bornas y Servera, 1996). En la teoría de Hans Eysenck, la impulsividad es un rasgo que se relaciona con la extraversión. Superficialmente, la extraversión se encuentra factorialmente formada por la impulsividad y también por la sociabilidad. Según Dickman (1993, citado en Pereyra, 2018) la impulsividad que caracteriza a los extravertidos explicaría en buena medida los resultados obtenidos sobre la relación entre extraversión y funcionamiento cognitivo.

#### **Enfoque del procesamiento de la información**

Durante la década de los ochenta empezaron a incorporar el estilo impulsivo a un nuevo enfoque: el procesamiento de la información, básicamente está ligada a la resolución de problemas y a la forma en que los sujetos analizan situaciones donde la respuesta no es evidente.

Caracterizado por una tendencia a realizar afrontamientos rápidos y propensos en tareas que conlleven incertidumbre.

### **Enfoque cognitivo-conductual**

Según Meichenbaum y Goodman (1971, citado en Pereyra, 2018)), este enfoque también trató la impulsividad y proporcionó procedimientos para tratar la misma. Un avance que contribuyó a este enfoque fue el desarrollo de las autoinstrucciones, como procedimiento para el tratamiento de la hiperactividad e impulsividad infantil (Bornas y Servera, 1996). En este enfoque la impulsividad se trata como una variable cognitiva que media entre el estímulo antecedente y las consecuencias que van a desencadenarse.

### **Estilo cognitivo: Reflexividad-Impulsividad**

El estudio sobre estilos cognitivos (EC) comenzó más o menos desde 1940. Zapata (2010, citado en Torres, 2015), describe cómo los modos o estilos de actuación cognitiva han sido estudiados por la psicología diferencial, área que se ocupa de las diferencias cognitivas individuales, en dos vertientes: la que analiza la relación entre los estilos cognitivos y algunas variables de aprendizaje y la que estudia la relación de los estilos cognitivos con los estilos de aprendizaje (p,14).

El largo recorrido investigativo que llevan los estilos cognitivos ha sido revisado, para detectar que no hay teoría precisa (Ramiro, Navarro, Menacho y Aguila, 2010), aunque sus usos en trabajos de campo han revelado que: los individuos utilizan diferentes enfoques para resolver tareas cognitivas simples y que las preferencias de los individuos para estos enfoques son bastante estables a lo largo tiempo y están relacionados con inteligencia y personalidad. Los estudios en campos aplicados ampliaron el concepto, que describe las diferencias individuales tanto en nivel bajo (en su mayoría perceptual) como en el funcionamiento cognitivo y en el procesamiento cognitivo más complejo (p, 25).

El estilo cognitivo reflexividad-impulsividad (R-I) se refiere al tipo de estrategia de procesamiento de información que utiliza el sujeto para llevar a cabo una respuesta (Pereyra y Florencia, 2018). Según Kagan, Rosman, Day, Albert y Phillips (1964, citado en Florencia, 2018) manifiestan que la dimensión R-I es propia de las situaciones-problema que contienen un cierto grado de incertidumbre de respuesta, es decir, situaciones en donde aparecen simultáneamente varias soluciones, pero sólo una de ellas es la correcta (Buela Casal, 2001).

El estilo de respuesta de I-R se especifica por la relación entre la latencia de respuesta y el número de errores. Se han propuesto dos dimensiones de evaluación, la primera hace referencia al estilo de I-R, donde se encuentran personas que generan respuestas con un gran número de errores y corto tiempo de latencia (impulsivos) y otras con un bajo número de errores y alto tiempo de latencia (reflexivos). La segunda dimensión, indica el nivel de competencia, puesto que algunas personas pueden responder en corto tiempo y con un bajo número de errores (eficientes) o personas que pueden responder con un alto número de errores en un periodo de tiempo largo (ineficientes). Es así como se establece la evaluación de este estilo de respuesta, dentro de un continuo en las

dimensiones de impulsividad-eficiencia (Buena-Casal, Carretero-Dios, Santos-Roig y Bermúdez, 2003).

Reid en el año de 1995, citado en Cocom, 2018, da a conocer que los sujetos reflexivos tienden a ser observadores, los cuales analizan experiencias de distintas maneras. Así también, recaban la información y la analizan de una forma meticulosa para llegar a una conclusión acertada. Por otro lado, estos sujetos aprenden mejor cuando toman el rol de observador y cuando se les proporciona la opción de analizar.

Por otro lado, los sujetos impulsivos realizan acciones y experiencias sin preocupaciones. Las personas con este tipo de estilo tienden a actuar primero, sin preocuparse, y luego piensan en las consecuencias. Les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. Aprenden mejor cuando una actividad es manifestada como desafío y cuando el mismo es corto y se presenten resultados inmediatos (Cocom, 2018).

### **Reseña histórica sobre el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad**

El origen del estudio de la reflexividad-impulsividad se remonta a la década de los 60, cuando Kagan y sus colaboradores propusieron el estudio de un nuevo estilo cognitivo, al cual llamaron reflexividad-impulsividad, y que servía para explicar las diferencias individuales en la resolución de problemas que no quedan explicadas mediante medidas de inteligencias psicométricas (Kagan et al. 1964, citado en Pereyra, 2018).

En 1964, Kagan, Rosman, Day, Albert y Phillips; realizaron una serie de investigaciones con niños de los primeros grados (1° a 4°), cuestionándose sobre los factores determinantes inmediatos e históricos de una preferencia por los grupos de análisis conceptuales. Un concepto analítico se basa en la similitud compartida en un componente objetivo en particular entre un conjunto de estímulos (por ejemplo, los animales con un coche, personas con sombreros). Los resultados revelaron que más de 2 disposiciones cognitivas fundamentales contribuyeron cada uno con varianza para la producción de conceptos analíticos: la tendencia a reflexionar sobre soluciones alternativas o clasificaciones en situaciones en las que la respuesta eran varias alternativas disponibles al mismo tiempo, y la tendencia a analizar las presentaciones visuales en sus partes componentes.

En el año de 1978, Kagan, Lapidus y Moore; realizaron una investigación de seguimiento de 35 niños y 33 niñas de 10 años que habían sido fijadas inicialmente a los 4, 8, 13 y 27 meses de edad; no reveló las relaciones fuertes entre las variables infantiles, tales como la atención, irritabilidad vocal de la excitabilidad, o actividad, por un lado, la impulsividad y la reflexión, el cociente de inteligencia o la capacidad de lectura a los 10 años. Una relación sugestiva se encontró entre asimilación sonriendo durante la infancia y una actitud reflexiva en el Matching Familiar Figures Test y un ritmo lento de juego durante la infancia y un tiempo de respuesta en una construcción especial del test de las figuras a los 10 años.

Por el año de 1988, docentes de la Universidad de Valencia en España llevaron a cabo una investigación en donde confirmaron la presencia de muchos estudiantes impulsivos en el 8 Grado de E.G.B. (Educación Básica General; último año de Enseñanza Primaria) y elaboraron un

programa de intervención educativa para aumentar su reflexividad con 30 reuniones de aproximadamente 20 minutos cada una insertadas en los horarios de clase, trabajando con 200 niños, a los cuales se les dividieron en 12 grupos, siendo 6 experimentales y 6 de control, perteneciendo a 5 escuelas estatales y, 5 experimentadores, a lo largo de un año académico completo. Usaron el MFF20 de Cairns y Cammock (1984). Encontraron una influencia moderada de R-I en el rendimiento académico de los estudiantes: los estudiantes reflexivos obtuvieron calificaciones significativamente más altas que las de los impulsivos. Hubo una tendencia significativa a mejorar sus calificaciones en las asignaturas presentadas al programa frente a las asignaturas de control. Las materias experimentales tenían las mismas calificaciones que los sujetos de control antes del programa. Después de esto, los sujetos experimentales superaron la media de los sujetos de control en más de 1 punto, aunque sin llegar a una diferencia de medias estadísticamente significativa.

En el año 2001, Buena Casal, Carretero Dios y Santos Roig, evaluaron en dos ocasiones, con un intervalo de dos años, el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad. Participaron 251 estudiantes de un colegio privado de la ciudad de Granada, España. Este trabajo tenía como objetivo analizar la consistencia longitudinal de los errores y latencia del MFFT-20. La variable errores aparece con una mayor consistencia tanto para niños como para niñas. Se corrobora la operativización básica del estilo cognitivo reflexividad-impulsividad, apareciendo en las dos evaluaciones, altas correlaciones negativas latencia-errores, descenso paulatino de los errores y aumento de las latencias a mayor edad, además de altos niveles de consistencia interna tanto para errores como para latencias.

En 2014, Moreno Valencia y Chaura Naranjo, estudiaron la relación entre los estilos cognitivos: impulsividad-reflexividad con los predictores del aprendizaje de la lectura y la escritura, en estudiantes del grado transición, comparando dos instituciones educativas, una rural y otra urbana. Una institución de zona urbana en la ciudad de Maizales (Caldas) y, la otra, de la zona rural en el municipio de Riofrio (valle de Calcuta), de la República de Colombia. Los resultados mostraron que existe una gran relación entre el estilo cognitivo reflexivo con un buen nivel de la adquisición de habilidades prelectoras. Se encontró que los niños y las niñas, entre los 5 y 6 años, presentan un estilo cognitivo impulsivo.

### **Reflexividad-Impulsividad y el aprendizaje escolar**

En el ámbito educativo se ha observado que los estudiantes reflexivos, en contraposición con los impulsivos, esperan más tiempo antes de describir una ilustración y antes de responder a una pregunta formulada por el docente, tienden a cometer menos errores durante la lectura y se equivocan menos en tareas de razonamiento inductivo (Kagan, 1992, citado en Aran y Richau, 2012).

También se ha observado que los niños impulsivos presentan más problemas de conducta en el salón de clases que los reflexivos, tienen menos confianza en su propio proceso de aprendizaje y son menos autónomos, ya que necesitan más la ayuda del docente para la realización de las tareas.

En tal sentido, el hecho de que los niños impulsivos tienen más dificultades que sus pares reflexivos en las mayorías de las actividades escolares, y por tal motivo, son aquellos que tienen que participar de programas de recuperación o de apoyo.

Sin embargo, el papel del docente ante las diferencias en la reflexividad-impulsividad, hacen que se presenten dos alternativas a considerar:

- a) La primera estaría dada en la formulación inicial en la dimensión y acepta la premisa de que las estrategias de detalle versus global no tienen un valor diferente. Por tanto, el ideal pedagógico sería el que ofreciese entornos instruccionales adaptados a las dos tipologías.
- b) La segunda alternativa se plantea la inadecuación de la estrategia utilizada por los estudiantes impulsivos, sin entrar en detalles acerca de su naturaleza, y por consiguiente recomienda al docente que potencia la flexibilidad del escolar impulsivo fomentando su competencia en estrategias de tipo analítico.

A través de investigaciones realizadas, con estudios de corte evolutivo, en población escolares, se demostró que las latencias medias del Matching Familiar Figures Test (MFF) presentan un incremento significativo entre primer y tercer grado de estudios del nivel primario, no apreciándose diferencias significativas a partir de cuarto grado; mientras que el número de errores fue decreciendo con la edad, excepto en los grados cuarto y quinto donde no se apreciaron diferencias significativas. En una línea similar, Buela-Casal, De los Santos y Carretero. (2011) observan que entre los seis y los doce años las latencias aumentan y los errores disminuyen, apreciándose que los errores a partir de los ocho años descienden más lentamente y las latencias tienden a estabilizarse. La tendencia general de los estudios evolutivos se orienta hacia el incremento progresivo en la latencia y la disminución del número de errores entre la infancia y la pre adolescencia (Buela-Casal et al., 2011).

### **La evaluación del estilo impulsivo: los tests de emparejamiento de figuras familiares (MFF)**

El Matching Familiar Figures Test (MFF) o test de emparejamiento de figuras familiares fue elaborado por Kagan en el año de 1965. La cual, a lo largo de las muchas décadas esta prueba no ha dejado de utilizarse en el ámbito escolar y también en clínico, en casos de niños hiperactivos, pero que, en nuestros tiempos, este instrumento haya sido adaptada a otros contextos, trabajo, tampoco han dejado de buscar nuevas versiones más potentes.

El MFF se define como una prueba de emparejamiento perceptivo en el que no intervienen de manera significativa ni la memoria ni el razonamiento, aplicable a niños entre 6 y 12 años de edad aproximadamente. La prueba original consta de 12 ítems con idéntica estructura: el sujeto debe observar un modelo (un dibujo de una persona, animal u objeto familiar) y seis figuras alternativas muy parecidas, de entre las cuales debe hallar la que es exactamente igual al modelo, teniendo en cuenta que sólo hay una respuesta acertada y que no tiene un límite de tiempo para hallarla. La forma de aplicación del test es individual y las instrucciones son muy sencillas. Para su aplicación basta que el niño tenga claro el significado de los conceptos «igual» y «diferente».



El test contiene dos ítems de práctica que permitirán al experimentador cerciorarse de que el sujeto ha comprendido perfectamente en qué consiste la tarea. Deben tenerse en cuenta dos cosas muy importantes: la primera es que el niño debe tener siempre a la vista el modelo y las alternativas, y la segunda es que el experimentador debe informarle después de cada elección de si es o no correcta.

El experimentador debe registrar dos tipos de respuestas sobre cada ítem del MFF. La primera es el tiempo, en segundos, que tarda el niño en dar la primera respuesta, sea o no acertada. Y la segunda es el número de errores que comete en cada ítem. Al final se define una puntuación de errores: número total de errores a lo largo del test, y otra de latencias: tiempo medio de respuesta para el total de ítems.

La interpretación de las puntuaciones del MFF, como ya hemos visto conceptualmente en el anterior apartado, genera bastantes controversias. Sin duda el problema de base está en conjugar dos puntuaciones teóricamente de naturaleza muy distinta: la latencia de respuesta (que sería la estilística pura, aunque ya hemos visto que no es definitoria por sí sola de la R-I) y la de errores, que es de competencia, de capacidad. Tras diversos intentos el grupo de Kagan llegó a la conclusión que, al contrario de otros tests, resultaba muy difícil establecer una baremación en función de estas dos puntuaciones y, por otra parte, tampoco la idea de evaluar el estilo R-I iba muy en consonancia con la corriente psicométrica, sino más bien con la experimental. En este sentido se propuso que múltiples factores sociales, culturales o personales podrían influir a la dimensión, de manera que podría tener poco sentido buscar tablas de baremación en las que ubicar a cualquier sujeto independientemente de estos factores. Todo ello desembocó en la propuesta de clasificación de los sujetos denominada de la «doble división por las medianas de errores y latencias», también conocida como clasificación «tradicional» o por el sistema de «cuadrantes»

## Metodología

La investigación realizada fue de enfoque cuantitativo, de tipo experimental, utilizando el diseño de investigación *Cuasi Experimental de 2 grupos apareados solo después o Post-Test*.

La muestra de estudio fue tipo no probabilístico, estuvo conformada por 40 estudiantes de ambos sexos, que cursaban el 3° grado de educación primaria de una Institución Educativa Pública del distrito de Lima, seleccionados mediante el muestreo intencional. En un primer momento se aplicó a todos los participantes el Test de Emparejamiento de Figuras Familiares Matching Familiar Figures Test (MFFT) de E.D. Cairns y J. Cammock (2005), cuyos resultados sirvieron como criterio de apareamiento; 20 para participar en el grupo experimental y 20 en el grupo control.

Se utilizaron para la selección de los niños que participaron de la investigación el Test de Emparejamiento de Figuras Familiares- Matching Familiar Figures Test (MFFT) de E.D. Cairns y J. Cammock (2005), la cual constaba de 12 ítems con idéntica estructura. Dicho instrumento consistía en observar un modelo (un dibujo de una persona, animal u objeto familiar) y seis figuras alternativas muy parecidas, de entre las cuales debe hallar la que es exactamente igual al modelo, teniendo en cuenta que sólo hay una respuesta acertada y que no tiene un límite de tiempo para hallarla.

El experimentador debe registrar dos tipos de respuestas sobre cada ítem del MFF. La primera es el tiempo, en segundos, que tarda el niño en dar la primera respuesta, sea o no acertada. Y la segunda, es el número de errores que comete en cada ítem. Asimismo, se utilizó el Programa de Intervención Educativa para aumentar la Atención y la Reflexividad del Dr. Bernardo Gargallo López (Universidad de Valencia), el cual trabaja dos variables del estilo reflexividad-impulsividad: *el tiempo o latencia*, para incrementarlo cuando fuera preciso, y la *precisión o exactitud*, para mejorar el rendimiento por medio de la enseñanza de estrategias cognitivas adecuadas, disminuyendo la tasa de errores. Utiliza como técnicas de intervención las de: a) Demora forzada, la cual consiste en pedirle a los estudiantes a tomarse el tiempo necesario antes de dar la respuesta al problema o ejercicio presentado; b) Enseñanza de estrategias cognitivas adecuadas de escudriñamiento y análisis de detalles, la cual no solo trata de que el estudiante emplee más tiempo en resolver la tarea, sino que rinda a ese periodo de latencia y enseñarle a escudriñar cuidadosamente los detalles; c) Enseñanza de estrategias de autocontrol verbal por medio del habla interna, se trata de enseñar a los estudiantes a usar el lenguaje interno como regulador de la conducta como fuente de autocontrol; d) Entrenamiento en solución de problemas, incrementando su reflexividad a través del entrenamiento en problemas hipotéticos enfatizando en la producción de múltiples alternativas de solución y el análisis de los mismos.

## Resultados

De acuerdo a la tabla 1, se evidencia el resultado de la prueba T de student estadísticamente no significativo ( $p>0.05$ ) ambos grupos no son diferentes al momento de iniciarse el Programa de Intervención Educativa en la impulsividad-reflexividad evaluada por el tiempo en segundo utilizado para el emparejamiento de figuras; en otras palabras, ambos grupos en esta fase del estudio constituyen una sola y misma población.

**Tabla 1**

*Comparación entre los grupos experimental y control en la impulsividad-reflexividad, emparejamiento de figuras en segundos (Pre test)*

	Grupo experimental (N=20)	Grupo control (N=20)
Media aritmética	62.19	63.84
Desviación estándar	3.33	3.94
Prueba T de Student de comparación de medias	1.07 (grados de libertad 38); valor no significativo; $p>0.05$ )	

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 2, de manera similar a los resultados mostrados en la tabla 1, los resultados indican también que el resultado de la prueba T de Student no es estadísticamente significativo ( $p>0.05$ ); ambos grupos no son diferentes al momento de iniciarse el Programa de

Intervención Educativa en la impulsividad-reflexividad evaluada por el número de errores cometidos en el emparejamiento de figuras; ambos grupos en esta fase del estudio constituyen una sola y misma población.

**Tabla 2**

*Comparación entre los grupos experimental y control en la impulsividad-reflexividad, errores en el emparejamiento de figuras (Pre-test)*

	<b>Grupo experimental</b>	<b>Grupo control</b>
	<b>(N=20)</b>	<b>(N=20)</b>
Media aritmética	6.25	6.55
Desviación estándar	0.99	1.20
Prueba T de Student de comparación de medias	0.72 (grados de libertad 38); valor no significativo; $p>0.05$ )	

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 3, indican que la prueba T de Student tienen un resultado altamente significativo ( $p<0.001$ ); es decir, después de aplicarse el Programa de Intervención Educativa, el grupo experimental tiene un nivel (tiempo en segundos) estadísticamente muy inferior en la impulsividad-reflexividad al del grupo control.

**Tabla 3**

*Comparación entre los grupos experimental y control en impulsividad-reflexividad, emparejamiento de figuras en dimensión latencia. (Pos test)*

	<b>Grupo experimental</b>	<b>Grupo control</b>
	<b>(N=20)</b>	<b>(N=20)</b>
Media aritmética	63.83	22.66
Desviación estándar	4.38	5.25
Prueba T de Student de comparación de medias	27.08 (grados de libertad 38); valor estadísticamente muy significativo; $p<0.001$ )	

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 4, indican que la aplicación de la prueba estadística T de Student tiene un resultado altamente significativo; en otras palabras, después de aplicarse el Programa de Intervención Educativa, el grupo experimental comete un mínimo de errores bastante

inferior al número de errores en el emparejamiento de figuras que tiene el grupo control.

**Tabla 4**

*Comparación entre los grupos experimental y control en la impulsividad-reflexividad, número de errores en el emparejamiento de figuras (Pos test)*

	<b>Grupo experimental</b> (N=20)	<b>Grupo control</b> (N=20)
Media aritmética	2.61	5.75
Desviación estándar	0.67	1.17
Prueba T de Student de comparación de medias	10.46 (grados de libertad 38); valor estadísticamente muy significativo; $p < 0.001$	

Fuente: Elaboración propia

### Discusión

De acuerdo a los datos procesados y analizados estadísticamente, podemos comprobar que el Programa de Intervención Educativa aplicado a los estudiantes del 3° grado de primaria demuestra su efectividad, de acuerdo a las hipótesis enunciadas para el estudio.

En relación a la variable impulsividad-reflexividad medida, la cual fue medida en términos de latencia y número de errores pudimos comprobar la efectividad del Programa de Intervención Educativa al incrementar la latencia y al decrementar el número de errores. Dicho resultado podría ser explicado por la naturaleza del Programa el cual está basado en la estimulación y desarrollo de los procesos cognitivos básicos y superiores a partir de tareas instruccionales sistemáticas que ayudan a potenciar el autocontrol del estudiante mediante la reflexividad, asimismo, al utilizar las técnicas de demora reforzada, auto instrucciones, de escudriñamiento y análisis de detalles, entrenamiento en solución de problemas, modelado participativo y reforzadores.

Como es de conocimiento, las personas impulsivas tienden a dar respuestas precipitantes, empleando muy poco tiempo en analizar los estímulos y por ello cometen muchos errores; mientras que las personas reflexivas son más cuidadosas, toman más tiempo en el análisis de los datos y de las distintas alternativas disponibles y, por ello, se equivocan menos. El Programa de Intervención Educativa ha permitido, por tanto, hacer que los participantes con características impulsivas adquieran características reflexivas.

Los hallazgos interpretados en líneas anteriores vienen a corroborar los reportes de estudios similares al nuestro realizado por Gargallo (2000); Servera (2001), Fernández e Hinojo (2006) quienes determinan que los impulsivos muestran un rendimiento inferior al de los reflexivos. Finalmente, consideramos que la presente investigación aporta datos empíricos importantes para la implementación de estrategias de intervención psicopedagógica en el contexto del aula de clase

y de la orientación y tutoría escolar para la prevención, control y tratamiento del comportamiento impulsivo y que en muchos de los casos pueden convertirse en agresivo en un contexto escolar específicamente de nivel primario.

### **Conclusión**

El resultado obtenido en la presente investigación permite arribar a las siguientes conclusiones:

Los estudiantes del tercer grado de educación primaria que conformaban tanto el grupo experimental como el grupo control, no manifestaban ninguna diferencia en su nivel de impulsividad-reflexividad antes de iniciar el Programa de Intervención Educativa, esto demostró, que los niños y niñas poseían dificultades para trabajar en actividades que denotaban paciencia para esperar su resultado, poca tolerancia a la frustración y, en algunos casos lentitud para poder responder a sus actividades escolares cotidianas.

Comprobándose que los estudiantes del tercer grado de educación primaria que conformaban el grupo experimental disminuyeron su nivel de impulsividad, incrementando el tiempo de latencia. Ante esto, se podría decir que estarían realizando un mejor análisis de la información, permaneciendo atentos a los enunciados y a los datos que estos ofrecen, meditando acerca de qué estrategia será la mejor a seguir en base a ellos. Si bien es cierto, que emplean más tiempo en realizar el ejercicio, pero como se equivocarían menos y no tendrán que repetirlo hasta encontrar la solución. Y esto nos llevaría a que, la aplicación del Programa de Intervención Educativa disminuye el nivel de impulsividad, demostrándose en el decremento del número de errores en un grupo de estudiantes del 3° grado de Educación Primaria.

Por tanto, es indispensable continuar con las investigaciones sobre el comportamiento impulsivo a lo largo del desarrollo del ser humano, integrando los conceptos, postulados y hallazgos en función de las edades de los participantes, lo cual permitirá una adecuada definición y comprensión del comportamiento impulsivo. Asimismo, se recomendaría que los futuros programas de intervención a experimentar involucren a los padres de familia, profesores, especialistas, etc., es decir, a todas aquellas personas que tienen una relación directa con el niño en sus entornos naturales a fin de verificar sus resultados en diversos contextos.

### **Referencias Bibliográficas**

- Aguilar, M., Menacho, I., Navarro, J. y Ramiro, P. (2010). Estilo cognitivo reflexividad - impulsividad en escolares con alto nivel intelectual. *Latinoamericana de psicología*, 42(2), 193- 202.
- Andreu, J., Peña, M., Penado, M. (2012). Análisis de la impulsividad en diferentes grupos de adolescentes agresivos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 12(3), 441-452. Universidad de Almería, España

- Arán, V. y Richaud, M. (2012). Análisis de la relación entre reflexividad-impulsividad y funciones ejecutivas en niños escolarizados mediante un modelo de ecuaciones estructurales. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 427-440.
- Bornas, X. y Servera, M. (1996). *La impulsividad infantil: Un enfoque cognitivo-conductual*. Madrid: Siglo XXI.
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H. y Santos-Roig, M. (2001). Consistencia longitudinal de la reflexividad-impulsividad evaluada por el Matching Familiar Figures Test-20 (MFFT 20). *Clínica y Salud*, 12, 51-70.
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H. y De los Santos-Roig, M. (2002). *Test de Emparejamiento de figuras conocidas-20 (adaptación del MFF-20 de E.D. Cairns y J. Cammock)*. Madrid: TEA Ediciones
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H., Santos-Roig, M. & Bermúdez, M. P. (2003). Psychometric properties of a Spanish adaptation of the Matching Familiar Figures Test. *European Journal of Psychological Assessment*, 19, 151-159. <http://dx.doi.org/10.1027//1015-5759.19.2.151>
- Buela, G., Carretero, H., y De los Santos, M. (2006). El estilo cognitivo Reflexividad-Impulsividad (R-I) en el segundo ciclo de Educación Primaria: diferencias entre los sistemas de clasificación e implicaciones educativas. *Enseñanza*, 24, 2006, 117-130.
- Buela-Casal, G., De Los Santos-Roig, M. y Carretero-Dios, H. (2011). Análisis del constructo reflexividad-impulsividad: del Matching familiar figures test (MFFT) al MFFT-20. *Análisis y Modificación de Conducta*, 27, 29-70
- Calvache, A. y Quijano, Y. (2019). *Relación entre el estilo cognitivo y estilo de aprendizaje en niños y niñas de 9 a 12 años de edad de la institución educativa Calibío*. Trabajo de grado para obtener el título de psicólogo. Fundación Universitaria de Popayán. Popayán, Colombia
- Centers for Disease Control and Prevention. (2017). *Data and Statistics*. Recuperado de: <https://www.cdc.gov/childrensmentalhealth/data.html>
- Cocom, I. (2018). *Estilo cognitivo reflexivo-impulsivo en niños y niñas de 6 a 10 años institucionalizados en un orfanato*. Tesis de grado. Universidad Rafael Landívar, Guatemala
- Fernández, F. e Hinojo, F. (2006). El estilo cognitivo Reflexividad-Impulsividad (R-I) en el segundo ciclo de Educación Primaria: diferencias entre los sistemas de clasificación e implicaciones educativas. *Enseñanza*, 24, 2006, 117-130.
- Filippetti, V. y Richaud de Minzi, M. (2012). Análisis de la relación entre reflexividad-impulsividad y funciones ejecutivas en niños escolarizados mediante un modelo de ecuaciones estructurales. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3).
- Gargallo, B. (1991). Reflexividad-Impulsividad. Variables relevantes. Últimos hallazgos. Perdurabilidad de los resultados obtenidos mediante un programa de intervención. *Revista Española de Pedagogía*, 347-375
- Gargallo, B. (2000). *El estilo cognitivo "Reflexividad-Impulsividad" y su modificabilidad. Un Programa de Intervención para 5º y 6º de EGB*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Ghahremani, D., Oh, E., Dean, A., Mouzakis, K., Wilson, K. y London, E. (2013). Effects of the youth empowerment seminar on impulsive behavior in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53, 139-141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.010>

- Haghighi, M., Ghanavati, M. & Rahimi, A. (2015). The role of gender differences in the cognitive style of impulsivity/reflectivity and EFL success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 467-474.
- López, J. (2005). Estilos cognitivos reflexivo-impulsivo (R-I), flexible-rígido (F-R) y dependiente/independiente de campo (D-I): Análisis discriminante de subtipos del trastorno por déficit de atención hiperactividad. [https://www.researchgate.net/publication/296706049\\_Estilos\\_cognitivos\\_reflexivo-impulsivo\\_flexible-rigido\\_y\\_dependienteindependiente\\_de\\_campo\\_Analisis\\_discriminante\\_de\\_subtipos\\_del\\_trastorno\\_por\\_deficitde\\_atencion\\_con\\_hiperactividad](https://www.researchgate.net/publication/296706049_Estilos_cognitivos_reflexivo-impulsivo_flexible-rigido_y_dependienteindependiente_de_campo_Analisis_discriminante_de_subtipos_del_trastorno_por_deficitde_atencion_con_hiperactividad)
- López, M.; Sánchez, A.; Pérez, M. y Fernández, M. (2008), Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *Revista de psicología y psicopedagogía*, 7(1), 81-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2696663>
- Martínez-Loredo, V., Fernández-Hermida, J. R., Fernández Artamendi, S., Carballo, J. L. & García-Rodríguez, O. (2015). Spanish adaptation and validation of the Barratt Impulsiveness Scale for early adolescents (BIS-11-A). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 274-282. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.07.002>
- Moya, K. (2017). *Impulsividad y ansiedad estado - ansiedad rasgo en niños de consulta externa del Departamento de Psicología de un Hospital, Lima 2017*. Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciado en Psicología. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Ortiz, A. (2018). *La impulsividad y su influencia en la atención en los niños de cuartos quintos y sextos años de educación básica de la unidad Educativa Particular Bautista* [Tesis de grado, Universidad Tecnológica Indoamérica]. <http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/796>
- Ovalle, A. y Tobón, G. (2017). Calidad de la interacción docente-niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 201-222.
- Pereyra, B. (2018). *Estilos cognitivos y rendimiento académico en niños de 7 y 8 años de edad*. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/555>
- Quispe, R. (2019). *Autoconcepto e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión, Lima; Perú]. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/2041>
- Riano-Hernández, D., Guillén-Riquelme, A. y Buela-Casal, G. (2015). Conceptualización y evaluación de la impulsividad en adolescentes: una revisión sistemática. *Universitas Psychologica*, 14, 15-27. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.ceia>
- Sánchez, P., Giraldo, J. y Quiroz, M. (2013). Impulsividad: Una visión desde la neurociencia del comportamiento y la psicología del desarrollo. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 241-251.
- Servera, M.; Galván, Ma. (2001). *Problemas de Impulsividad e Inatención en el Niño*. Madrid. CIDE.
- Solís, R., Servera, M. (2003). Los efectos del modelo probabilístico sobre el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad. *Psicothema*, 15(4), 545-549.
- Squillace, M., Picón, J. y Schmidt, V. (2011). El concepto de impulsividad y su ubicación en las teorías psicobiológicas de la personalidad. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. 3(1), 8-18. <http://dx.doi.org/10.5579/rnl.2011.0057>

- Torres, M. (2015). *La reflexibilidad/impulsividad en niños de 5 y 6 años y su relación con el desarrollo cognitivo y psicomotor* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja, Manizales, Colombia]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3471>
- Vivanco, F. (2013). *El niño impulsivo y su incidencia en el rendimiento académico, estudio realizado con los niños de séptimo año de básica en la Escuela Daniel Rodas Bustamante de la ciudad de Loja en el año lectivo 2010-2011* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Loja]. <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/3693>
- Zaluga, J. (2007). *Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH), a través de una intervención sobre la atención*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Cinde]
- Zapata, P. (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Actualidades Pedagógicas*, (55),45-58.