





# ÀGORA DE SALUT



**UNIVERSITAT  
JAUME·I**

**Departament de Psicologia**

~ Any 2015 ~

**ÀGORA DE SALUT.** *Àgora de salut* pretén ser un instrument o un mitjà perquè els joves investigadors i investigadores de les nostres titulacions, i d'altres que en un futur puguin unir-se en el camí, publiquen els seus primers treballs, aquells que hagen realitzat per a ser presentats en les jornades d'investigació de la Facultat de Ciències de la Salut. La millora de la salut i el benestar de la població és l'objectiu final que dóna sentit a la psicologia, la infermeria i la medicina, allò que la societat espera de nosaltres.

«Àgora» fa referència al substantiu grec provinent del verb ἀγείρω, que significa 'reunir, ajuntar, agrupar, convocar' i això és el que pretenem fer amb la revista, convocar i reunir els nostres joves estudiants i estudiantes, perquè presenten les seues investigacions, dirigits pel professorat que treballa en les diferents línies de les distintes titulacions.

**Direcció:** Rafael Ballester Arnal

**Secretaria tècnica:** Soledad Quero Castellano i Eva Cifre Gallego

**Consell redacció:**

Ana Hermenegilda Alarcón Aguilar  
Rafael Ballester Arnal  
Eva Cifre Gallego  
Eladio Joaquín Collado Boira  
Conrado Martínez Cadenas  
Soledad Quero Castellano

**Comité científic:**

Alfonso Barrós Loscertales  
Edgar Bresó Esteve  
Keren Cuervo Gómez  
Francisco Herrero Machancoses  
Berenice Serrano Zárata

---

© Del text: els autors i les autores, 2015

© De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2015

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.

Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana

Fax 964 72 88 32 <http://www.tenda.uji.es> – e-mail: [publicacions@uji.es](mailto:publicacions@uji.es)

ISSN: 2443-9827

DOI Revista: <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut>

DOI Volum: <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.2>

---

Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny de la coberta, no pot ser reproduïda, emmagatzemada, ni transmesa de cap manera, ni per cap mitjà (elèctric, químic, mecànic, òptic, de gravació o bé fotocòpia) sense autorització prèvia de la marca editorial.



# ÍNDIX

## Articles

### ÀREA PSICOLOGIA EVOLUTIVA I EDUCATIVA

---

- LA CALIDAD DE LA AMISTAD EN ALUMNADO RECHAZADO DE 7 Y 8 AÑOS DE EDAD** ..... 11  
RUBIO BARREDA, ANDREA; GARCÍA-BACETE, FRANCISCO JUAN; MARANDE PERRIN, GHISLAINE; MILIÁN ROJAS, INÉS; ROSELLÓ SEMPERE, SARA; SANAHUJA RIBÉS, AIDA
- ANÁLISIS DE LOS DIFERENTES TIPOS DE PERFILES DE LOS MENORES INFRACTORES** ..... 23  
SISTERNES TERCERO, VICENT; CUERVO GOMEZ, KEREN
- PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA UNIVERSIDAD EL CASO DE LA UJI** ..... 33  
ANDRÉS IBÁÑEZ, MARIA; FLORES BUILS, RAQUEL; GIL BELTRÁN, JOSÉ MANUEL
- L'OPINIÓ DELS PARES A TRAVÉS DEL CCC-2 (CHILDREN'S COMMUNICATION CHECKLIST-2) EN LA SEVA PART PRAGMÀTICA, COM A EINA DIFERENCIAL EN EL DIAGNÒSTIC DE NENS I NENES AMB TEL (TRASTORN ESPECÍFIC DE LLENGUATGE)** ..... 43  
GARCIA MOLINA, IRENE; CLEMENTE ESTEVAN, ROSA ANA; ANDRÉS ROQUETA, CLARA; JARA JIMÉNEZ, MARÍA PILAR
- CÓMO CORRELACIONAN LOS TRES AGENTES DEL AULA CON EL AJUSTE SOCIAL EN PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA** ..... 55  
MILIÁN ROJAS, INÉS; GARCÍA-BACETE, FRANCISCO JUAN; RUBIO BARREDA, ANDREA; ROSELLÓ SEMPERE, SARA; SANAHUJA RIBÉS, AIDA; MARENDE PERRIN, GHISLAINE
- ¿EXISTEN DIFERENCIAS EN LA EMISIÓN DE MOTIVOS DE RECHAZO POR PARTE DE ALUMNOS DE 1º DE PRIMARIA Y ALUMNOS DE 2º DE PRIMARIA?** ..... 65  
SANAHUJA RIBÉS, AIDA; GARCÍA-BACETE, FRANCISCO JUAN; MARANDE PERRIN, GHISLAINE; MILIÁN ROJAS, INÉS; RUBIO BARREDA, ANDREA; ROSELLÓ SEMPERE, SARA
- UN LIBRO, UN TESORO: UTILIZACIÓN DE «ÁMBAR EN CUARTO Y SIN SU AMIGO» PARA DESARROLLAR ACTIVIDADES SOCIOEMOCIONALES** ..... 77  
ROSELLÓ SEMPERE, SARA; GARCÍA-BACETE, FRANCISCO JUAN; MARANDE PERRIN, GHISLAINE; RUBIO BARREDA, ANDREA; MILIÁN ROJAS, INÉS; SANAHUJA RIBÉS, AIDA

## ÀREA PSICOLOGIA SOCIAL

---

<b>VALIDACION DEL CUESTIONARIO EMOTION REGULATION OF OTHERS AND SELF (EROS). UN ESTUDIO PILOTO EN UNA MUESTRA DE MAYORES</b> .....	89
LOZANO LAPIEDRA, LIDIA; LÓPEZ MATA, LAURA; SANTAS BONA, JOSÉ FRANCISCO; CIFRE GALLEGO, EVA	
<b>PROGRAMA PARA MEJORAR LAS ACTITUDES EN RECIÉN GRADUADOS HACIA LA BÚSQUEDA DE EMPLEO</b> .....	99
BELLIDO GASULLA, MARTA; RUÍZ FUENTES, SERGIO; VAREA COSÍN, ALBA; TORRES GARRIDO, ZAIRA	
<b>REGULACIÓN EMOCIONAL Y CALIDAD DE VIDA EN MAYORES: UN ESTUDIO PILOTO</b> .....	107
SANTAS BONA, JOSÉ FRANCISCO; LÓPEZ MATA, LAURA; LOZANO LAPIEDRA, LIDIA; CIFRE GALLEGO, EVA	
<b>¿LAS CARACTERÍSTICAS CENTRALES DEL PUESTO SON UN ANTECEDENTE DE LA SATISFACCIÓN LABORAL?: UN ESTUDIO CON PROFESORES UNIVERSITARIOS</b> .....	115
PEÑALVER GONZÁLEZ, JONATHAN; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, ISABEL M.	
<b>¡MANTENTE ACTIVO!</b> .....	125
BADENES SASTRE, MARTA; DE LEÓN TORIBIO, JANELY	
<b>LOS EFECTOS PSICOSOCIALES DE LA GUERRA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD JUVENIL. CASO COLOMBIANO</b> .....	131
VILLAMIZAR ROJAS, ROSA; FLORES BUILS, RAQUEL; GARCÍA RENEDO, MÓNICA	
<b>CONFLICTOS ARMADOS PROLONGADOS Y DESHUMANIZACIÓN. ANÁLISIS DEL CONTEXTO COLOMBIANO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL</b> .....	139
ALVARÁN LÓPEZ, SANDRA MILENA; GARCÍA RENEDO, MÓNICA; GIL BELTRÁN, JOSÉ MANUEL; FLORES BUILS, RAQUEL; CABALLER MIEDES, ANTONIO	

## ÀREES DE PSICOLOGIA BÀSICA I PSICOBIOLOGIA

---

<b>ADAPTACIÓN GRUPAL DEL PROTOCOLO UNIFICADO PARA EL TRATAMIENTO DE LOS TRASTORNOS EMOCIONALES</b> .....	151
CASTELLANO BADENAS, CRISTIAN; OSMA LÓPEZ, JORGE; CRESPO DELGADO, ELENA; FERMOSELLE ESCLAVEZ, ELENA	

**PAIN ONLINE EMOTIONAL THERAPY (POET) APLICADO EN EL TRATAMIENTO DE PACIENTES CON DOLOR LUMBAR (DL)** ..... 163  
DEL RÍO, EVA; GONZÁLEZ, ALBERTO; HERRERO, ROCÍO; GARCÍA-PALACIOS, AZUCENA

**EL EJERCICIO FORZADO PREVIENE LA ANERGIA INDUCIDA POR LA DEPLECIÓN DE DOPAMINA: ESTUDIOS COMPARANDO LA SELECCIÓN ENTRE ACTIVIDAD FÍSICA O LA INGESTA DE ALIMENTOS DULCES** ..... 171  
BAYARRI ITURRALDE, PILAR; ROS GARCÍA, XAVIER; LÓPEZ CRUZ, LAURA; SAN MIGUEL SEGURA, NOEMÍ; MONFERRER, LIDÓN; CORREA SANZ, MERCÈ

**INTERACCIÓN ENTRE RECEPTORES D<sub>2</sub> Y A<sub>2A</sub>. TOMA DE DECISIONES BASADA EN EL ESFUERZO MEDIANTE UN PROGRAMA DE RAZÓN PROGRESIVA EN RATAS** ..... 181  
BAYARRI, PILAR; LÓPEZ-CRUZ, LAURA; SAN MIGUEL, NOEMÍ; MONFERRER, LIDÓN; CORREA, MERCÈ

**ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA PORNOGRAFÍA** ..... 191  
MONFERRER BALAGUER, MARTA; FLOR ARASIL PATRICIA

## ÀREA DE PERSONALITAT, AVALUACIÓ I TRACTAMENTS PSICOLÒGICS I ÀREA DE MÈTODES

---

**COMPULSIVIDAD SEXUAL: PREVALENCIA Y CONVERGENCIA ENTRE MEDIDAS** ..... 205  
CASTRO CALVO, JESÚS; BALLESTER ARNAL, RAFAEL; GIL LLARIO, MARIA DOLORES

**EL MEJOR SELF POSIBLE: UNA INTERVENCIÓN DIRIGIDA A GENERAR EMOCIONES POSITIVAS. RESULTADOS PRELIMINARES** ..... 215  
ENRIQUE ROIG, ÁNGEL; MOLINARI, GUADALUPE; MIRALLES TENA, IGNACIO; GISBERT MUÑOZ, SANDRA; BRETÓN-LÓPEZ, JUANA MARÍA

**MINDFULNESS ESTADO, HABILIDADES MINDFULNESS Y AUTO-COMPASIÓN EN EL APRENDIZAJE DE MINDFULNESS: UN ESTUDIO PILOTO** ..... 225  
CAMPOS BACAS, DANIEL; CEBOLLA I MARTÍ, AUSIÀS; RASAL CANTÓ, PALOMA

**USO Y UTILIDADES CLÍNICAS DEL PLETISMÓGRAFO EN LA EVALUACIÓN DE LA RESPUESTA SEXUAL MASCULINA: EJEMPLIFICACIÓN A PARTIR DE TRES CASOS** ..... 235  
CASTRO CALVO, JESÚS; BALLESTER ARNAL, RAFAEL; GIL LLARIO, MARIA DOLORES

**POSITIVE FUTURE THINKING AND ITS ASSOCIATION WITH DEPRESSION  
IN A CLINICAL SAMPLE ..... 245**

ESPINOZA, MACARENA; DRAGOMIR-DAVIS, ANDREEA MARÍA; ETCHEMENDY,  
ERNESTINA; MOLINARI, GUADALUPE; HERRERO, ROCÍO; BAÑOS, ROSA; BOTELLA,  
CRISTINA

**LA INFLUENCIA DE LA PERSONALIDAD, LA ASIGNACIÓN SEMANAL  
Y LOS IGUALES ANTINORMATIVOS EN EL CONSUMO DE ALCOHOL  
EN LA ADOLESCENCIA ..... 257**

GALLEGO MOYA, SÍGRID; MEZQUITA GUILLAMÓN, LAURA; CAMACHO GUERRERO,  
LAURA, VIRUELA ROYO, ANA M.; VILLA MARTÍN, HELENA



# ÀREA PSICOLOGIA EVOLUTIVA I EDUCATIVA

---





## La calidad de la amistad en alumnado rechazado de 7 y 8 años de edad

ANDREA RUBIO BARREDA  
andrea.rubio@uji.es

FRANCISCO JUAN GARCIA BACETE\*  
fgarcia@uji.es

GHISLAINE MARANDE PERRIN  
marande@uji.es

INÉS MILIÁN ROJAS  
al061904@uji.es

SARA ROSELLÓ SEMPERE  
al258700@uji.es

AIDA SANAHUJA RIBÉS  
al106899@uji.es

### Resumen

El rechazo entre iguales en la infancia es una de las dificultades mayores y que más consecuencias negativas tiene para el ajuste psicosocial. Los estudios revelan que los niños y niñas rechazados carecen de una comprensión profunda en cómo actuar en las tareas sociales, ni anticipan las consecuencias de las estrategias que emplean en sus relaciones. Así, el objetivo principal de este estudio es profundizar en la comprensión de la amistad en niños/as rechazados de 7 y 8 años, y concretamente medir y analizar la calidad de la amistad, estudiar sus diferencias en función del tipo sociométrico, estudiar cómo es la satisfacción de la misma y ver el impacto del amigo en la percepción del clima escolar en niños rechazados. La muestra está formada por 100 alumnos de 2º de Educación Primaria de 4 colegios públicos de Castellón y 1 de Benicasim. Para identificar a los niños rechazados se utiliza el Cuestionario Sociométrico de nominaciones entre iguales y se analizan los tipos preferido, promedio y rechazado; para medir la Calidad de la Amistad, se utiliza la Entrevista sobre la Calidad de la Amistad para niños pequeños (FFIYC, Friendship Features Interview for Young Chil-

\* La realización de esta comunicación ha sido posible gracias a las ayudas de investigación concedidas al segundo autor como Investigador principal del Grupo GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto escolar) por el Ministerio de Economía y Competitividad (Proyecto: Estudio longitudinal multicomponente y multiagente para optimizar la inclusión del alumnado rechazado por sus compañeros en los cursos superiores de la educación primaria; Referencia EDU2012-35930), por la Fundación Bancaja-Universitat Jaume I (Proyecto: Programa longitudinal, multicomponente y multiagente para el aprendizaje de la amistad de niños y niñas rechazados de 8-11 años en un contexto interpersonal positivo; Referencia P1-1A2012-04) y por la Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (Proyecto: El Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Una Investigación con niños y niñas de Primer Ciclo de Primaria; convocatoria de 2009).

dren) de Ladd, Kochendehefer y Coleman, y en el análisis de los resultados se utiliza el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Los resultados muestran que los niños rechazados valoran menos sus amistades y les influye menos el amigo para la percepción del clima escolar, que los preferidos y promedios de forma significativa. También puntúan más alto en conflicto y en revelación de afectos negativos, otorgan menos exclusividad y puntúan más bajo en satisfacción de la amistad que los niños preferidos y promedios.

**Palabras clave:** rechazo entre iguales, relaciones de amistad, calidad de la amistad, satisfacción de la amistad.

## Abstract

Peer rejection in childhood is one of the major difficulties and more negative consequences for psychosocial adjustment. Studies show that children and rejected girls lack a deep understanding on how to act in social situations, and not anticipate the consequences of the strategies they employ in their relationships. Thus, the main objective of this study is to study the understanding of friendship in children as rejected 7 and 8 years old, and specifically measure and analyze the quality of friendship, study their differences by sociometric type, consider how it is satisfaction of it and see the impact of the friend in the perceived classroom climate in neglected children. The sample consists of 100 students in 2nd Primary School 4 public schools in Castellón and 1 in Benicasim. To identify the rejected children Sociometric Preference questionnaire is used and preferred, average, and rejected types are analyzed, to measure the Quality of Friendship, used the FFIYC, Friendship Features Interview for Young Children by Ladd, Kochendehefer and Coleman, and analysis of results, the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) statistical program was used.

The results show that the rejected children value less their friends, element that has less influence in the school climate perception than preferred and averages, significantly. Also score higher on conflict and negative affect disclosure, unless granted exclusivity and scored lower in satisfaction of friendship that preferred children and averages.

**Keywords:** peer rejection, friendships, friendship quality, friendship satisfaction.

## Introducción

En la actualidad, es evidente la importancia de las relaciones entre iguales en el desarrollo de las personas (Bukowski, Brendgen y Vitaro, 2007). Bierman (2004) expone de forma detallada cómo las relaciones entre iguales juegan un papel central en el desarrollo evolutivo del niño. En el contexto de los iguales, es un entorno donde el niño puede practicar y adquirir habilidades sociales, tomar contacto con normas sociales que no se dan en el entorno familiar, contribuyen a la creación de la identidad, así como desarrollar y validar su Yo (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010). El tipo sociométrico del niño es un constructo que indica hasta qué punto un niño es en general querido o aceptado por sus iguales. Los estudios han demostrado

que el tipo sociométrico rechazado es predictivo, sea como efecto principal o como efecto aditivo, de trastornos psicopatológicos y de abandono escolar, entre otras consecuencias negativas en la adolescencia (Rubin, Bowker y Kennedy, 2009) o pueden desencadenar en consumo de alcohol, delincuencia, o síntomas internalizantes como la soledad o la depresión (Bukowski *et al.*, 2009). El rechazo priva a los niños y niñas que lo padecen de la satisfacción de una de las necesidades sociales más básicas, la pertenencia y afiliación, y la experiencia de ser aceptados, y perjudica el desarrollo de la autoestima y del autoconcepto, lo que conlleva que un número amplio de niños y niñas se vean excluidos de las oportunidades de aprendizaje social. La relevancia del fenómeno viene avalada por una amplia y larga producción investigadora en otros países (Asher y Coie, 1990; Bierman, 2004; Leary, 2001). Actualmente el porcentaje de Rechazo se sitúa en el 12 %, con pequeñas variaciones a lo largo de la escolaridad (García Bacete, Sureda y Monjas, 2008).

La definición más básica de un amigo es alguien a quien una persona conoce y le gusta mucho, y se asume que tanto conocimiento como preferencia son mutuos entre ambas (Berndt & McCandless, 2009). Como señalan Bukowski, Motzoi y Meyer (2009), casi todos los niños dicen tener amigos y asocian esta relación a experiencias positivas en las que se derivan múltiples beneficios. Generalmente los niños rechazados por sus iguales intentan iniciar o mantener el contacto con sus compañeros. Lamentablemente, no usan estrategias adecuadas, ni sus compañeros se lo ponen fácil, y el número de disputas en las que se ven envueltos es mayor (Arsenio y Cooperman, 1996). Los estudios revelan que los niños rechazados carecen de una comprensión profunda de cómo actuar en las tareas sociales (p.e. incorporarse a un grupo para jugar), ni anticipan las consecuencias de las estrategias que emplean en el futuro de las relaciones mismas (Troop-Gordon y Asher, 2005). Hartup y Abecassis, (2002) también afirman que los alumnos rechazados tienen dificultades para hacer amigos y conservarlos en el tiempo. El rechazo tiene diferente significado para un niño con uno o dos amigos, amistad saludables y una centralidad secundaria que para otro niño que no tiene amigos, que está aislado y o es periférico (Gifford-Smith *et al.*, 2003).

Las investigaciones iniciales sobre la calidad de la amistad, centraron sus esfuerzos en la especificación de la construcción y medición del concepto. Por ello, Ladd, Konchenderfer y Coleman, (1996) realizan una revisión científica de las concepciones de los procesos que subyacen o que nos indican calidad de la amistad. Tales procesos se derivan de estudios orientados en niños de educación primaria y adolescentes, entre los que se observan, el juego, la conducta prosocial, la intimidad, la lealtad, el apego y el conflicto (de Berndt y Perry, 1986); la autenticidad de la relación, la mejora de la validación de la amistad, ayuda instrumental, el compañerismo, el afecto, la intimidad (Furman y Buhrmester, 1985); el compañerismo, la seguridad, el conflicto, la ayuda y la cercanía (Bukowski, Boivin y Hoza, 1991), la validación y cuidado de la amistad, la ayuda, el compañerismo y el entretenimiento o juego, intimidad, conflicto y traición, y resolución de conflictos (Parker y Asher, 1993).

Como afirman Ladd y Kochenderfer (en prensa), algunas de estas características pueden ser consideradas como procesos de relación (es decir, las formas observables de interacción o intercambio, como los conflictos, o la ayuda) mientras que otros más probablemente se relacionan más con la relación, y representan los supuestos beneficios que los niños se derivan de su participación en la amistad, como el apoyo percibido, la autoestima o la seguridad.

Ladd, Konchenderfer y Coleman, (1996) realizaron un estudio para recopilar datos sobre las percepciones de los procesos de amistad específicas de los niños pequeños y determinar si las diferencias individuales en estas percepciones se asocian con resultados de relaciones específicas (es decir, la satisfacción de la amistad y la estabilidad) y los resultados del ajuste del niño en el contexto escolar (es decir, el éxito de los niños en adaptarse en entornos esco-

lares). Crearon un cuestionario que medía procesos de amistad tales como la exclusividad otorgada a la relación, la ayuda o apoyo percibido, el nivel de conflicto, la validación o valía del amigo/a, y la expresión de afecto negativo, y por otra parte también medía la satisfacción de la amistad y el clima percibido en la escuela en función de la presencia o no del amigo recíproco. Sus resultados fueron que una amistad de alta calidad se caracteriza por tener altos niveles de conducta prosocial, intimidad en la relación, y otras características positivas, y también bajos niveles de conflicto, rivalidad, y características negativas. La calidad de la amistad supone tener efectos directos en el desarrollo social y emocional de los niños, incluyendo el desarrollo de la autoestima y ajuste psicosocial. Las investigaciones sugieren que la calidad amistad beneficia principalmente el éxito de los niños en el mundo social de los iguales (Bernadt, 2002, Hartup, 1996, Ladd, Konchenderfer & Coleman, 1996).

Así, dentro del contexto escolar, y más aun en el marco de la propia aula, las relaciones de amistad condicionan el desarrollo emocional y académico. Un estado de bienestar dentro del grupo de compañeros/as, con procesos de amistad positivos como la valía otorgada, la exclusividad o el apoyo y ayuda percibidos, repercute satisfactoriamente con un sentimiento positivo hacia la escuela, mayor participación, y mayor rendimiento (Ladd, Konchenderfer y Coleman, 1996); y por contrario si no es así, se podrán observar considerables consecuencias afectivas en el desarrollo del niño/a (Finch, 2002, McElwain, Olson, Volling, 2002, en García Bacete, Sureda y Monjas, 2010). Los procesos negativos asociados a la amistad, como conflicto o traición entre amigos, repercute negativamente al entorno escolar, se observa mayor nivel de evitación hacia la escuela, sentimientos de soledad, y peor adaptación en el entorno escolar (Ladd, Konchenderfer y Coleman, 1996).

Por ello, en este estudio se pretende estudiar los procesos de amistad que indiquen calidad de la amistad en niños pequeños de 7 y 8 años de edad que han sido identificados como rechazados, ya que tal y como apuntan Ladd, Konchenderfer y Coleman, (1996) la mayoría de estudios sobre procesos de amistad se centran en etapas adolescentes o de 8-12 años en adelante.

## Método

El objetivo principal de este estudio es profundizar en la comprensión de los procesos de amistad en niños rechazados de 7 y 8 años de edad. Los objetivos específicos son medir y analizar la calidad de la amistad entre amigos que ya existe una relación de amistad; y qué diferencias existen entre la calidad de la amistad, la satisfacción de la amistad y el impacto del amigo en la percepción del clima escolar en niños rechazados.

Para el estudio de la calidad de la amistad, la muestra está formada finalmente por 100 alumnos de 7 y 8 años de edad, cursando el último trimestre de 2º de Educación Primaria en los cursos escolares 2010-11 y 2011-12. Pertenecen a 3 colegios públicos de Castellón de la Plana (ceip. Bisbe Climent, ceip. Isabel Ferrer, y ceip. Lluís Revest) y a un colegio público de Benicasim (ceip. Santa Àgueda). Ésta, se divide en función de los tipos sociométricos derivados del Cuestionario Sociométrico de nominaciones entre iguales (GREI, 2009; publicado en García Bacete y González, 2010), en el que se analizan las tipologías de preferidos, promedio y rechazado y solo aquellos preferidos, promedios y rechazados que han sido seleccionados para dicho estudio por tener una relación de reciprocidad, por lo que se estructura definitivamente de la siguiente forma (ver tabla 1):

Tabla 1

NIÑOS Y NIÑAS SELECCIONADOS POR TENER UNA RELACIÓN DE RECIPROCIDAD	
Tipo sociométrico	N
Preferido	36
Promedio	35
Rechazado	29
TOTAL	100

Los instrumentos administrados y el proceso de investigación seguido en este estudio están estrechamente relacionados.

En segundo lugar, se administra el *Cuestionario Sociométrico de Amistad*, (GREI, 2009; publicado en García Bacete y González, 2010) mediante los procedimientos de nominaciones sociométricas recíprocas, donde se pide al niño que mencione su primer mejor amigo, y después el segundo, seguido del tercero, etc. (Parker *et al.*, 2006). Así, se seleccionan a las parejas concretas que tengan una relación de reciprocidad teniendo en cuenta los 7 criterios, de forma que las 3 tipologías tengan alguna relación reciprocidad, sea fuerte o sea débil. Los criterios de reciprocidad son los siguientes.

1. Los dos se nominan en primer lugar.
2. Nomina en primer lugar y es nominado en segundo o tercer lugar.
3. Nomina en segundo o tercer lugar y es nominado en primer lugar.
4. Los dos se nominan en segundo o tercer lugar.
5. Nomina en segundo o tercer lugar y es nominado en cuarto lugar o más.
6. Nomina en cuarto lugar o más y es nominado en segundo o tercer lugar.
7. Los dos se nominan en cuarto lugar o más.

A continuación, se seleccionan solo 3 tipos sociométricos para tener una muestra proporcionada. Se seleccionan las tipologías de rechazado, promedio y preferidos con relaciones de reciprocidad, y a su vez a los promedios más promedios para tener una muestra más homogénea. Es decir aquellos promedios que en el Índice de Preferencia Social se acerquen más a la media. Concretamente se calcula el índice Z de Preferencia Social y se seleccionan aquellos que puntúen entre  $-0.5$  y  $0.5$ .

En tercer lugar, una vez seleccionadas las parejas que tengan una relación de amistad bajo los 7 criterios de reciprocidad, y siendo las tipologías de rechazado, promedio y preferido, se administra la *Entrevista sobre la calidad de la Amistad para niños pequeños* (FFIYC, Friendship Features Interview for Young Children; Ladd, Kochendehefer y Coleman, 1996), para analizar la calidad de la amistad de los niños y niñas rechazados. Ésta mide procesos de amistad como la exclusividad otorgada a la relación, ayuda o apoyo percibido, nivel de conflicto, validación o valía otorgada al amigo/a, y expresión de afecto negativo, y por otra parte la satisfacción con la amistad y la influencia del amigo para la percepción del clima escolar.

## Resultados

Para el análisis de los resultados se ha utilizado el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) tanto para analizar las variables demográficas como para los análisis estadísticos. En este estudio se pretende comparar varios grupos en función de la tipología sociométrica (preferido, promedio y rechazado) en una variable cuantitativa (calidad de la amistad). Por lo tanto tenemos una variable independiente categórica (VI), el tipo sociométrico cuyos niveles queremos comparar entre sí, y una variable dependiente cuantitativa (VD), las medidas de las escalas de la calidad de la amistad. Por ello, se va a utilizar un ANOVA de un factor que nos va a permitir obtener información sobre estas comparaciones.

En primer lugar, es interesante estudiar los estadísticos descriptivos para los indicadores de calidad de la amistad (exclusividad, ayuda, conflicto, validación, y expresión de afecto negativo), así como satisfacción de la amistad y el impacto del amigo recíproco para el clima percibido en la escuela (ver tabla 2). Se observa que los niños y niñas rechazados puntúan más bajo en relación a los promedios y a los preferidos en la validación otorgada al amigo/a, en la exclusividad, en la satisfacción de las amistades y en el impacto de los amigos para la percepción del clima escolar.

Tabla 2

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS				
INDICADORES CALIDAD DE LA AMISTAD	TIPOS SOCIOMÉTRICOS	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Validación	Promedio	36	2,50	,51
	Preferido	35	2,66	,39
	<u>Rechazado</u>	<u>29</u>	<u>2,26</u>	,57
	TOTAL	100	2,49	,52
Ayuda	Promedio	36	2,31	,57
	Preferido	35	2,51	,46
	Rechazado	29	2,57	,42
	TOTAL	100	2,45	,50
Conflicto	Promedio	36	1,30	,34
	Preferido	35	1,23	,40
	<u>Rechazado</u>	<u>29</u>	<u>1,43</u>	,49
	TOTAL	100	1,32	,41
Exclusividad	Promedio	36	2,45	,44
	Preferido	35	2,50	,42
	<u>Rechazado</u>	<u>29</u>	<u>2,41</u>	,51
	TOTAL	100	2,46	,45



ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS				
INDICADORES CALIDAD DE LA AMISTAD	TIPOS SOCIOMÉTRICOS	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Revelación de Afecto Negativo	Promedio	36	1,75	,61
	Preferido	35	1,75	,55
	Rechazado	29	1,77	,56
	TOTAL	100	1,75	,57
Satisfacción de la amistad	Promedio	36	2,88	,25
	Preferido	35	2,93	,19
	<u>Rechazado</u>	<u>29</u>	<u>2,91</u>	,16
	TOTAL	100	2,90	,21
Clima percibido en la Escuela	Promedio	36	2,14	,30
	Preferido	35	2,21	,31
	<u>Rechazado</u>	<u>29</u>	<u>1,95</u>	,35
	TOTAL	100	2,11	,33

En segundo lugar se estima el *estadístico de Levene* ya que nos permite contrastar la hipótesis de homogeneidad de varianzas. En nuestro caso, para todos los factores sobre la calidad de la amistad, así como satisfacción de la amistad y clima percibido en la escuela, el nivel de significación es mayor que 0,05, por lo que debemos aceptar la hipótesis de homogeneidad de varianzas

En tercer lugar, se procede a realizar el análisis de varianzas y se analiza la hipótesis de igualdad de medias mediante el estadístico llamado *F* que refleja el grado de parecido existente entre las medias que se están comparando (ver tabla 3). Así el numerador del estadístico *F* es una estimación de la varianza basada en la variabilidad existente entre las medias de cada grupo (tipo sociométrico). En este estudio aparecen diferencias significativas solo en los factores Validación con un nivel de significación del 0,007, y en el impacto del amigo recíproco para el clima escolar percibido con un nivel de significación del 0,006.

Tabla 3

INDICADORES DE LA CALIDAD DE LA AMISTAD	ANOVA DE UN FACTOR	
	F	SIG.
<u>Validación</u>	5,174	<u>,007</u>
Ayuda	2,662	,075
Conflicto	1,944	,149
Exclusividad	,327	,722
Revelación de Afecto Negativo	,020	,980
Satisfacción de la amistad	,525	,593
<u>Clima percibido en la Escuela</u>	5,445	<u>,006</u>

Se observan diferencias significativas en los factores Validación y en el impacto del amigo recíproco para el Clima Escolar Percibido, pero no se sabe todavía qué diferencias existen entre los tipos sociométricos preferido, promedio y rechazado. Por ello se procede a realizar las comparaciones múltiples mediante el análisis ANOVA de un factor para comparar los tipos sociométricos con respecto a los factores que indican calidad de la amistad, (ver tabla 4). Para estos análisis se ha utilizado la *Diferencia honestamente significativa de Tukey* para las *comparaciones post hoc o a posteriori*. Se ha utilizado la prueba Tukey porque en primer lugar se ha asumido homogeneidad de varianzas, y en segundo lugar porque es uno de los métodos con mayor aceptación por asumir que todas las comparaciones son referidas a una misma *diferencia mínima* y además equivale a utilizar el método de Student-Newman-Keuls con  $r=J=n.º$  de medias.

Los resultados que se muestran en las comparaciones múltiples (ver tabla 5) van en la misma línea que las diferencias significativas a partir del estadístico  $F$  en el que nos aparecía diferencias significativas en los factores *validación* con un nivel de significación del 0,007, y en el impacto del amigo recíproco para el *clima escolar percibido* con un nivel de significación del 0,006. En este sentido, se observan que las diferencias entre preferidos y rechazados son significativas puntuando más en validación, los preferidos que los rechazados, con un nivel de significación del 0,005. También puntúan más los promedios que los rechazados aunque no de forma significativa (ver figura 1). Por otra parte también se observan diferencias significativas entre los promedios y los rechazados para el clima percibido en la escuela en función de la presencia o no del amigo, con un nivel de significación del 0.047, y también los preferidos y los rechazados para el clima percibido en la escuela con un nivel de significación del 0,005 (ver figura 2).

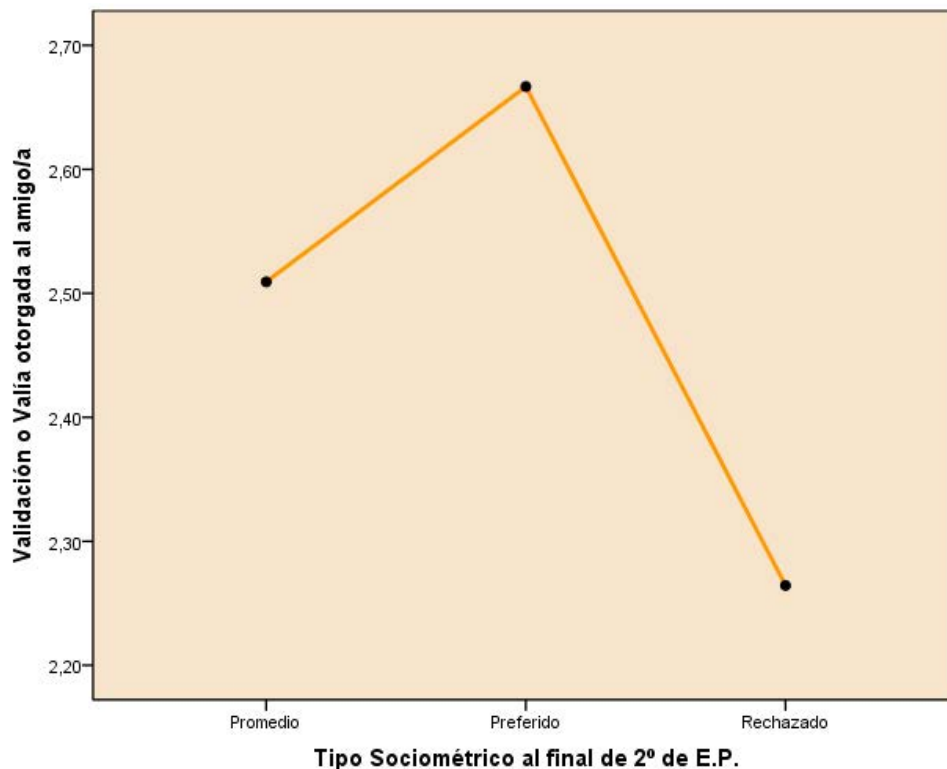


Figura 1

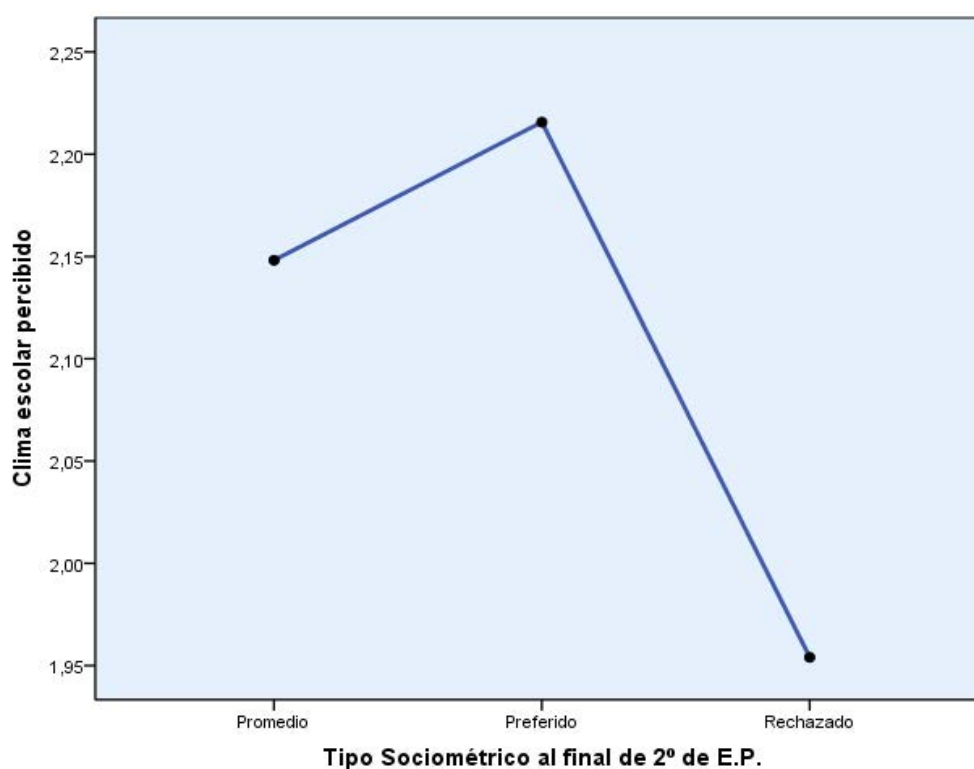


Figura 2

Tabla 4

COMPARACIONES MÚLTIPLES HSD DE TUKEY					
VD: INDICADORES DE LA CALIDAD DE LA AMISTAD	(I) TIPO SOCIONU-MÉRICO	(J) TIPO SOCIONU-MÉRICO	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	SIG.
Validación	Promedio	Preferido	-,15	,11	,383
		Rechazado	,24	,12	,126
	<u>Preferido</u>	Promedio	,15	,11	,383
		<u>Rechazado</u>	,40	,12	<u>,005</u>
	Rechazado	Promedio	-,24	,11	,126
		Preferido	-,40	,12	<u>,005</u>
Clima percibido en la Escuela	<u>Promedio</u>	Preferido	-,06754	,07723	,658
		<u>Rechazado</u>	,19413*	,08058	<u>,047</u>
	<u>Preferido</u>	Promedio	,06754	,07723	,658
		<u>Rechazado</u>	,26166*	,08163	<u>,005</u>
	Rechazado	Promedio	-,19413*	,08058	,047
		Preferido	-,26166*	,08163	<u>,005</u>

No existen diferencias significativas entre los rechazados y los promedios y preferidos para los factores restantes (exclusividad, ayuda, conflicto, y expresión de afecto negativo), ni para la satisfacción con la amistad. No obstante como se observan también en los estadísticos descriptivos, en las comparaciones múltiples de Tukey se observa la tendencia de cómo los rechazados puntúan más bajo en exclusividad en relación a los promedios y a los preferidos y más alto en conflicto en relación también a los promedios y a los preferidos.

## Discusión y conclusiones

En relación a la calidad de la amistad de los niños rechazados, desde la literatura se sabe que generalmente intentan iniciar o mantener el contacto con sus compañeros, aunque no siempre usan estrategias adecuadas, ni sus compañeros se lo ponen fácil, y el número de disputas en las que se ven envueltos es mayor, como apunta Arsenio y Cooperman, (1996). En este estudio se observa esta tendencia en el nivel de conflicto, aunque no de forma significativa. Esta tendencia puede además relacionarse o deberse al hecho de que los niños rechazados valoren menos sus amistades en relación a los preferidos y promedios que sí se ha observado de forma significativa en este estudio. También se observa que dan menor exclusividad en sus amistades comparándolos con tipologías sociométricas de mayor aceptación social y que además la revelación de afecto negativo es mucho mayor en rechazados que en preferidos y promedios. Hartup y Abecassis, (2002) afirman que los alumnos rechazados tienen dificultades para hacer amigos y conservarlos en el tiempo, quizás todos estos factores hacen que los niños rechazados por sus iguales, se envuelvan en estrategias de relación poco eficaces que además se alimenten de conductas negativas como el conflicto y disminuyan aspectos positivos de las relaciones de amistad, como son la ayuda o apoyo percibido, la validación, o la exclusividad.

Por otra parte se observa que los niños rechazados perciben el clima de sus escuelas de forma diferente que los preferidos y los promedios cuando no están presentes sus amigos con una relación de reciprocidad. Los niños preferidos y promedios puntúan más alto en la percepción de la escuela, es decir que les afecta más y perciben el clima escolar de forma diferente por el hecho de que sus amistades estén o no en la escuela. Esto puede relacionarse con el hecho de que los rechazados precisamente valoran menos sus amistades.

La literatura actual apunta que las relaciones de amistad de alta calidad benefician de forma directa e indirecta el desarrollo social y emocional del niño (Bernt, 2002; Bukowski, Mztzoi y Meyer, 2009; García Bacete, Sureda y Monjas, 2010; Hartup, yStevens1999, Ladd, Konchenderfer y Coleman, 1996). Además, las investigaciones demuestran que las relaciones de amistad tienen una función protectora en numerosos situaciones o entornos negativos o frente a factores de riesgo, como los casos de problemas familiares, exclusión social, rechazo o victimización (Bukowski *et al.*, 2009). Por ello es interesante explorar las relaciones de amistad en niños con desajustes psicosociales o menor aceptación social como son los niños rechazados, y así diseñar y aplicar escenarios e intervenciones que puedan mejorar sus relaciones en calidad de mejorar sus habilidades de relación y negociación interpersonal.

Las limitaciones que se han encontrado en este estudio radican en la selección de la muestra, ya que se debía conseguir una muestra homogénea de tipologías sociométricas distintas, y además que todas ellas tuvieran relaciones de reciprocidad. Esto se debe a que las tipologías de menor aceptación social es más complicado encontrar relaciones de reciprocidad.

## Referencias bibliográficas

- Arsenio, W., y Cooperman, S. (1996). Children's conflict-related emotions: Implications for morality and autonomy. En M. Killen (ed.), *Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children: Exploring connections and consequences*. *New Directions for Child Development*, (73) 25-39. San Francisco: Jossey-Bass.
- Asher, S. R., y Coie, J. D., (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: University Press.
- Berndt, T. J., y Perry, T. B. (1986). *Children's perceptions of friendships as supportive relationships*. *Developmental Psychology*, (22) 640-648. Birch, S. H.,
- Berndt, T. J., (2002). *Friendship Quality and Social Development*. En *Current Directions in Psychological Science*. 11(1), 7-10. Indiana. Blackwell Publishing Inc.
- Bierman, K.(2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New Cork: The Guilford Press.
- Bukowski, W., Boivin, M., y Hoza, B. (1991). *The friendship qualities scale: Development and psychometric properties*. Unpublished manuscript, Concordia University.
- Bukowski, W. M., Brendgen, M. y Vitaro, F. (2007). *Peers and Socialization: Effects on Externalizing and Internalizing Problems*. En J. E. Grusec yP. D. Hastings (eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (355 – 381) New York: The Guilford Press
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., y Meyer, F. (2009). *Friendship as Process, Function, and Outcome*. En K. H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231). Nueva York: The Guilford Press.
- Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1983). *Continuities and changes in children's social status: A five-year perspective*. *Merrill Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Furman, W., y Buhrmester, D. (1985). *Children's perceptions of the personal relationships in their social networks*. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1021.
- García Bacete, F. J. (2006). *La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales*. *Infancia y Aprendizaje*, 29, (4), 437-451.
- García Bacete, F. J. (2007). *La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 25-46.
- García Bacete, F. J. (2008). *Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años*. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 209-222.
- García Bacete, F. J. y González, J. (2010). *SOCIOMET. Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gifford-Smith M. E. y Brownell, C. A. (2003). *Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks*. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto escolar (GREI) (2009), *Cuestionario Sociométrico de nominaciones entre iguales*. Memoria de investigación 2009. Universitat Jaume I.
- Hartup, W. W. (1996). *The company they keep: Friendships and their developmental significance*. *Child Development* , 67, 1–13.
- Hartup, W. W., y Abecassis, M. (2002). *Friends and enemies*. En P. K. Smith, y D. Hart (eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp, 286-306). Oxford: Blackwell.
- Hartup, W. W., y Stevens, N. (1997). *Friendships and adaptation across the life span*. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 76–79.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., y Coleman, C. C.(1996). *Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment*. *Child Development* , 67, 1103-1118.
- Leary, M. R. (2001). *Interpersonal Rejection*. Oxford University Press.

- Newcomb, A. F. y Bukowski, W. M. (1983). *Social impact and social preference as determinants of children's peer group status*. *Developmental Psychology*, 19 (6), 856-867.
- Parker, J. G., y Asher, S. R. (1993). *Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction*. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S., Wojslawowicz, J. C. y Buskirk, A. (2006). *Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective*. In D. Cicchetti (ed.), *Developmental Psychopathology*, ( 2): Risk, disorder, and adaptation. New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Bowker, J. y Kennedy. A. E. (2009). *Avoiding and withdrawing from the peer group in middle childhood and early adolescence*. In K. H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp 303-321). New York: Guilford.
- Troop-Gordon, W. P., y Asher, S. R. (2005). *Modifications in children's goals when encountering obstacles to conflict resolution*. *Child Development*, 76, 568



## Análisis de los diferentes tipos de perfiles de los menores infractores

VICENT SISTERNES TERCERO  
vternestercero@gmail.com

KEREN CUERVO GÓMEZ  
cuervo@psi.uji.es

### Resumen

Gran cantidad de jóvenes cometen o se ven involucrados en algún tipo de delito durante su adolescencia. Este estudio pretende analizar los perfiles de los menores infractores desde las variables del género, la edad, la nacionalidad y el tipo de delito, centrándose también en la reincidencia de dichos menores.

Los participantes de este estudio son 395 menores del Juzgado de Castellón, de entre 14 y 18 años, y en su mayoría de género masculino. Se ha realizado un análisis de los expedientes de los menores del Juzgado de Menores de Castellón, analizando los números de expedientes de cada uno, la tipología de los delitos, los datos demográficos, etc.

Los resultados obtenidos proporcionan la edad a la que los menores cometen más delitos, el género predominante, el tipo de delito que suelen cometer, así como las nacionalidades que más delitos comete, y la reincidencia que existe en cada una de las variables.

**Palabras clave:** menores infractores, menores reincidentes, delincuencia juvenil, delincuencia en menores.

### Abstract

Lots of young people commit or are involved in some type of offence during their adolescence. This study aims to analyze the profiles of juvenile offenders since the variables of gender, age, nationality and the type of crime, focusing also on the recidivism of such minors.

The participants in this study are 395 minors of the Juvenile of Castellón, between 14 and 18 years old, and mostly male. The criminal files of the minors have been analysed in order to check numbers of proceedings of each minor, the typology of crimes, demographics, etc.

Results show which are the common aspects on the juvenile related to gender, type of crime that often commit, as well as the nationality that more crimes comment, and recidivism that exists in each one of the variables.

**Keywords:** juvenile offenders' recidivist, juvenile, juvenile delinquency, delinquency in minors.



## Introducción

Es de gran relevancia para la sociedad actual, tener conciencia de la importancia que tienen los diferentes delitos cometidos por los adolescentes. Comparando diferentes estudios sobre la delincuencia en menores, se observa que un gran número de jóvenes se involucra en algún tipo de delito durante la adolescencia, sin embargo en la mayoría de casos solo cometen un delito de forma puntual (Capdevila, Ferrer y Luque, 2005). En otros países, como Reino Unido en el 80 % (Jennings, 2002) y Australia el 70 % de los jóvenes (Cain, 2000; Coumarelos, 1994), observamos que también se cumple esta tendencia.

Centrando el estudio en una variable importante para el perfil de los menores, como es el género, podemos comprobar que la violencia de las chicas en el ámbito familiar ha sufrido un incremento en los últimos tiempos, llegando a duplicar el porcentaje de los chicos. Las jóvenes que han sido denunciadas por los padres tienen una reincidencia violenta familiar muy elevada, del 33,3 % ante el 15,2 % de reincidencia que presentan los chicos (Berga, 2005). En otros estudios también observamos que la población infractora es predominantemente masculina con un 87,3 frente al 12,7 % de mujeres (Capdevila, Ferrer y Luque, 2005) coincidiendo con los datos estadísticos de la Dirección General.

Otros estudios muestran que la mayor diferencia derivada del género se encuentra en la conducta delictiva violenta, más grande en los hombres que en las mujeres. Otras diferencias que nombra se refieren al tiempo que se tarda en reincidir: si la chica reincide, lo hace de seguida, sino, no reinciden, mientras que el chico mantiene un periodo de riesgo más amplio. La chica también se inicia en la carrera delictiva un poco más tarde que el chico y la abandona antes (Rechea, 1999). Por otro lado, hay estudios que concluyen que el género explica la reincidencia pero la explica poco. Los hombres son más reincidentes que las mujeres, pero no en todos los programas aplicados (Capdevila *et al.*, 2005).

La relación entre la edad y la criminalidad ha sido objeto de un considerable número de estudios, e incluso autores como Smith (1995) sugieren que, probablemente, la variable que mejor explica la delincuencia sea la edad. Si esto fuera así, parece que la mejor estrategia para reducir la incidencia de la criminalidad perpetrada por menores es sencillamente esperar a que se hagan mayores. (San Juan y Ocariz, 2009). Varios estudios demuestran la tendencia de los jóvenes a realizar algún tipo de actividad delictiva alcanzando su máximo nivel a los 17 años y a partir de este punto la conducta se va normalizando, hasta llegar alrededor de los 18 años con una total normalidad, (Rechea y Fernández, 2006). Este aspecto se podría explicar por la llamada «curva de edad» que explica que la delincuencia suele declinar cuando la persona alcanza sus primeros años de madurez, al final del segundo decenio de la vida, por lo tanto cuando los menores van llegando al final de su adolescencia disminuye su rebeldía y se hace cada vez más social (Laub y Sampson, 2001). Estos autores ofrecen las siguientes razones: El desistimiento es el producto de la maduración, es decir cambios físicos y mentales, o bien el producto de cambios de identidad que acompañan a la edad, como consecuencia de cambios cognitivos, fisiológicos o sociológicos. La Teoría de Moffitt (1993), que explica que existen dos tipos de delincuentes, unos que empiezan pronto y tienen una larga carrera delictiva, y otros que empiezan tarde y solo transitoriamente son delincuentes. El delito declina naturalmente con la edad, ya que es una conducta habitual entre los adolescentes, y termina cuando uno se convierte en adulto (Gottfredson y Hirschi, 1990). El descenso en el delito se atribuye a la formación de controles sociales y formales o vínculos con los demás, tanto en la esfera personal como en el ámbito social. Según las teorías racionales, el desistimiento del delito es el producto de la decisión más racional que toman las personas cuando, generalmente, alcanzan la etapa adulta.



También es de gran importancia conocer la nacionalidad de los menores delincuentes, ya que así podremos saber si influye de forma directa la nacionalidad de estos. La población extranjera en contacto con la justicia de menores ha ido creciendo, como lo ha hecho en todos los ámbitos de la vida social. La inmigración ha sido un fenómeno en alza muy acusado en los últimos años y de contrastado impacto sobre la estructura demográfica y social de nuestro país. Los extranjeros son más reincidentes que los españoles, si bien con una significación baja. De hecho, solamente lo son en los programas de mediación, es fácil explicarlo a partir de los problemas de lengua o diferencias conceptuales y culturales en las que el concepto de responsabilidad y reparación puede ser distinto al nuestro. Los extranjeros reinciden antes y lo hacen un número superior de veces (Capdevila *et al.*, 2005).

Por otra parte varios estudios demuestran que la mayoría de delitos se realizan contra la propiedad, en robos y robo con violencia y robo con fuerza (Capdevila *et al.*, 2005; Graña *et al.*, 2006; Garrido, 2009). Tras estudiar diferentes resultados de otros estudios, se comprueba que el hecho cometido mayoritariamente en los menores estudiados han sido delitos (81.4 %), siendo el delito más frecuente contra la propiedad con un 65.8 % y contra las personas un 22.1 %, por lo tanto según estos estudios parece ser que los delitos cometidos contra la propiedad son los que resultan más predictores de la reincidencia (Capdevila, 2005).

## Objetivo

El objetivo general será explicar el perfil de los menores de la muestra, separándolos en reincidentes y no reincidentes, teniendo en cuenta el periodo de seguimiento que ha realizado el equipo técnico del Juzgado de Castellón, siendo un total de 24 meses. Donde se determinará el porcentaje de menores reincidentes, y el de no reincidentes, y explicar las diferencias de perfiles entre estos dos grupos, estudiando variables como: el sexo, la edad, la nacionalidad y el tipo de delito cometido.

## Método

### *Participantes*

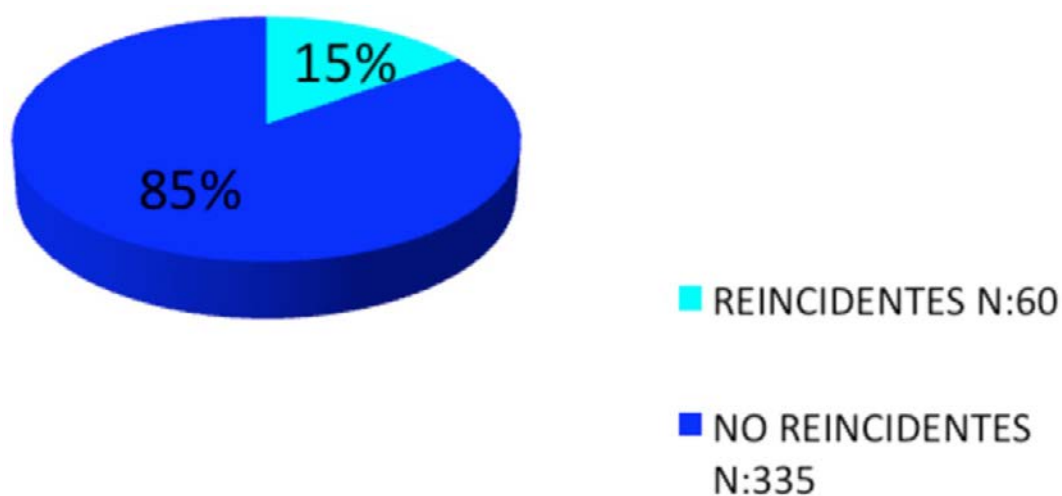
Los participantes de este estudio son 395 menores del Juzgado de Castellón. El rango de edad de los jóvenes es de 14,03 a 18,10 años. El sexo es mayoritariamente masculino, siendo la proporción de 321 chicos que forman el 81,3 % de los participantes, y 74 chicas que forman el 18,7 % restante.

### *Procedimiento*

Los datos de este estudio se obtienen a partir del análisis de los expedientes de los menores en el Juzgado de Menores de Castellón. Se analizaron el número de expedientes de cada menor, la tipología de los delitos cometidos, la medida propuesta por el equipo técnico, los datos demográficos y otros aspectos relacionados.

## Resultados

Los resultados obtenidos tras analizar los expedientes de la muestra de menores, proporciona tal información como que el total de sujetos de la muestra es de 395 menores. Como podemos apreciar en la Gráfica 1 el 15 %, que serían 60 menores, serían los reincidentes, quedando como no reincidentes el 85 % del total de la muestra, siendo los 335 menores restantes.

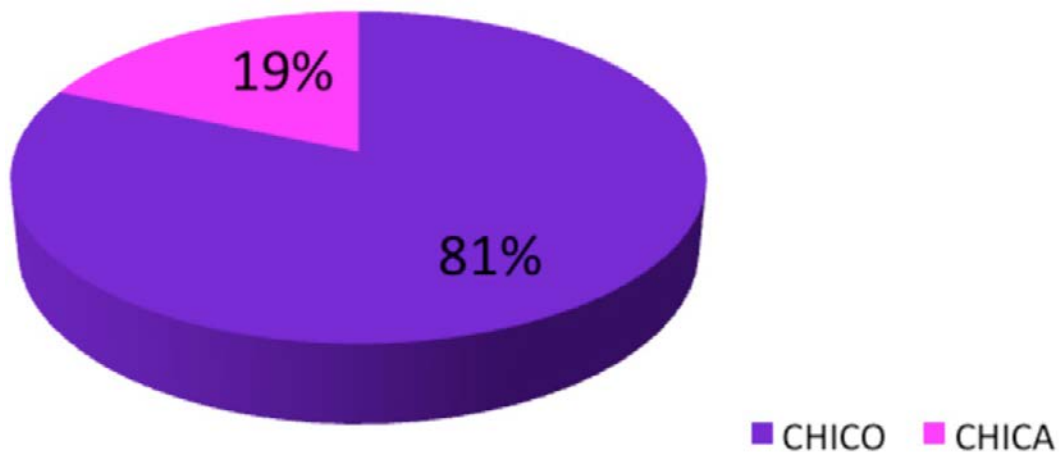


Gráfica 1. Menores reincidentes y no reincidentes

A continuación se presentan los resultados obtenidos que muestran las diferencias de perfiles en los menores reincidentes y los no reincidentes en relación con las siguientes variables:

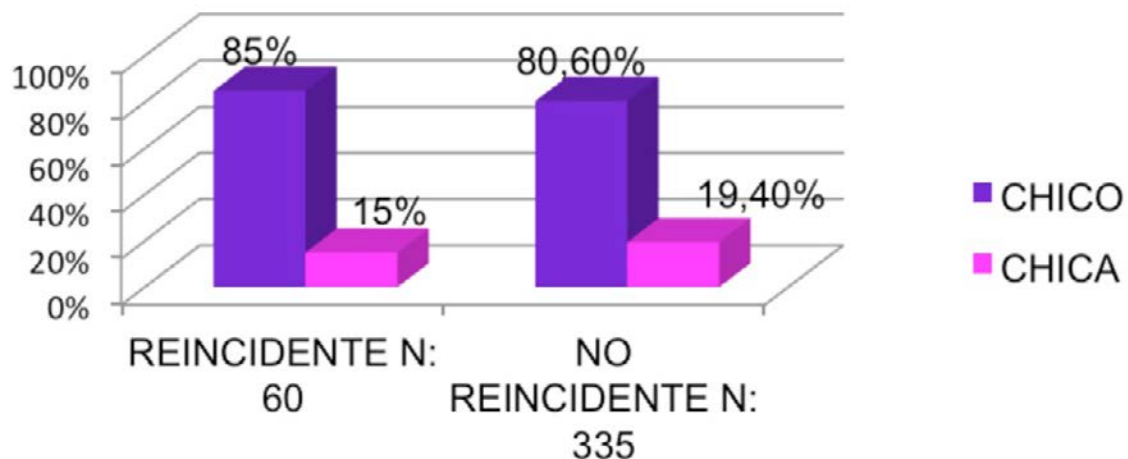
- Sexo
- Edad
- Nacionalidad
- Tipo de delito
- Sexo

En relación al sexo de los menores, los resultados obtenidos demuestran que hay una mayoría de menores delincuentes de género masculino con un 81 %, que serían 321 sujetos, mientras que los delincuentes de género femenino corresponden solo al 19 % de la muestra, siendo mucho menor el número de sujetos con 74 menores (Gráfica 2).



Gráfica 2. Delincuencia por género

Como podemos apreciar en la siguiente gráfica (Gráfica 3), la diferencia entre género es bastante elevada, separando la muestra en reincidentes y no reincidentes. Dentro de los menores reincidentes se aprecia que el 85 % son del género masculino, mientras que el género femenino tendría un 15 %. También es notable la diferencia dentro de los no reincidentes, con un 80.60 % del género masculino, frente a un 19.40 % del femenino. Por lo tanto es bastante mayor el número de menores del género masculino, tanto en reincidentes como en no reincidentes.



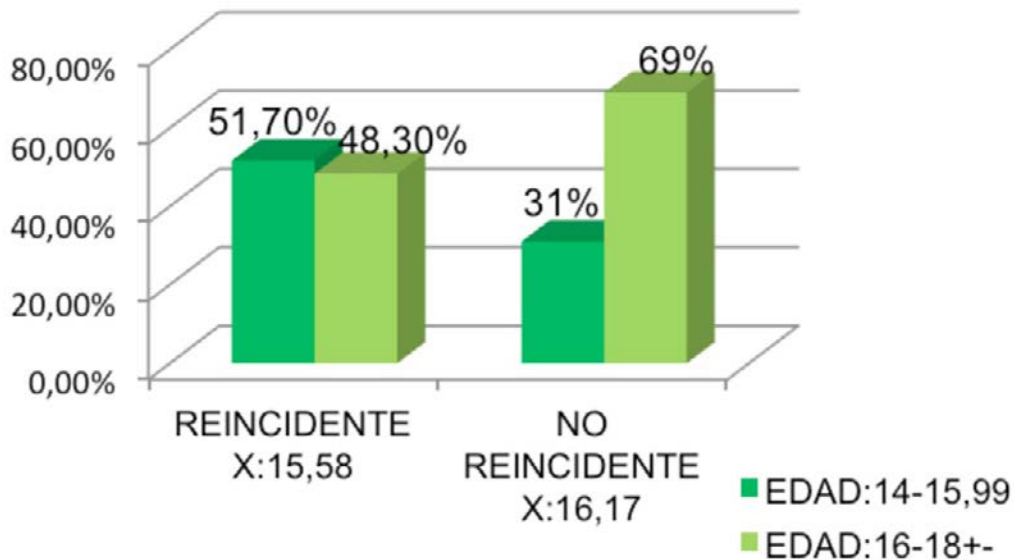
Gráfica 3. Diferencia reincidente-no reincidente

### Edad

Por lo que se refiere a la edad, los menores son más reincidentes cuando son más jóvenes, es decir cuando se van acercando a la mayoría de edad, suelen reincidir en menor cantidad.

Dentro de los reincidentes, el porcentaje de 14 a 15,99 años y de 16 a 18 años es muy similar, con un 51,70 % y un 48,30 % respectivamente. Sin embargo, en los no reincidentes

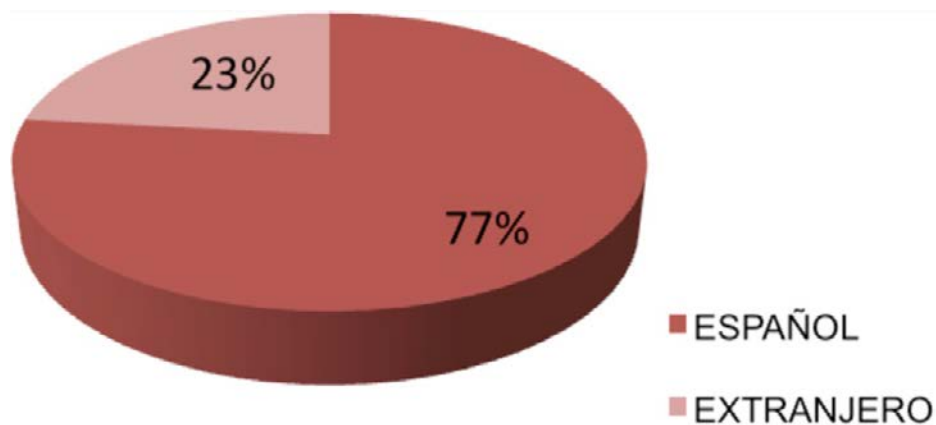
hay una gran diferencia, teniendo un 31 % los menores entre 14 y 15,99 años, y un 69 %, los de 16 a 18 años. Lo que apoyaría varias teorías que defienden que los menores a medida que se van acercando a la mayoría de edad disminuyen su vida delictiva, ya que se va terminando su adolescencia (Gráfica 4).



Gráfica 4. Reincidencia por edades

### Nacionalidad

Por lo que se refiere a la nacionalidad, evidentemente la mayoría de delincuentes del Juzgado de Castellón son españoles, ya que están en su país de origen. Como se puede comprobar en la gráfica los españoles ascienden a un 77 %, siendo 303 menores, sin embargo, solo un 23 %, o lo que es lo mismo 92 sujetos, de los delitos en menores corresponden a delitos de extranjeros.



Gráfica 5. Delincuentes españoles y extranjeros

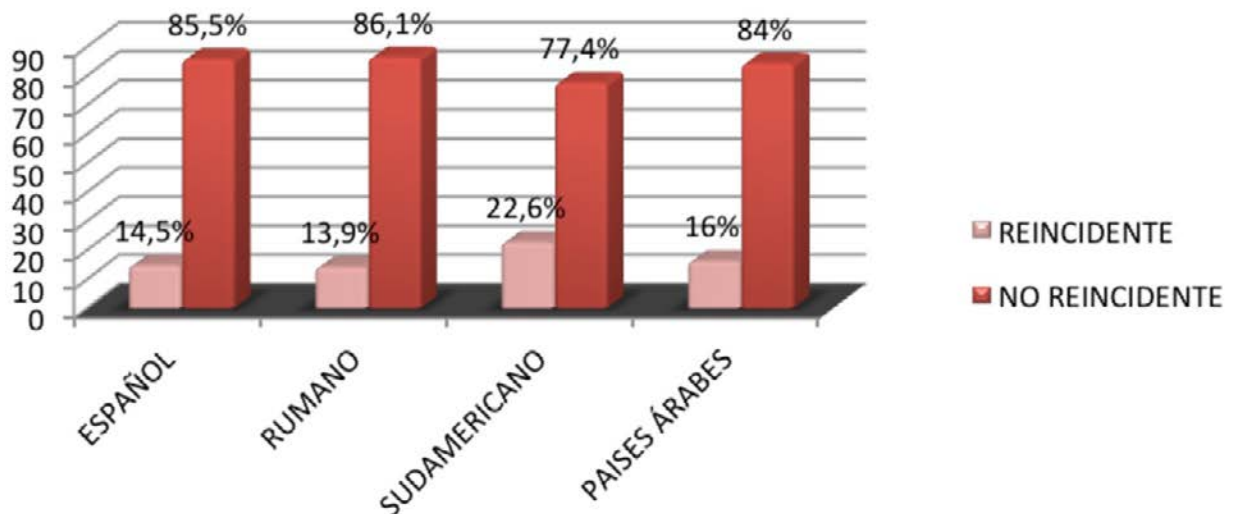
Sin embargo, aunque la mayoría de los delitos son cometidos por españoles, son los extranjeros los que reinciden en mayor medida con un 17,4 %, frente al 14,5 % de los españoles. Dentro de los extranjeros, los sudamericanos son los que tienen el mayor porcentaje de reincidencia con un 22,6 %, seguidos por los Países árabes con un 16 %, los españoles con un 14,5 % y los rumanos con un 13,9 % (Tabla 1 y 2) (Gráfica 6).

Tabla 1  
Reincidencia por nacionalidad

	REINCIDENTES	NO REINCIDENTES	TOTAL
<b>NACIONALIDAD</b>			
Español	44 (14,5 %)	259 (85,5 %)	303 (76,7 %)
Extranjero	16 (17,4 %)	76 (82,6 %)	92 (23,3 %)

Tabla 2  
Reincidencia por nacionalidades

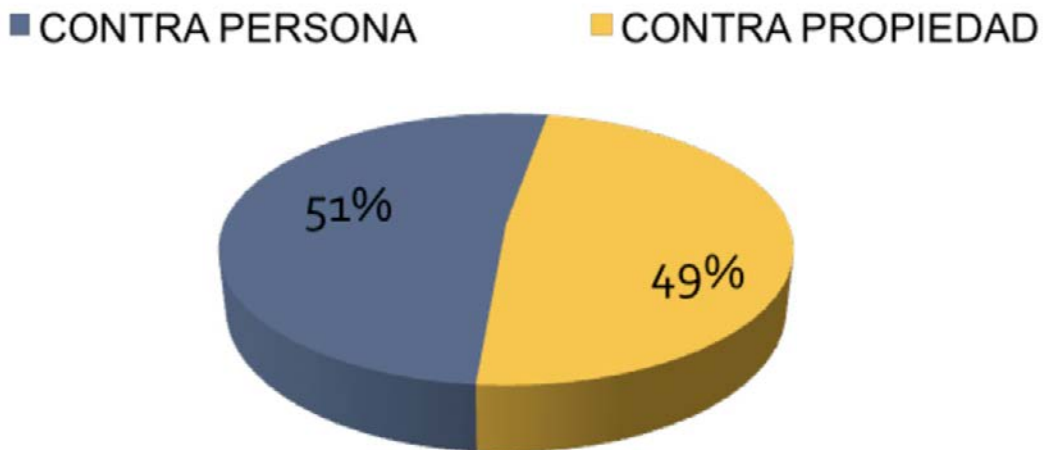
NAC. POR PAISES	REINCIDENTES	NO REINCIDENTES	TOTAL
Español	44 (14,5 %)	259 (85,5 %)	303 (76,7 %)
Rumano	5 (13,9 %)	31 (86,1 %)	36 (9,1 %)
Sudamericano	7 (22,6 %)	24 (77,4 %)	31 (7,8 %)
Países Árabes	4 (16,0 %)	21 (84,0 %)	25 (6,3 %)



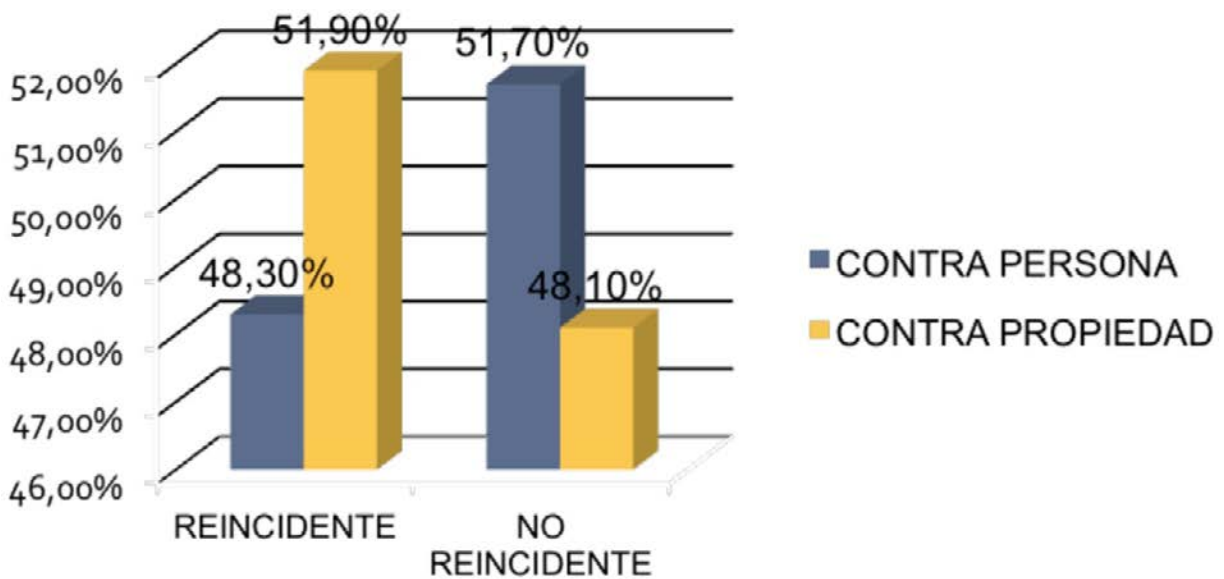
Gráfica 6. Delitos por nacionalidad

*Tipo de delito*

Por lo que se refiere al tipo de delitos, hay bastante igualdad entre los delitos contra la persona (51,4 %) y contra la propiedad (48,6 %), aunque reinciden en mayor medida los menores que en la línea base del estudio han realizado delitos contra la propiedad con un 16.1 % frente a un 14.3 % que son los que reinciden contra la persona (Gráficas 7 y 8).



Gráfica 7. Delitos contra la persona-Delitos contra la propiedad



Gráfica 8. Delitos contra la propiedad y contra la persona en reincidentes-no reincidentes

## Conclusión

Tras realizar un estudio exhaustivo a la muestra de menores recopilada por el equipo de investigación del departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología de la Universidad Jaume I de Castellón, de 395 expedientes del Juzgado de Menores, se ha llegado a las siguientes conclusiones: Se puede apreciar que del total de la muestra el 85 % de los menores no son reincidentes. Esto nos deja con un 15 % de reincidentes que viene a ser 60 menores de la muestra total. Siempre comparando los dos grupos, es decir reincidentes y no reincidentes, se han utilizado diferentes variables que han proporcionado información de todos los menores en cuestión.

Tras utilizar la variable «sexo» ésta, indica que la mayoría de los menores de la muestra son del género masculino con un 81 % de ellos, mientras que del género femenino tan solo hay un 19 %. Estos resultados son muy parejos con el estudio de Capdevila en 2005, que realizó con menores de Cataluña, obteniendo este un 87,3 % del género masculino, y un 12,7 % del género femenino. Al separarlos en reincidentes y no reincidentes observamos que dentro de los reincidentes los que más reinciden también son los menores masculinos con un 85 %, frente a un 15 % de los menores del género femenino.

Posteriormente tras utilizar la variable «edad», se puede comprobar la teoría de «la curva de la edad», y no es otra que a medida que los menores se van acercando a la mayoría de edad disminuye sus ganas de delinquir, según esta teoría, sería porque al menor en cuestión se le está terminando la adolescencia y por tanto poco a poco es menos rebelde y más social. Esto explicaría los resultados obtenidos, ya que dentro de los reincidentes está prácticamente igualado el porcentaje de reincidencia en las edades de 14 a 15,99 y de 16 a 18 años, mientras que en el grupo de no reincidentes, mientras que el porcentaje de la edad entre 14 y 15,99 es de 31 %, el del rango de edad de 16 a 18 años es de 69 %. Así que los menores de la muestra, a medida que se acercan a los 18 años disminuye notablemente su vida delictiva.

También se ha utilizado la variable «nacionalidad», de la cual pudimos extraer que como es normal hay mayor número de menores de nacionalidad española, con un 77 %, en el juzgado de Castellón, ya que están en su país de origen, frente a un 23 % de extranjeros. Pero aun siendo así, los menores españoles no son los más reincidentes, estando en primer lugar los menores que provienen de diferentes países sudamericanos con un 22,6 % de reincidencia, seguidos de los menores provenientes de diferentes países árabes, con un 16 %, y en tercera posición se encuentran a los menores españoles con un 14,5 %, y en el último puesto estarían situados los menores de procedencia rumana con un 13,9 % de reincidencia. En otro estudio que han utilizado la misma variable han obtenido resultados parecidos con la diferencia de que los menores de procedencia de países árabes se encuentran en el primer lugar de reincidencia con un 66,5 % y en segundo lugar los menores procedentes de países del centro y del sur de América con un 15,5 % (Capdevila 2005).

Para terminar con las variables utilizadas, la última escogida es el «tipo de delito cometido», los resultados obtenidos demuestran que no existe prácticamente ninguna diferencia entre menores que han realizado un delito contra una persona y menores que lo han realizado contra una propiedad, aunque sí que existe una ligera diferencia entre el grupo de reincidentes donde los delitos contra la persona tiene un 51,90 % frente un 48,10 % en delitos contra la propiedad. Si lo comparamos con otros estudios similares, éstos sí demuestran bastante diferencia entre los delitos contra la propiedad con un 65,8 % frente a un 22,1 % en delitos cometidos contra la persona. Por lo tanto el delito cometido más frecuente es el cometido contra la propiedad (Capdevila 2005).

Por lo tanto tras los resultados obtenidos con la muestra de 395 menores, se concluye que, el perfil más común del menor reincidente tiene como más característicos los rasgos de



género masculino, de edad entre 14 y 15,99 años y de nacionalidad Sudamericana, y también bastantes posibilidades de que el menor haya cometido el delito contra la propiedad.

## Referencias

- Berga, A. (2005). Adolescència femenina i risc social. *Revista d'intervenció socioeducativa*, 29, 61-76.
- Cain, M. (2000). An Analysis of Juvenile Recidivism. Recuperado de <http://www.aic.gov.au/publications/rpp/ch2.pdf>.
- Capdevila, M., Ferrer, M. y Luque, E. (2005). *La reincidencia en el delito en la justicia de menores. Centre d'estudis Jurídics i formació especialitzada*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Coumarelos, C. (1994). *Juvenile offending: Predicting persistence and determining the cost-effectiveness of interventions*. Sydney: NSW Bureau of crime Statistics and research (BOSCAR).
- Cuervo, K. (2011). Menores en Riesgo: Perfil y Predicción de la reincidencia delictiva. Tesis Doctoral. Universidad Jamue I.
- Garrido, V. (2009). La predicción y la intervención con los menores infractores: *Un estudio en Cantabria*. (Estadísticas, instrumentos, protocolos y evaluación). Gobierno de Cantabria.
- Graña, J. L., Garrido, V. y González, L. (2006). *Reincidencia delictiva en menores infractores de la Comunidad de Madrid: Evaluación, características y propuestas de intervención*. Madrid: Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor (ARRMI).
- Gottfredson, Michael y Travis Hirschi. 1990. *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press.
- Jennings, D. (2002). *One Year Juvenile Reconviction Rates. July 2000 cohort*. UK. Home Office National Statistics: London.
- Moffit, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychology review*, 100, 674-701.
- Laub, J. y Sampson, J. (2001). *Boys in Trouble and How They Age*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rechea, C. y Fernandez, E. (2006). Continuity and change in the spanish Juvenile Justice System. En J. Junger-tass, y S. Decker (eds.) *Handbook of juvenile Justice* (pp. 325-350). Holland: Kluwer/Springer.
- San Juan, C. y Ocáriz, E. (2009). *Evaluación de la intervención educativa y análisis de la reincidencia en la Justicia de Menores en la CAPV*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de publicaciones del Gobierno





## Participación de los padres en la universidad

### El caso de la UJI

MARIA ANDRÉS IBAÑEZ  
andresm@uji.es

RAQUEL FLORES BUILS  
flores@uji.es

JOSÉ MANUEL GIL BELTRÁN  
jgil@uji.es

#### Resumen

La colaboración familia-escuela es uno de los retos más importantes que tiene planteado el sistema educativo e incluso la sociedad en su conjunto.

Esta participación es inexistente en la etapa universitaria, pero a través de los ámbitos de actuación de la Estrategia Universidad 2015, hemos considerado ciertos ámbitos en los que la familia podría participar.

De modo que nos hemos planteado como objetivo llevar a cabo un estudio exploratorio para conocer la posible participación de los padres en la UJI. A través de cuestionarios contruidos «ad-hoc» para estudiantes de primero y tercero de los grados en Maestro/a de Educación Infantil y en Psicología, y para los padres de estos. Así como la realización de entrevistas semiestructuradas al PDI de la UJI.

Los resultados ponen de manifiesto el interés de estudiantes, padres y PDI para que se lleve a cabo una posible participación.

**Palabras clave:** Participación, Universidad, Padres, Familia.

#### Abstract

The family-school collaboration is one of the most important challenges raised by the education system and even society as a whole.

This participation is lacking in university stage, but through the fields of action of the University Strategy 2015, we considered certain areas in which the family could participate.

So we have set targets to conduct an exploratory study to determine the potential involvement of parents in the UJI. Through questionnaires constructed «ad-hoc» for students in first and third grades Teacher of Education and Psychology, and parents of these. As the semi-structured interviews to UJI PDI.

The results show the interest of students, parents and PDI to be carried out a possible participation.

**Keywords:** Participation, University, Parents, Family.

## Introducción

La colaboración familia-escuela es uno de los retos más importantes que tiene planteado el sistema educativo e incluso la sociedad en su conjunto. Por ello, es necesario lograr mayores cotas de participación de las familias en las escuelas, para mejorar la convivencia escolar, el rendimiento del alumno y, en definitiva, la calidad del sistema educativo.

En este sentido, la participación de la familia en los centros educativos viene regulada desde la Ley General de Educación (LGE) en el año 1970. Esta ley hacía hincapié en los derechos y deberes de las familias. Dos de las grandes novedades que incorporaba eran (García, 2008):

- Desarrollar programas de educación familiar.
- El compromiso de estimular la composición de asociaciones de padres de alumnos por centros escolares, poblaciones, comarcas y provincias.

Pero en el plano práctico poco o muy poco se avanzó.

Con la publicación de la LODE (Ley orgánica del derecho a la educación) en 1985 se asentaron los cimientos fundamentales de la participación de los padres en el proceso educativo.

El resto de leyes hasta el actual proyecto de la LOMCE hace hincapié en la participación de los padres y va desarrollando distintas fórmulas, aunque como hemos podido comprobar no acaban de asentarse o de hacerse completamente efectivas.

A lo largo de toda la legislación en materia educativa, se han ido creando distintas formas de participación.

Actualmente, en el Centro encontramos:

- El Consejo Escolar donde los padres tienen derecho a intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. Aunque la participación de los mismos es minoritaria.
- Y las AMPA, el objetivo de las cuales es fomentar la participación de las familias y colaborar en una educación integral.

A nivel estatal, encontramos:

- El Consejo Escolar del Estado, que es el órgano de participación de los sectores directamente relacionados con el mundo educativo.
- Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), en el ámbito público.
- Confederación Católica nacional de padres de familia y padres de alumnos (CONCAPA) en el ámbito privado.

En definitiva, aunque exista una legislación que desde hace unos años regula la participación de las familias en los centros educativos, esta no acaba de materializarse de forma efectiva, quedando dicha participación al voluntarismo de ciertos colectivos y sobre todo de una manera informal.

Podemos decir, que la colaboración familia-escuela, se ve más o menos reforzada durante las etapas de infantil y primaria, pero esta participación es escasa en la Educación Secundaria e inexistente en la etapa universitaria, al menos en el Sistema Educativo Español.

Por otra parte, en la etapa universitaria respecto a la familia encontramos un vacío legal total, no hay legislación al respecto.

Sin embargo, en la Universidad Española aparece el proyecto Estrategia Universidad 2015 que tuvo su inicio en el 2010, donde se establecen las líneas estratégicas para acomodar nuestra universidad a las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

Así mismo, en la Estrategia Universidad 2015 se pone de manifiesto la necesidad de realizar un esfuerzo para mejorar el papel de la universidad española como motor de progreso, bienestar, avance cultural y competitividad, modernizando su gestión, reforzando su papel en la sociedad como eje impulsor de la economía productiva, y dándole la confianza, pero también la responsabilidad de dibujar la nueva sociedad de la España del siglo XXI. Dentro de esta sociedad se encuentran las familias de los estudiantes universitarios que pueden desempeñar un importante papel en la Universidad.

Así tenemos que la estrategia está configurada por:

Tabla 1  
Ámbitos de actuación de la Estrategia Universidad 2015

a) Misiones	B )Personas
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Formación:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación de las enseñanzas al EEES.</li> <li>- Formación a lo largo de la vida.</li> </ul> </li> <li>● Investigación:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.</li> <li>- Doctorado.</li> </ul> </li> <li>● Tercera misión:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferencia de conocimiento y tecnología.</li> <li>- Responsabilidad Social Universitaria.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Personal Docente e Investigador:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carrera profesional.</li> <li>- Estatuto PDI.</li> </ul> </li> <li>● Estudiantes Universitarios:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estatuto de estudiantes.</li> <li>- Observatorio de becas y ayudas.</li> </ul> </li> <li>● Personal de Administración y Servicios:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación y movilidad.</li> </ul> </li> </ul>
c) Fortalecimiento de capacidades	d) Entorno
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Financiación</li> <li>● Gobernanza</li> <li>● Internacionalización</li> <li>● Evaluación (individual y colectiva)</li> <li>● Comunicación universitaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Universidad- Territorio:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidad- ciudad- territorio</li> </ul> </li> <li>● Contribución Socioeconómica de la Universidad.</li> <li>● Modernización Campus Universitarios:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Campus de Excelencia Internacional.</li> </ul> </li> </ul>

Tal como aparece en la Tabla 1 no hay ninguna referencia explícita al papel de la familia, sin embargo nosotros consideramos que existen ámbitos en los que puede participar.

Ante todos los cambios, tanto en la sociedad, la familia, como en el Sistema Universitario Español, se ha visto necesario realizar un estudio sobre el papel que podrían ocupar los padres en las Universidades Españolas.

Así nos centramos en la UJI ya que contamos con una estructura en la Unitat de Suport Educatiu (USE) que a través de su Programa de Acción Tutorial Universitario (PATU), permitiría integrar la participación de los padres dentro del Plan de Acción Tutorial general Universitario.

De este modo, la USE es un servicio de la UJI que tiene que tiene por objetivo ofrecer una respuesta personalizada y eficiente a las necesidades que presenta tanto el estudiantado como los profesores.

El ámbito de actuación de la USE incluye el tratamiento y distribución de la información, la transición secundaria-universidad, el acceso a la universidad, la orientación psicopedagógica, el apoyo al estudiantado con NEE, y la formación y asesoramiento al profesorado.

Dentro del ámbito de orientación, la USE cuenta con el Programa de Acción Tutorial Universitario (PATU), un sistema de tutoría mixta, en el que el profesor se ayuda de un grupo de

alumnos tutores para llegar de una forma más eficaz y eficiente a un mayor número de estudiantes.

En esta modalidad de tutoría participan, los técnicos de la USE, el profesor tutor, estudiantes de tercero o cuarto curso (tutores) y estudiantes de primer curso (tutorizados).

La metodología que se sigue en este programa es: El profesor tutor tutoriza a 5 alumnos tutores y a su vez cada uno de ellos tutoriza a un máximo de 8 estudiantes de primero.

A través de este tipo de tutoría, creemos que la familia podría participar, ya que los padres no sólo pueden tener una información relevante y actual de lo que implica ser universitario, sino también pueden obtener una formación que les permita ayudar a sus hijos en la toma de decisiones finales (Gil y Flores, 2012).

## Metodología

De modo que para saber cuál era la opinión que tenían estudiantes, padres y profesores sobre la participación de los padres en la universidad llevamos a cabo un estudio.

La metodología utilizada fue el estudio exploratorio, ya que en la revisión de la literatura no encontramos artículos ni datos acerca de la participación de los padres en la etapa universitaria.

Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios para estudiantes y para padres, contruidos «ad-hoc» y validados a través de un sistema de jueces. Y por otra parte entrevistas semiestructuradas para el PDI de la UJI.

En cuanto a los cuestionarios, se trata de un cuestionario exploratorio, construido para encontrar información de qué saben los padres de los estudiantes de primero y tercer curso sobre la Universitat Jaume I, y qué percepción tienen estos estudiantes sobre aquellos aspectos que sus padres conocen de la universidad, así como la opinión sobre la posible participación de los mismos en la universidad.

Se han elaborado dos cuestionarios, uno para estudiantes y otro para padres. Los ítems del cuestionario han sido consensuados por el equipo de investigación y han sido contrastados por miembros de la comunidad universitaria (profesorado y técnicos de orientación).

El cuestionario para estudiantes, consta de siete preguntas en las que se alternan ítems cerrados e ítems abiertos para facilitar la exploración amplia de la percepción que tienen los estudiantes en relación a aquello que conocen sus padres sobre la universidad y la posible participación de estos en la misma.

Está estructurado en dos partes, la primera integrada por los ítems 1, 2, 3 y 4 (conocimiento de los padres respecto a la Universitat Jaume I) y la segunda por los ítems 5, 6 y 7 (respecto a la posible participación de los padres en la UJI).

El cuestionario para padres, consta de diez ítems, estructurados de la misma forma que el cuestionario para estudiantes, en dos partes, los ítems del 1 al 5 sobre el conocimiento de los padres respecto a la UJI, y la segunda parte los ítems del 6 al 10 relacionados con la posible participación de estos en la Universidad.

Por lo que respecta a la muestra, en el caso de los cuestionarios, estos se repartieron entre los estudiantes de titulaciones pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y la Facultad de Ciencias de la Salud, tanto para los estudiantes de primero como para los de tercero de grado. Se decidió pasar los cuestionarios para estudiantes de primero y tercero para observar las diferencias entre los estudiantes recién llegados y los que ya tienen una trayectoria en la universidad.

Las titulaciones a las que se les pasaron los cuestionarios fueron Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Grado en Psicología. Siendo devueltos el siguiente número de cuestionarios de cada titulación y curso (Tabla 2):

Tabla 2  
Número de cuestionarios cumplimentados

TITULACIÓN	CURSO	N.º CUESTIONARIOS ESTUDIANTES	N.º CUESTIONARIOS PADRES
Magisterio	1º	78	50
	3º	52	35
Psicología	1º	80	56
	3º	49	32

Finalmente, el procedimiento fue el siguiente, a través del Programa de Acción Tutorial Universitario (PATU) de la Unitat de Suport Educatiu (USE) se contactó con los alumnos tutores (3º curso) y los alumnos tutorizados (1º curso) repartiendo de esta forma los cuestionarios tanto para los estudiantes como para los padres. El PATU se utilizó como elemento motivador a la hora de rellenar y devolver los cuestionarios. Por otra parte, el equipo de investigación a través de profesores de asignaturas troncales repartió en las diferentes titulaciones y cursos más cuestionarios dando a los estudiantes las pautas necesarias para cumplimentarlo y cuál era el objetivo que se perseguía, de forma que debían devolverlo cumplimentado en un plazo de siete días. Cada profesor correspondiente remitía los cuestionarios devueltos por los estudiantes al equipo de investigación.

En cuanto a las entrevistas, la muestra seleccionada se trataba de profesorado con alta motivación ante el mismo estudio, con el que se contactó a través de correo electrónico, facilitado desde la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la UJI.

Se realizaron entrevistas a un total de 20 profesores de la Universitat Jaume I, 12 de los cuales eran mujeres y 8 hombres, todos ellos profesores titulares de la misma universidad. La muestra se eligió a través del Programa de Acción Tutorial Universitaria (PATU), por tanto, estos profesores son profesores tutores dentro de este programa. Se realizó de esta forma ya que pensamos que estos profesores tenían el perfil idóneo para poder participar en esta investigación, ya que se trata de unos profesores implicados con la Universidad y con el estudiantado debido a su larga trayectoria como profesores de esta entidad, y que entendían el concepto de participación como la implicación de los padres en la universidad y no ligado solamente al rendimiento académico de los estudiantes.

## Resultados

Realizamos un análisis descriptivo de las variables que mide el cuestionario, así daremos los resultados de acuerdo a cada uno de los ítems.

Para analizar los resultados hemos agrupado los ítems de acuerdo a tres tipos de variables, en primer lugar las variables «demográficas», hemos considerado esta variable, aunque algunos de los ítems no se consideren demográficos, pero si la mayoría. En segundo lugar,

hemos agrupado los ítems por variables de «conocimiento», se trata de los distintos ítems que miden el conocimiento que tienen los padres sobre la universidad y el uso que realizan de sus instalaciones o servicios. Finalmente, el tercer grupo, son las variables de «participación», se trata de ítems que miden tanto la actual participación de los padres en la universidad como la posible futura participación.

En las siguientes tablas aparece un resumen de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta solamente las variables de «conocimiento» y de «participación», ya que son las que consideramos de mayor relevancia.

En cuanto a los cuestionarios de estudiantes, a continuación encontramos la tabla resumen de los resultados obtenidos tanto para los estudiantes de primero como de tercero

Tabla 3  
Resumen resultados cuestionario estudiantes

VARIABLE	ÍTEM	RESPUESTA CON MAYOR %	ESTUDIANTES DE PRIMERO	ESTUDIANTES DE TERCERO
Variables de «conocimiento»	Nivel de conocimiento de la UJI	Saben algo de ella	70,25 %	67,32 %
	Aspectos de conocimiento de la UJI	Sus instalaciones	34,72 %	46,36 %
		Los estudios que imparte	36,11 %	30 %
	Uso de servicios UJI	Servicio de Información	33,55 %	20,83 %
Variables de «participación»	Acciones de posible participación UJI	Actividades Culturales	50 %	44,11 %
	Opinión sobre la participación de los padres en la UJI	Interesante	64,33 %	67,32 %
		Necesaria	34,41 %	34,65 %
	Aportación que pueden realizar los padres a la UJI	Prácticum, Experiencia laboral y Orientación para padres de estudiantes de primero.		

En la Tabla 3, observamos que se obtienen los mayores porcentajes en las siguientes respuestas a los ítems planteados. En cuanto a las variables de conocimiento, en el ítem *Nivel de conocimiento de la UJI*, el 70,25 % de los estudiantes de primero y el 67,32 % de los de tercero han respondido que «Saben algo de ella». En el ítem *Aspectos de conocimiento de la UJI*, los estudiantes consideran en mayor porcentaje, que sus padres conocen de la UJI sus instalaciones y los estudios que imparte; y en el ítem *Uso de servicios UJI* el mayor porcentaje se concentra en el «Servicio de Información».

En cuanto a las variables de «participación» encontramos que entre las acciones de posible participación de los padres en la UJI, los estudiantes creen que sus padres pueden participar en «Actividades Culturales». Opinan que la participación de los padres es interesante, aunque menos necesaria. Y entre aquello que pueden aportar los padres a la UJI destaca: empresas para practicum, experiencia laboral y orientación para padres de primero.



A continuación, presentamos los resultados del cuestionario para padres:

Tabla 4  
Resumen resultados cuestionario padres

VARIABLE	ÍTEM	RESPUESTA CON MAYOR %	PADRES DE PRIMERO	PADRES DE TERCERO
Variables de «conocimiento»	Nivel de conocimiento de la UJI	Saben algo de ella	59,43 %	59,70 %
	Aspectos de conocimiento de la UJI	Sus instalaciones	31,57 %	28 %
		Los estudios que imparte	37,59 %	22,4 %
	Uso de servicios UJI	Servicio de Información	33,55 %	20,83 %
		Servicio de Deporte	9,57 %	26,86 %
Variables de «participación»	Acciones de posible participación UJI	Desarrollo del Practicum	33,06 %	25,37 %
		Inserción Laboral	8,87 %	26,86 %
		Actividades Culturales	32,25 %	32,83 %
	Opinión sobre la participación de los padres en la UJI	Interesante	78,64 %	79,10 %
		Necesaria	42 %	52,23 %
	Asistencia a las sesiones informativas	SI	72,81 %	68,65 %
	Temáticas sobre las que les gustaría recibir información	Salidas laborales	27,83 %	26,60 %
		Becas y ayudas al estudio	28,86 %	24,77 %
	Aportación que pueden realizar los padres a la UJI	Practicum, Experiencia laboral y personal, y Nuevas ideas.		

En cuanto a los resultados obtenidos en los cuestionarios para padres, encontramos que en las variables de «conocimiento» en el ítem de *conocimiento de la UJI* tanto los padres de primero como los de tercero han considerado que «Saben algo de ella». En el ítem *aspectos de conocimiento de la UJI* ha obtenido mayor porcentaje de respuestas «Sus instalaciones» y «Los estudios que imparte» y en el ítem *Uso de servicios UJI*, han considerado el «Servicio de Información» y el «Servicio de Deportes», este último no ha sido considerado en mayor porcentaje por los padres de primero.

En las variables de «participación», en el ítem *acciones de posible participación UJI*, los padres han respondido que podrían participar en el «Desarrollo del practicum», «Actividades Culturales» e «Inserción laboral», cabe destacar que los padres de primero, no han considerado en mayor porcentaje la inserción laboral. En cuanto a la opinión de la participación de los padres en la UJI, estos la consideran «interesante» aunque menos «necesaria». Cuando se les preguntó a los padres si asistirían a sesiones informativas, el 72,81 % de los padres de primero, y el 68,65 % de los de tercero, han respondido que sí que acudirían a las sesiones. Las temáticas sobre las que les gustaría recibir información son en mayor porcentaje «Salidas

laborales» y «Becas y Ayudas al estudio». Finalmente, los padres consideran que podrían aportar a la UJI empresas para practicum, experiencia laboral y personal, y nuevas ideas.

En la comparación entre los resultados obtenidos por los estudiantes y los padres (Tabla 5) encontramos resultados muy parecidos.

Tabla 5  
Comparación entre los resultados obtenidos en los cuestionarios para estudiantes  
y en los cuestionarios para padres

VARIABLE	ÍTEM	RESPUESTA CON MAYOR %	ESTUDIANTES	PADRES
Variables de «conocimiento»	Nivel de conocimiento de la UJI	Saben algo de ella	68,78 %	59,56 %
	Aspectos de conocimiento de la UJI	Sus instalaciones	40,54 %	29,78 %
		Los estudios que imparte	33,05 %	30 %
	Uso de servicios UJI	Servicio de Información	54,38 %	29,49 %
Variables de «participación»	Acciones de posible participación UJI	Actividades Culturales	47,05 %	32,54 %
	Opinión sobre la participación de los padres en la UJI	Interesante	65,82 %	78,87 %
		Necesaria	34,53 %	47,11 %
	Aportación que pueden realizar los padres a la UJI	Experiencia laboral y personal, y Empresa para practicum		

En la tabla anterior, podemos observar que tanto estudiantes como padres han dado unas respuestas muy parecidas en cuanto a las variables de conocimiento y a las de participación. Podemos destacar que un mayor porcentaje de padres que de estudiantes consideran que la participación de los padres en la universidad es interesante y necesaria.

En las entrevistas realizadas se les preguntaba acerca de la posible participación de los padres en la universidad, así como de qué forma realizarla.

En la pregunta sobre la *opinión que tenían los profesores sobre la participación de los padres* se pudo extraer que de los 20 profesores entrevistados, 16 opinaban que es importante e interesante que los padres participen en la universidad sobre todo para poder orientar y ayudar a sus hijos e hijas ante cualquier problema relacionado con la universidad, para poder comprender y compartir lo que sus hijos e hijas están haciendo, en definitiva para hablar el mismo idioma. Por otro lado, 4 de los profesores entrevistados opinaban que no es necesaria ni interesante la participación de los padres en la universidad, que consideran que la universidad es una entidad no preparada para que los padres participen.

Respecto a la pregunta *en qué pueden participar los padres*, los profesores han comentado que a través de reuniones informativas o seminarios, éstas podrían ser bien por grado o por facultad/escuela y al mismo tiempo, bien generales (para todos los cursos) o por curso. De la misma forma comentan que deberían llevarse a cabo en un horario donde puedan acudir la mayoría de los padres, e incluso han propuesto en fin de semana (sábado) teniendo en cuen-



ta los estudiantes que proceden de fuera de la provincia de Castellón. Finalmente comentan que sería interesante realizar estas reuniones/seminarios a principio de curso en octubre-noviembre sobre todo para los padres de los estudiantes de primero.

Las temáticas a tratar durante estas reuniones/seminarios propuestas por los profesores son: Normativas, Matrícula, becas y ayudas, Erasmus, Practicum, Créditos ECTS, el EEES, Programas y servicios de la universidad y salidas laborales.

Finalmente algunos profesores han propuesto la creación de aulas virtuales para padres, cursos específicos para padres e incluso la creación de un PATU para padres.

## Discusión y conclusiones

Los resultados anteriores ponen de manifiesto el interés tanto de estudiantes, padres y profesores para que se lleve a cabo una posible participación de los padres en la universidad. Y más concretamente en la Universidad Jaume I, ya que dispone de distintos canales a través de los que existen diferentes programas y acciones donde tienen cabida los padres.

En definitiva, este estudio exploratorio que forma parte de una investigación más amplia sobre familia y universidad, pone las bases para desarrollar diferentes canales de participación de los padres en la UJI.

## Referencias bibliográficas

BOE (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación.

BOE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Estrategia Universidad 2015 (2010). *El camino para la modernización de la Universidad*. Ministerio de Ciencia e Innovación. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4>

Garreta, J. (2008). *La Participación de las Familias en la escuela pública. Las asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid: CEAPA.

Gil, J. M. y Flores, R. (2012). Cómo articular un Plan universitario de Acción Tutorial. En: A. De la Herrán y J. Paredes (Cooerds). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. (pp. 213-228). Madrid: Ediciones Pirámide.

Universitat Jaume I de Castellón. <http://www.uji.es>

Unitat de Suport Educatiu. Universitat Jaume I de Castellón. <http://www.uji.es/CA/serveis/use/>





## L'opinió dels pares a través del ccc-2 (*Children's Communication Checklist-2*) en la seva part pragmàtica, com a eina diferencial en el diagnòstic de nens i nenes amb TEL (Trastorn Específic de Llenguatge)

IRENE GARCIA MOLINA  
al106890@uji.es

ROSA ANA CLEMENTE ESTEVAN  
clemente@uji.es

CLARA ANDRÉS ROQUETA  
candres@uji.es

MARIA PILAR JARA JIMÉNEZ  
jara@uji.es

### Resumen

La recerca d'una mesura acurada per al llenguatge funcional és avui en dia una tasca difícil de dur a terme. Des de la literatura psicològica s'utilitza freqüentment l'opinió dels més propers per tal d'ampliar i completar la informació donada pels clínics. L'objectiu d'aquest estudi és observar si el qüestionari CCC-2 (*Children's Communication Checklist-2*, versió espanyola) administrat als pares és capaç de diferenciar mitjançant les subescalas pragmàtiques el grup de TEL amb problemes pragmàtics (TPL) d'aquell que només en té lingüístiques, basant els resultats en les qualificacions obtingudes per les mesures directes administrades pels professionals. **Metodologia.** Les mesures directes (proves clíniques) han sigut administrades a 32 nens i nenes d'entre 3 i 9 anys, diagnosticats amb TEL o TPL; així com el CCC-2 (mesura indirecta) ha sigut respost pels seus pares. Les proves utilitzades per a l'anàlisi de dades han sigut correlacions i t de Student. **Resultats.** El CCC-2 no permet separar els subgrups de TEL a partir de les subescalas pragmàtiques segons valoració paterna, ni per les diferents puntuacions compostes. **Discussió.** És necessària l'ampliació d'instruments d'avaluació pragmàtica i comunicativa que sigui capaç de detectar els dèficits en el llenguatge funcional i de diferenciar subgrups en els trastorns del llenguatge.

**Paraules clau:** Trastorn Pragmàtic del Llenguatge, CCC-2, llenguatge estructural, llenguatge funcional.

---

Aquest treball forma part d'un estudi més ampli, que fou el Treball de Final de Curs del Màster en Intervenció i Mediació Familiar, cursat l'any 2012-2013. A més, aquesta investigació ha pogut dur-se a terme pel constant treball i contacte amb les escoles de Castelló i el grup de Desarrollo y Contextos de la Universitat Jaume I, tot açò gràcies a les ajudes d'investigació per part de Fundació Caixa-Castelló (codi P1-1B2010-16) i Ministeri de Ciència i Tecnologia (codi EDU2010-21791)

## Abstract

Nowadays, the research of a good measure for the functional language is a difficult task. In psychology literature is frequently used the closest people opinions in order to complete and wide the clinical information. The main goal of this study is the observation of how CCC-2 (Children's Communication Checklist-2, Spanish version) administered to the parents is capable to differentiate between SLI (Specific Language Impairment); and PLI (PRAGMATIC LANGUAGE IMPAIRMENT), through the pragmatic subscales. For this, the exploration is based on the professionals' direct measures. **Method.** The direct measures (clinical tests) have been administered to 32 children with ages between 3 and 9 years old, diagnosed with SLI o PLI, and the CCC-2 (indirect measure) has been replied by their parents. The tests used for the data analysis have been: correlation and Student's-t test. **Results.** CCC-2 does not permit to separate the two subgroups through pragmatics subscales (parents appreciation), nor different composite scores. **Discussion.** It is necessary to broaden the pragmatic and communicative evaluation instruments for detecting the language disorders in order to be able to difference subgroups.

**Keywords:** Pragmatic Language Impairment, CCC-2, Structural language, functional language.

## Introducció

La recerca d'un instrument adequat, fàcil d'administrar i ràpid per a mesurar la pragmàtica, és avui en dia un tema complex.

La pragmàtica és una de les parts del llenguatge, i per tant, es desenvolupa durant la infància. Aquesta, es refereix a la interpretació del significat segons el context, així una mateixa oració pot tenir significat literal i un altre figuratiu, algunes voltes amb característiques iròniques, sarcàstiques, metafòriques o simplement amb un altre significat intencionalment diferent al literal.

Per açò, el context on es dona l'acte conversacional és important en tant que, els professionals avaluadors, es troben davant limitacions contextuals quan les situacions són de laboratori. En aquest marc, la pragmàtica i la comunicació social és un conjunt de comportaments contextuals depenents que ocòrren en una diàdica d'intercanvis en la vida quotidiana del nen (Adams, 2002; Volden, Coolican, Garon, White, i Bryson, 2009) i el clínic no té accés a la informació del dia a dia de l'infant en contextos comuns com ara a casa, escola, amb els amics, la família, al parc, els carrers, les tendes... on el nen es mostra d'una forma més natural (Thudge i Hogan, 2004).

Amb tot, ens trobem amb una quantitat de dificultats que altres aspectes –estructurals- del llenguatge no tenen, com ara: l'escassetat de dades normatives (Norbury i Sparks, 2013), la falta d'informació en un context natural enfront el de laboratori, la mancança de coneixement del comportament de l'infant en altres contextos...

Donades les dificultats inherents a l'àmbit pragmàtic, hi trobem diverses eines per tal de combatre les mancances en les competències comunicatives:

- Protocols d'observació: Gràcies a l'observació podem obtenir informació del tipus: com el nen saluda un adult desconegut, si espontàniament ofereix informació sobre ell i les seves experiències, i com s'integra verbal i no verbalment: gestos, mirades... (Schoen i Paul, 2009).
  - Anàlisis conversacionals, que poden també proporcionar una eina de validesa ecològica en la que demostrar les millores en les competències comunicatives de l'infant (Adams, Lloyd, Aldred, i Baxendale, 2006).
  - Anàlisis narratius, que constitueix una eina important per adonar-se'n dels dèficits pragmàtics, ja que aquesta ens dona una integració de les habilitats lingüístiques, cognitives i social-pragmàtiques de l'infant (Norbury, 2013).
  - Finalment, també existeixen proves estandarditzades, escasses en els idiomes més propers (castellà o català), i més freqüents per a parlants anglesos.
- Tests de parla catalana o castellana:
    - Evaluación del Lenguaje Infantil, ELI (en castellà i valencià), té una prova de Pragmàtica expressiva i comprensiva. (Saborit i Julian, 2005)
    - BLOC, el mòdul de pragmàtica es compon per 130 ítems distribuïts en 13 blocs, entre els que destaquen: salutacions i comiats, reclamar l'atenció, prego, concessió, negar el permís, demandes, requeriments, protestes, qui/què, on/quan, de qui, per què/com... (Puyuelo, Wiig, Renom i Solanas, 1998).
    - Prueba de Lenguaje Oral Navarra, PLON-R, on s'avalua l'expressió verbal espontània durant un relat, i durant una activitat manipulativa (Aquinaga *et al.*, 2004).
    - Tests relacionats amb les avaluacions formals amb contingut pragmàtic, destacats en la classificació d'Adams (2002):
    - Assessment of Comprehension and Expression (ACE 6-11), (Adams *et al.*, 2011).
    - Test of Pragmatic Language (Phelps-Terasaki i Phelps-Gunn, 2007)
    - Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument (ERRNI), (Bishop, 2003a).
  - Qüestionaris administrats a pares:
    - Children's Communication Checklist-2, CCC-2 (Bishop, 2003b).

Aquesta última eina, el CCC-2, –adaptada i traduïda al castellà– és la que s'ha utilitzat en aquest treball com a mesura indirecta. El CCC-2, utilitza les opinions de les persones més properes a l'infant: pares o professors per avaluar els problemes de comunicació i llenguatge, en diferents contextos. Va ser creat per Bishop (1998), i en la seva revisió (2003) es va estandarditzar amb una mostra de més de 500 nens i nenes d'entre 4 i 17 anys, i ha sigut traduït a més de 30 idiomes.

Ja des d'un principi, el CCC fou creat per tal de tenir una eina ràpida i fàcil per mesurar els problemes comunicatius i pragmàtics dels nens i nenes amb Trastorn Específic del Llenguatge, sobretot, per a aquells amb problemes pragmàtics. A més, el CCC-2 conté una important puntuació composta, la SIDC, la qual s'encarrega d'identificar si existeixen dèficits en pragmàtica respecte a les habilitats estructurals.

El CCC-2 es divideix en diferents subescales: A. Parla, B. Sintaxi, C. Semàntica, D. Coherència, E. Iniciació inadequada, F. Llenguatge Estereotipat, G. Context, H. Comunicació no-verbal, I. Relacions socials i J. Interessos. Aquestes escales, es componen a la vegada de 7

ítems cadascuna. Cada ítem, és respost pels pares o professors a través d'una escala Likert, de 0 a 3, segons la freqüència.

De les 10 subescales, tan sols s'han utilitzat aquelles relacionades amb els aspectes comunicatius i pragmàtics: Iniciació Inadequada, Llenguatge Estereotipat, Context i Comunicació no-verbal, així com el SIDC; per tal de reconèixer els dèficits pragmàtics i comunicatius existents en la població amb Trastorn Específic del Llenguatge (TEL).

Per obtenir la puntuació escalar dels problemes pragmàtics, s'han utilitzat dues formes de qualificació: La primera, l'original del CCC (Bishop, 1998), la qual s'obté amb la suma de les subescales D+E+F+G+H, i fou anomenada (GenPragS) en Geurts i Embrechts (2008); els seus resultats no van ser discriminatoris, i és per això que s'hi va crear la SIDC (Bishop, 2003), més utilitzada, avui en dia, per a la qual és necessari realitzar la suma de les subescales de llenguatge pragmàtiques o d'interacció social (E+H+I+J) menys la suma de les subescales estructurals (A+B+C+D) seguint criteris de puntuació de Bishop *et al.*, (2006) i Bishop i McDonald (2009).

Pel que fa al càlcul de la SIDC, s'hi tindran en compte aquells resultats que siguin negatius, el que significa que les puntuacions en llenguatge estructural estan dintre de la normalitat, però en canvi, existeixen dèficits pronunciats en comunicació social. A la SIDC, normalment, aquells nens i nenes diagnosticats amb la síndrome d'Asperger obtenen una puntuació particularment negativa (molt baixa) (Bishop *et al.*, 2006) amb uns resultats molt bons a les escales estructurals i d'altres ben pobres en aquelles relacionades amb la pragmàtica i la comunicació social.

Per tant, una puntuació amb signe positiu, és indicatiu d'indicar dificultats lingüístiques; i aquelles puntuacions properes al zero, expressen severos dèficits tant en llenguatge pragmàtic com en l'estructural, sent comunes en la població diagnosticada amb autisme (Bishop *et al.*, 2006).

En sí, la puntuació SIDC, va ser creada per a discriminar els dèficits d'una població amb problemes de llenguatge: el Trastorn Específic de Llenguatge (TEL), dintre de la qual existien dos grups amb distints problemes més apropiats als dèficits de llenguatge estructural, i d'altres als comunicatius i pragmàtics.

El TEL es diagnostica quan l'infant no segueix un desenvolupament normal del llenguatge, mostra una limitació significativa en les seves habilitats lingüístiques (receptives, expressives i/o comunicatives), però en canvi, la seva intel·ligència no verbal és l'adequada a l'edat cronològica (Leonard, 1998; Rapin i Allen, 1983, 1987). També s'hi ha de tenir en compte l'exclusió de possibles lesions orgàniques, desenvolupament general lent, dany cerebral, deficiències sensorials, privació d'oportunitats d'aprenentatge, i/o quadres autistes (Botting i Conti-Ramsden, 2003; Leonard, 1998).

Dintre del TEL, existeix un grup comunament anomenat pels investigadors Trastorn Pragmàtic del Llenguatge (TPL) (Bishop i Norbury, 2002), aquesta població destaca pel seu llenguatge expressiu fluïd, complex i ben articulat, i sobretot perquè mostren problemes greus en l'ús social del llenguatge. No obstant, el TPL ha sigut al llarg del temps –i més, avui en dia-, objecte de controvèrsia a l'hora del seu diagnòstic. Recentment, s'hi afegeix al debat un nou trastorn, el Trastorn Pragmàtic Socio-Comunicatiu (Social (Pragmatic) Communication Disorder, SPCD) el qual s'ha introduït al DSM-V (American Psychiatric Association, 2013; <http://www.psychiatry.org/practice/dsm/dsm5>) així com el TPL, amb propostes també per a la inclusió en el CIE-11 (World Health Organisation, 2013). Els nous sistemes de diagnòstic, es centraran en els dèficits en la comunicació social, i els comportaments repetitius i restringits en els interessos d'aquests infants; açò pot complicar el diagnòstic debut al solapament entre els criteris diagnòstics de TEL i autisme. (Norbury, 2013).

Seguint les idees plantejades, es resolen els objectius del treball:

- Com a objectiu principal aquesta investigació tracta d'esbrinar si l'instrument CCC-2 (mitjançant l'opinió paterna), és capaç d'avaluar la part social-pragmàtica del llenguatge, malgrat la seva dificultat anteriorment explicada, en consonància amb els professionals.
- El segon objectiu, tracta d'examinar les diferències entre grups TEL i TPL, només a través del CCC-2:
  - L'objectiu 2a) es proposa indagar possibles diferències entre grups en les subescales d'aspectes pragmàtiques i comunicatives; aquells qui pitjor puntuació rebin en aquestes, deurien ser els infants amb TPL.
  - L'objectiu 2b) es planteja si la puntuació composta de problemes pragmàtics (calculada segons Bishop, 1998: GenPragS; i Bishop, 2003: SIDC) és capaç de reconèixer el dèficit en el llenguatge funcional dels nens amb Trastorn Pragmàtic del Llenguatge (TPL), segons puntuació de Bishop (2003). El grup TPL deuria obtenir puntuacions negatives, en canvi el TEL, positives.

## Mètode

Així com s'ha explicat anteriorment, el següent treball es centra en la població de nens i nenes amb TEL i TPL, les característiques dels quals són les següents:

- Participants  
La mostra ha sigut composta per un total de 32 participants (rang de 3 a 9 anys) amb TEL (18, 5.7 anys) i amb TPL (14; 5.8 anys) de diferents escoles de Castelló, tots ells amb atenció logopèdica.
- Selecció de la mostra  
Per a realitzar la selecció de la mostra es van determinar les característiques segons el diagnòstic TEL o TPL (Andrés, 2009).
  - Criteri de selecció TEL general:
    - Tenir una intel·ligència no verbal adequada a la seva edat.
    - Puntuar 1 DT per baix de la mitja en les proves estandarditzades d'expressió i de recepció gramaticals:
      - Bateria de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG; Mendoza, Carballo, Muñoz i Fresneda, 2005).
      - Subtest de Memòria de Frases de la Bateria de Evaluació de Lenguaje Infantil (ELI; Saborit i Julian, 2005).
  - Criteri de selecció mostra TPL:
    - Puntuar 1 DT per baix de la mitja en la prova pragmàtica de la ELI (Saborit i Julian, 2005).

Taula 1  
*Críteris de selecció de la mostra*

		I. NO-V	CG	EG	PRAG.	P. F.	
	N	EDAT	MITJA (D.T.)	MEDIA (D.T.)	MEDIA (D.T.)	MEDIA (D.T.)	
TEL	(18)	5,8	66,83 (22,6)	53,11 (10,1)	4,94 (1,89)	46,39 (24,9)	1,17 (1,04)
TPL	(14)	5,9	74,86 (17,1)	49,29 (6,9)	5,79 (1,88)	9,79 (6,4)	,93 (,61)
F i sig.			1,31(ns)	1,21 (ns)	,051 (ns)	29,38**	3,82 (t)

Nota 1= I. NO-V: Intel·ligència no-verbal; CG: Comprensió Gramatical; EG: Expressió Gramatical; Prag.: Pragmàtica; P. F. Problemes fonètics.

Nota 2=\*\*p<.01; \*p<.05; (ns)=no significatiu; (t)=tendència.

## - Instruments

- Mesura indirecta:

Per mesurar l'opinió dels pares i mares en els problemes social-pragmàtics dels seus fills es va utilitzar el CCC-2 en les seves subescales que mesuren aspectes comunicatius i pragmàtics (Iniciació Inadequada, Llenguatge Estereotipat, Context, Comunicació No-verbal), i les corresponents puntuacions compostes relacionades amb la pragmàtica (SIDC i GenPragS).

- Mesures directes:

Els professionals, utilitzaren directament aquests instruments per tal d'administrar a cada nen o nena:

- ELI: Subprova de Pragmàtica: Pragmàtica expressiva i comprensiva.
- Prova de la Falsa Creença: «Prova dels Lacasitos» (Perner, Leekam, i Wimmer, 1987).
- Històries Estranyes (Happé, 1994): Relacionades amb la mentida, mentida piadosa, ironia, simulació, acudits, frases fetes.
- Frases fetes: Recull de frases fetes dissenyades per l'equip.
- Tècniques d'anàlisi

L'anàlisi de dades es va realitzar amb el paquet estadístic SPSS 21.0 per a Windows. S'hi van dur a terme diverses operacions: com ara correlacions i també diferències de mitges, utilitzant la prova T, així com càlculs per tal d'establir les puntuacions compostes. Tot açò s'aconseguí prèvia prova de Normalitat (Kolmogorov-Smirnov).

## Resultats

A continuació, s'hi presenten els resultats per tal de poder respondre als objectius marcats en un inici.

Per respondre al primer objectiu, i esbrinar si el CCC-2 (pares) és capaç de concordar amb l'opinió dels professionals en la part pragmàtica del llenguatge, s'hi van realitzar correlacions (veure Taula 1).



Taula 2  
Correlacions entre les mesures directes i el ccc-2

CCC-2	PROVES PASSEDES PELS PROFESSIONALS				
	FF	PC	PE	HE	FC
Iniciació Inapropiada	,114	,051	,182	,285	,135
Llenguatge Estereotipat	,051	,075	,111	,288	,009
Context	,334	,062	,259	,566**	,297
Comunicació no-verbal	,073	,040	,051	,319	,392*

Nota 1: FF: Frases Fetes; PC: Pragmàtica Comprensiva; PE: Pragmàtica Expressiva; HE: Històries Estranyes; FC: Falsa Creença.

Nota 2: \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

S'hi observa que tan sols dos resultats pertanyents a aspectes pragmàtics de context i comunicació no-verbal resultaren significatius, correlacionant amb Històries Estranyes (Happé, 1994) i Falsa creença (Perner, Leekam, i Wimmer, 1987), respectivament.

Per resoldre el segon objectiu, s'hi van realitzar proves T amb diferenciació diagnòstica (TEL/TPL), per observar les divergències entre trastorns segons els aspectes pragmàtics, partint només de les avaluacions paternes.

En l'objectiu 2a, s'hi van tractar les diferències pragmàtiques en ambdós grups, no resultant significatives en ninguna de les subescales del CCC-2 (opinió paterna). També s'hi observà que les mitges dels TPL no foren més baixes que les dels TEL en els aspectes funcionals de llenguatge.

Taula 3  
Diferències segons Trastorn en les subescales d'aspecte pragmàtic del ccc-2

CCC-2	DESCRIPTIUS					
	DIAGNÒSTIC	N	MITJA	DESV. TÍPICA	T	SIGN.
Iniciació Inapropiada	TEL	18	5,44	4,54	,301	,765
	TPL	14	4,93	5,14		
Llenguatge Estereotipat	TEL	18	2,39	1,79	-,494	,625
	TPL	14	2,79	2,75		
Context	TEL	18	5,50	3,68	-,619	,541
	TPL	14	6,21	2,55		
Comunicació no-verbal	TEL	18	3,83	2,45	,534	,597
	TPL	14	3,36	2,56		

Per calcular l'objectiu 2b, s'hi van utilitzar les dues fòrmules: GenPrags semblant a la de Bishop (1998) i SIDC (Bihop, 2003).

$$\text{GenPrags} = D + E + F + G + H$$

$$\text{SIDC} = (E + H + I + J) - (A + B + C + D)$$

Taula 4  
Resultats segons la puntuació composta: GenPragS

DIAGNÒSTIC	N	MITJA	DESVIACIÓ TÍPICA	SIGN.
TEL	18	48,33	2,24	,787
TPL	14	45,92	2,50	

Taula 5  
Resultats segons la puntuació composta: SIDC

DIAGNÒSTIC	N	MITJA	DESVIACIÓ TÍPICA	SIGN
TEL	18	7,44	9,52	,167
TPL	14	12,21	9,36	

En la taula 5, trobem que les mitges de ambdues puntuacions escalars (GenPragS i SIDC), no diferiren molt i no resultaren significants. Aprofundint una mica més en la SIDC, s'hi trobaren que la mitja dels TPL (12.21) superà la dels TEL (7.4), sent ambdues de signe positiu.

En canvi, en la mostra, s'hi van detectar dintre del grup TEL, 4 nens amb puntuació negativa (valors: (-1), (-1), (-7) i (-9)). Així però, en el grup amb problemes pragmàtics TPL, ningun dels seus participants hi obtingué resultat negatiu.

## Discussió i conclusions

L'estudi presentat té com a objectiu principal observar si el CCC-2 (basat en l'opinió pater-na) és un instrument adequat per destacar els problemes pragmàtics, fonamentant els resultats en les proves administrades pels professionals, els qui mesuren els mateixos aspectes socio-pragmàtics.

Seguint els objectius preestablerts, hi podem observar que pel que fa al primer objectiu, la dificultat anotada des d'un principi hi ha sigut present, mostrant tan sols dues correlacions significatives en context i comunicació no-verbal amb dues proves administrades per professionals de caràcter més mentalista: Històries Estranyes i Falsa Creença, administrades moltes vegades per detectar dificultats socio-pragmàtiques entre població TEL o Asperger (Andrés, 2009).

Pel que fa a la diferència per grups de diagnòstic (objectiu 2a), no s'han trobat diferències significatives, sent les puntuacions molt paregudes en ambdós grups, açò pot ser recolzat per la idea de que no existeixen límits clars entre el TEL i el TPL, i també amb els trastorns autistes (Norbury *et al.* 2004). Per a alguns investigadors, aquests grups no són homogènis, sinó que es troben immersos en un espectre, on no hi ha barreres ni diferenciació per categories, i ambdós grups podrien estar contaminats tant de problemes lingüístics com pragmàtics; encara que, com hem vist a la introducció, és encara objecte de controvèrsia la seva classificació.

Aquests resultats, també han sigut constatats per altres estudis amb un nombre més gran de mostra on participà la pròpia autora el CCC (Norbury *et al.*, 2004).

Referent a la puntuació composta de pragmàtica (objectiu 2b), els resultats han sigut molt diversos. Seguint la interpretació de Bishop *et al.*, (2006) i Bishop i McDonalds (2009), s'hi destaca que en la SIDC, les puntuacions d'ambdós grups han sigut amb signe positiu, deduint-se així que tant els infants amb TEL com amb TPL tenen problemes lingüístics desproporcionats (en canvi, molt lleus en pragmàtica). Aprofundint dintre de cada subgrup, hi trobem que hi ha quatre infants dintre del grup TEL amb puntuacions negatives (no excessivament altes), el que alerta de que, aquests infants en concret, podrien tenir proporcionalment, més problemes en pragmàtica (en comparació amb els seus problemes lingüístics lleus). El que indica que aquests quatre participants es classificaren pels clínics com a TEL, sent els seus problemes pragmàtics –a judici dels seus pares–, més greus que els detectats en les proves clíniques.

Açò podria ser degut a que les preguntes del CCC-2 són difícils de respondre pels pares, no aprofundint qualitativament de forma oberta en cadascun dels seus ítems, i per tant, no donant la informació necessària sobretot pel que fa a les subescales socio-pragmàtiques, més difícils de puntuar. A més, l'índex SIDC –més utilitzat avui en dia–, també és motiu d'atenció, ja que no diferencia ambdues poblacions, sobretot pel que fa als infants amb deficiències de llenguatge funcional. La raó d'aquesta controvèrsia podria devenir per la suma de les subescales de la part pragmàtica de l'índex: E+H+I+J, amb l'exclusió d'aquelles més relacionades amb la pragmàtica: Llenguatge estereotipat i Context, i la inclusió d'aquelles més relacionades amb l'autisme: (I) Relacions Socials i (J) Interessos.

Amb tots els resultats, podem concloure que la classificació de TEL o TPL ben acurada, és encara motiu de discussió i per tant una població difícil de diferenciar; tant pels diferents instruments directes que fins la data existeixen: observació, anàlisi de la conversa..., com pels instruments indirectes; com ara qüestionaris que s'han dissenyat per a persones properes al nen/a.

El ventall de proves clíniques d'ús del llenguatge, és encara –en comparació amb les proves lingüístiques–, pobre i deficitari, i més complicat d'administrar i/o avaluar. A més, els tests basats en l'observació de conductes, són més costosos i difícils de quantificar per a la seva posterior comparació estadística.

Així doncs, pel que fa a tot allò referent a les conductes socials, pragmàtiques i comunicatives, s'hi destaca la necessitat d'ampliar informació i eines (tant directes com indirectes) per resoldre els mencionats problemes i poder d'aquesta forma obtenir un diagnòstic acurat amb l'ajuda de professionals, i altres agents propers a l'infant.

## Referències bibliogràfiques

- Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 438, 973–987.
- Adams, C., Gail, J., Lockton, E., i Freed, J. (2011). Targeted observation of pragmatics in children's conversations (TOPICC): adapting a research tool into a clinical assessment profile. *Speech and Language Therapy in Practice*, 7–10.
- Adams, C., Lloyd, J., Aldred, C., i Baxendale, J. (2006). Exploring the effects of communication intervention for developmental pragmatic language impairments: A signal-generation study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 41–66.
- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. i Útiz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada* (PLON-R). Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

- American Psychiatric Association. (2013a). Social (Pragmatic) Communication Disorder: DSM-5 Fact Sheet. Recuperat de: <http://www.psychiatry.org/practice/dsm/dsm5> (31 gener de 2013).
- American Psychiatric Association (2013b). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (DSM-5)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Andrés, C. (2009). *Pragmática y Cognición Social en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Tesis doctoral: Universitat Jaume I de Castelló, España.
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 879–891
- Bishop, D. V. M. (2003a) *Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument*. London: The Psychological Corporation.
- Bishop, D. V. M. (2003b). *Children's Communication Checklist-2*. London: Psychological Corporation.
- Bishop, D. V. M., Laws, G., Adams, C. i Norbury, C. F. (2006). High heritability of speech and Language impairments in 6-year-old twins demonstrated using parent and teacher report. *Behavior Genetics*, 36, 173–184.
- Bishop, D. V. M i McDonald, D. (2009). Identifying language impairment in children: combining Language test scores with parental report. *International Journal of Language y Communication Disorders*, 4(5), 600-615.
- Bishop, D. V. M., i Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 917–929.
- Botting N. i Conti-Ramsden G. (2003). Autism, primary pragmatic difficulties, and specific language impairment: can we distinguish them using psycholinguistic markers? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 45, 515-524.
- Geurts, M., i Embrechts, M. (2008). Language Profiles in ASD, SLI and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1931-1943.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: understanding of story characters thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 129-154.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MacKeith Press.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. i Fresneda, M. D. (2005). *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Norbury, C. F., Nash, M., Baird, G., i Bishop, D. (2004). Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: A validation of the Children's Communication Checklist–2. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 345–364.
- Norbury, C. F., i Sparks, A. (2013). Difference or disorder? Cultural issues in understanding neurodevelopmental disorders. *Developmental Psychology*, 49, 45–58
- Norbury, C. F. (2013) *Practitioner Review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications Royal Holloway*. University of London, Egham, United Kingdom
- Perner, J., Leekam, S. R., i Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Phelps-Terasaki, D., i Phelps-Gunn, T. (2007). *Test of pragmatic language* (2nd edn). Austin, TX: Pro-Ed.
- Puyuelo, M., Wiig, E., Renom, J. i Solanas, A. (1998). *Manual de imágenes y administración: Semántica y Pragmática*. Barcelona: Masson.

- Rapin, I., i Allen, D. (1983). Developmental language disorders: Nosological considerations. In U. Kirk (ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New York: Academic Press.
- Rapin, I. i Allen, D. A. (1987). *Developmental Dysphasia and Autism in Preschool Children: Characteristics and Subtypes. Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children*. London: AFASIC.
- Saborit, C. i Julián, J. P. (2005). *L'avaluació del llenguatge infantil*. ELI. Universitat Jaume I de Castelló (UJI). Col·lecció: Educació.
- Schoen, E., i Paul, R. (2009). *Assessing Pragmatic Language Skills in High-Functioning Autism Spectrum Disorders*. Denver, CO: Society for Research in Child Development.
- Thudge, J. i Hogan, D. (2004). An ecological approach to observations of children's everyday lives. En Greene, S. i Hogan, D (2005). *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. SAGE Publications. London.
- Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J., i Bryson, S. (2009). Pragmatic language in autism spectrum disorder: Relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 388–393.
- World Health Organisation. (2013). International Classification of Diseases – 11. Proposed criteria for Pragmatic Language Impairment. Recuperat de: <http://www.who.int/classification/icd/revision/en/index.html>





## Cómo correlacionan los tres agentes del aula con el ajuste social en primer ciclo de educación primaria

INÉS MILIÁN ROJAS  
al061904@uji.es

FRANCISCO JUAN GARCÍA BACETE  
fgarcia@uji.es

ANDREA RUBIO BARREDA  
andrea.rubio@uji.es

SARA ROSELLÓ SEMPERE  
al258700@uji.es

AIDA SANAHUJA RIBÉS  
al106899@uji.es

GHISLAINE MARANDE PERRIN  
marande@uji.es

### Resumen

El presente trabajo forma parte de un estudio longitudinal de investigación sobre el contexto escolar con alumnado<sup>1</sup> en situación de rechazo entre sus iguales a lo largo de la educación primaria. La muestra está formada por 223 alumnos y 10 profesores de 2º de educación primaria. En el estudio se presta atención a la relación entre el ajuste social del alumnado y la visión de la Relación profesor-alumno por parte de los tres agentes del aula (el profesor, el alumno y los compañeros). Los resultados más representativos indican que la visión de los compañeros y del profesor, correlacionan significativamente en la aceptación o rechazo de los alumnos. Otro dato importante es que el alumno percibe con mayor grado el conflicto sobre la Relación profesor-alumno, esto repercute en la aceptación o rechazo social. Con los datos obtenidos, se pretende proseguir en futuras líneas de investigación, estudiar mediante regresión simple y múltiple la influencia entre las variables estudiadas, y así, diseñar programas de intervención que fomenten el bienestar psicosocial de cada uno de los agentes.

**Palabras clave:** Ajuste Social, Relación profesor-alumno, Preferencia del profesor, Análisis de correlación, Educación Primaria.

\* Agradecimientos: La realización de este artículo ha sido posible gracias a las ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad (Referencia EDU2012-35930), por la Fundación Bancaja-Universitat Jaume I (Referencia P1-1-A2012-04) y por la Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (convocatoria de 2009).

1. Cada vez que se menciona a alumno, niño, compañero, profesor,... se entiende que se hace referencia a los dos sexos indistintamente.

## Abstract

The present study is part of a longitudinal study about research on peer rejection in primary school. The sample consists of 223 students and 10 teachers in 2<sup>nd</sup> grade of Primary School. This study focusses on the relation between social adjustment and view of Teacher-Student Relationship in regard to the three different classroom participants (the teacher, the student and peers). The main results have shown that peer and teachers' perceptions are significantly correlated in terms of acceptance or rejection from peers. In addition, another important fact shows that the student perceives a greater level of conflict in regard to Teacher-Student Relationship, which as a result thereof, has a major impact on social adjustment or rejection. With the obtained data, further research is expected for future investigation, especially in studying the influence between the variables in terms of simple- and multi regression analysis, which allows the design of new intervention programs that promote psycho-social well-being from of the participants.

**Keywords:** Social status, Teacher preference, Teacher-Student Relationship, Correlation analysis, Primary school.

## Introducción

El inicio de la primaria representa un periodo de transición y de reajuste. El niño se enfrenta a la necesidad de desarrollar nuevas competencias sociales en un contexto nuevo donde interactúa con muchos nuevos sujetos. Las relaciones entre iguales en este contexto son especialmente importantes ya que implantan las bases para el desarrollo futuro de la competencia social y otras habilidades (Marande, 2010). Bierman (2004) expone de forma detallada cómo las relaciones entre iguales juegan un papel central en el desarrollo del niño. Conforman un contexto donde el niño puede practicar y adquirir habilidades sociales, tomar contacto con normas sociales que no se dan en el entorno familiar, así como desarrollar y validar su Yo (García Bacete, Sureda, & Monjas, 2010). La competencia social con relación a los iguales tiende a estabilizarse entre segundo y tercer curso de educación primaria (Rubin, Chen, McDougall, Bowker & McKinnon, 1995) y, Ladd & Burgess (1999) nos recuerdan que tanto el rechazo entre iguales como las preferencias y conflictos con el profesor emergen muy temprano, por lo que las asociaciones entre la conducta del profesor y la aceptación por parte de los iguales debería realizarse en preescolar y en los primeros años de escolaridad.

La experiencia de ser más o menos aceptado en el aula supone importantes consecuencias para el bienestar psicológico de los niños, puesto que el rechazo entre iguales es una experiencia interpersonal sumamente estresante para el individuo (Smith, Bowers, Binney & Cowie 1993). Por esta razón, desde la década de los 80 se han realizado numerosas investigaciones que intentan explicar los correlatos asociados a la aceptación social en edades tempranas. Según un artículo de Chang, Liu, Fung, Wang, Wen, Li & Farver (2007), dicen que la preferencia del profesor media fuertemente entre el comportamiento de los alumnos y el ajuste social de primero hasta tercero de educación primaria, ya que el comportamiento del profesor refuerza la condición social de los alumnos en función de sus características personales. García Bacete, *et al.*, (2010) en relación a los resultados obtenidos en las correlaciones a nivel de aula, muestran datos de correlación con un nivel de significación  $p \leq ,01$  y apoyan el supuesto



que a mayor preferencia de trato por parte del profesor, menor índice de nominaciones negativas recibidas en el aula. Esto es, cuanto mayor es la preferencia del maestro por sus alumnos, menos nominaciones negativas hay entre los compañeros de una clase.

En el aula el profesor y el alumno interactúan entre sí, cada uno de ellos posee su propia percepción. Entendemos la Relación profesor-alumno como esa interacción; es decir, la acción de influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido (Moreno-García, 2010). Como consecuencia, las representaciones mentales que tiene el alumno de la relación con su actual profesor, son un reflejo o proyección de: las experiencias vividas del niño con sus primeros cuidadores y de las experiencias pasadas con otros profesores. Estas representaciones mentales que proyecta el alumno hacia su profesor, influirán en su comportamiento y su actitud en la Relación profesor-alumno. Concretamente, cuando la percepción de un alumno sobre su profesor es de agradabilidad, admiración, apoyo y disponibilidad, esto conlleva que el alumno tenga más compromiso positivo y logros dentro del aula (Hughes, Wu, Kwok, Villarreal & Johnson 2012). Sin embargo, se ha encontrado una relación directa entre la baja preferencia del profesor y la pobre relación entre profesor y alumno (Hughes, Zhang & Hill 2006).

Los Iguales son otra fuente de información muy relevante a la hora de analizar la Relación profesor-alumno ya que están en primer plano para poder observar dicha relación. Los alumnos pueden llegar a usar la información obtenida de la Relación profesor-alumno para llegar a evaluar el comportamiento social y el agrado entre sus compañeros (Hughes, *et al.*, 2006). Se ha constatado que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y los alumnos. Así, los estudiantes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son, generalmente, más aceptados por sus compañeros (Ladd & Burgess 1999).

## Método

El objetivo principal de este trabajo es estudiar la interrelación entre el ajuste social y las percepciones de la Relación profesor-alumno vistas por el profesor, el alumno y los iguales mediante el análisis de correlación bivariada.

La muestra estaba formada por 223 alumnos y 10 docentes de 2º de educación primaria de cuatro colegios de Castellón. El 51,1 % de la muestra eran chicos (N=114). El rango de edad se situaba entre 7 y 9 años (media 7,01; DT= ,094). La mayoría de los alumnos pertenecían a un estatus socioeconómico medio. La diversidad de etnias son: Caucásicos (91,48 %), Asiáticos (1,35 %), Africanos (2,24 %) y Árabes (4,49 %). La muestra de los docentes estaba formada por 8 maestras (80 %) y 2 maestros (20 %), con una experiencia profesional media de 19 años (DT= 7,87).

## Instrumentos

- Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales: se trata de un sistema de nominaciones entre iguales que permite evaluar la estructura de aceptación y de rechazo dentro de un aula (GREI, 2009a). El cuestionario se presentó en formato papel de forma individual. Cada alumno, nombraba a compañeros de clase en función de un criterio positivo o negativo (*¿Con qué niño o niña de tu clase te gusta estar más? ¿Con qué niño o niña de tu clase no te gusta estar?*) con la ayuda de una orla de clase. El criterio de número de nominaciones era ilimitada. Los datos obtenidos por los

cuestionarios de preferencia se analizan mediante el software Sociomet (González & García Bacete, 2010a). El programa Sociomet aporta una gran cantidad de variables, tanto de nivel individual (p.e. realismo preceptivo positivo y negativo, ajuste perceptivo positivo y negativo, ), diádico (p.e. reciprocidades de amistad, cohesión de amistad, ) y grupal (p.e. reciprocidades de preferencia positivas y negativas, cohesión, ).

En este trabajo solo se ha trabajado a nivel individual, utilizando los índices de nominaciones positivas recibidas (NPR), y los índices de nominaciones negativas recibidas (NNR), (González & García Bacete, p.74, 2010b).

- Cuestionario Auto-percepción del alumno de la Relación profesor-alumno: la profesora Jan N. Hugues hizo una selección de ítems del cuestionario *Network Relationship Inventory-Social Provision Version* (NRI-SPV) de Furman y Buhrmester (1985), creando así el cuestionario *Network Relationship Inventory* (NRI) (Hughes, Cavell, & Jackson 1999) y renombrándolo posteriormente a *Child Rating Teacher-Student Relationship* (CR-TSR; Wu, Hughes, & Kwok 2010). Este cuestionario ha sido adaptado al castellano por el grupo de investigación GREI (GREI, 2009b).

Se trata de una entrevista estructurada de 22 ítems. Para contestar cada ítem se utiliza una escala Likert de 5 puntos (nada o muy poco, algo, bastante, mucho, muchísimo). La profesora Hughes realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) en el que los ítems informan de tres factores latentes: calidez, cercanía y conflicto. La fiabilidad alfa de Cronbach de las tres escalas es superior a .80 (Hughes, *et al.*, 1999). Mora (2012) utilizando la versión castellana confirmó la estructura factorial mediante un AFC y la fiabilidad de las tres factores (Calidez  $\alpha = ,89$ , Cercanía  $\alpha = ,73$  y Conflicto  $\alpha = ,76$ ). El coeficiente Alfa de Cronbach para todo el cuestionario también es muy satisfactorio ( $\alpha = .81$ ).

El factor Calidez representa la relación profesor-alumno basada en conductas afectivas y centradas en el cariño que tiene un profesor por sus alumnos. Este factor está formado, por diez ítems (1-5-7-9-12-14-15-17-20-21), un ejemplos de ítem es: *¿Le gustan a tu maestro las cosas que haces?* El factor Cercanía comprende una relación profesor-alumno basada en conductas cercanas y amistosas, está formado por 6 ítems (3-4-10-11-18-19), p.e. *¿Compartes tus secretos y sentimientos con tu maestro?* El factor conflicto representa la relación profesor-alumno caracterizada por el enfado, el conflicto y el castigo. Está formado por 6 ítems (2-6-8-13-16-22), p.e. *¿Te castiga tu maestro?*

- El cuestionario Percepción de los iguales de la Relación profesor-alumno: la profesora Jan Hugues y sus colaboradores crearon un cuestionario llamado *Peer rating Teacher-Student Relationship* (PN-TSR; Hughes, *et al.*, 2001), el grupo de investigación GREI lo tradujo al castellano (GREI, 2009c). El cuestionario se presenta en formato papel. Se les pedía a cada alumno que nombrara los compañeros que mejor encajaban en los dos tipos de relación profesor-alumno: la de tipo Apoyo, con la siguiente instrucción: *Nombra a los compañeros/as que se llevan bien con el/la profesor/a (nombre del profesor). Los compañeros/as que les gusta hablar con (nombre del profesor) y que a (nombre del profesor) le gusta pasar el tiempo con ellos;* y la de tipo Conflicto, con la siguiente instrucción: *Nombra a los compañeros/as de tu clase que no se llevan bien con el/la profesor/a (nombre del profesor). Los compañeros/as que a menudo discuten con (nombre del profesor) y hacen cosas que a (nombre del profesor) no le gustan.*
- Cuestionario Preferencia del profesor: la versión original es «*Teacher preference*» de Mercer y DeRosier (2008), este cuestionario ha sido traducido por el grupo de investigación GREI (GREI, 2009d). Se trata de un cuestionario en formato papel en el que se le pide al profesor que conteste la siguiente pregunta respecto de cada alumno de su

clase «¿Cuán fácil le resulta a usted tratar con este niño/a? La escala de respuesta va de 1 a 5 (1 Para nada fácil; 2 Muy poco fácil; 3 Algo fácil, 4 Muy fácil, 5 Extremadamente fácil). La evaluación de la Preferencia del profesor con un solo ítem, es consistente con los resultados de otros estudios de investigación sobre la preferencia social del profesor por cada uno de sus alumnos (p.e., Chang, *et al.*, 2004; Taylor, 1989; Wentzel & Asher, 1995). Mercer y DeRosier en el 2008 obtuvieron fiabilidades de Test-Retest con un intervalo de tiempo de 6 meses entre  $r = ,58$  a  $r = ,65$ .

### Procedimiento

Este estudio forma parte de una investigación más amplia que está llevando a cabo actualmente el equipo de investigación del GREI (para este artículo se han tomado los datos que se recogieron en Mayo de 2011). El grupo GREI realizó el procedimiento reglamentario para obtener los permisos pertinentes para realizar las actuaciones necesarias dentro de los centros educativos (permiso de la Conselleria d'Educació de Castelló, permiso del equipo directivo y del profesorado implicado y autorizaciones de los padres).

La aplicación de todos los cuestionarios se hizo de forma individual, en formato de entrevista diádica con el alumno, sacándolo del aula (en hora lectiva escolar), en un espacio reservado. En todos los casos, la participación fue voluntaria y anónima. La aplicación de los 3 cuestionarios suele tener una duración de unos 10 minutos y va seguida de una técnica de distracción (dibujo para colorear). El orden de los cuestionarios fue primero el Sociométrico, la Auto-percepción del alumno de la Relación profesor-alumno y luego la percepción de los iguales de la Relación profesor-alumno. Por último, los profesores (los que imparten todas las asignaturas troncales/instrumentales al alumnado) también cumplimentaron el cuestionario de preferencias.

Los datos obtenidos se volcaron al programa de IBM SPSS Statistics v.19. Se realizó la depuración de datos para eliminar posibles outliers. A continuación se realizó la Prueba de normalidad con el estadístico Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk obteniendo como resultado que la muestra de datos no sigue una distribución normal. Como consiguiente, para poder realizar los análisis de correlación, se ha escogido la correlación de Kendall tau\_b (correlación no paramétrica). Se ha decidido coger esta modalidad de correlación y no la de Spearman (también correlación no paramétrica), porque hay muchos indicios que sugieren que el estadístico de Kendall hace estimaciones más certeras en muestras pequeñas (Howell, 1997).

### Resultados

En la Tabla 1 se presenta los resultados de correlación dos a dos: de la Preferencia del profesor por cada alumno de su clase, la auto-percepción del alumno de la Relación profesor-alumno, la percepción de los iguales de la Relación profesor-alumno y del ajuste social.

Tabla 1  
*Correlación Kendall tau\_b de las variables de la relación profesor-alumno con el ajuste social*

RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO	AJUSTE SOCIAL	
	NPR	NNR
Preferencia profesor	,194***	-,316***
Calidez (alumno)	,070	-,016
Cercanía (alumno)	,092*	,036
Conflicto (alumno)	-,131**	,250***
Apoyo (iguales)	,297***	-,253***
Conflicto (iguales)	-,190***	,395***

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

Las correlaciones que aparecen en la Tabla 1 abarcan un rango desde el  $-,016$  al  $,395$ . La correlación significativa más alta tiene un valor de  $,395$  y la más baja  $,092$ .

Las correlaciones más representativas son las siguientes: la variable NPR, correlaciona positivamente con Preferencia profesor ( $r = ,194$ ) y Apoyo-iguales ( $r = ,297$ ), correlaciona negativamente con Conflicto-alumno ( $r = -,131$ ) y con Conflicto-iguales ( $r = -,190$ ). En otras palabras, a mayor NPR, mayor preferencia del profesor ante un alumno determinado y también mayor observación de los iguales ante una relación positiva entre profesor y un alumno. Por otro lado, a mayor NPR, menor auto-percepción del alumno ante la visión de conflictividad de su Relación profesor-alumno y también menor observación de los iguales ante una relación negativa entre el profesor y un alumno.

Respecto a la variable NNR, correlaciona positivamente con Conflicto-alumno ( $r = ,250$ ) y con Conflicto-iguales ( $r = ,395$ ) y correlaciona de forma inversa con la preferencia del profesor ( $r = -,316$ ) y el Apoyo-iguales ( $r = -,253$ ). Es decir, a mayor NPR, mayor auto-percepción del alumno ante la visión de conflictividad de su Relación profesor-alumno y también menor observación de los iguales ante una relación negativa entre el profesor y un alumno. Por el otro lado, a mayor NNR, menor preferencia del profesor y también menor observación de los iguales ante una relación positiva entre el profesor y un alumno.

Podemos concluir que la visión de los iguales y del profesor, juegan un papel importante en la aceptación o rechazo de los alumnos. Por otro lado, cabe mencionar que el factor más saliente percibida por el alumno sobre la Relación profesor-alumno, es el Conflicto, el cual va a repercutir en la cantidad de nominaciones positivas o negativas dentro del aula.

## Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se ha analizado la interrelación del ajuste social con la mirada de la Relación profesor-alumno vista por los tres agentes del aula (el profesor, el alumno y los

compañeros). Específicamente, se ha analizado una correlación bivariada entre las nominaciones positivas recibidas y las nominaciones negativas recibidas con la Preferencia del profesor, la auto-percepción del alumno sobre la Relación profesor-alumno y la percepción de los iguales acerca de la Relación profesor-alumno. A continuación se van a comentar los resultados más representativos.

Se ha encontrado una relación indirecta entre la observación que tienen los compañeros acerca de la relación negativa entre el profesor y un alumno determinado y, las nominaciones positivas, es decir, a menor observación por parte de los compañeros de conflicto entre el profesor y un alumno, mayor será la aceptación social. Esto refuerza el estudio de Ladd *et al.*, (1999).

En lo que respecta el rechazo social, hay una correlación inversa entre la preferencia que tiene el profesor ante un alumno determinado y las nominaciones negativas recibidas, es decir, a mayor preferencia por parte del profesor, menor rechazo social. Este resultado sigue la misma línea que el estudio de García Bacete, *et al.*, (2010)

Otro dato característico de los resultados, es que el alumno como un individuo independiente, percibe con mayor saliencia todos aquellos comportamientos de conflicto entre su profesor y el propio alumno. Este hecho está relacionado con la tipología de ser rechazado, ya que la auto-percepción del alumno de conflictividad con su profesor, alimenta las nominaciones negativas realizadas por los compañeros.

Para concluir, creemos que este trabajo aporta datos muy sugerentes sobre la relación entre el Ajuste Social y la Relación profesor-alumno, que sin duda debe ejercer un importante papel en el desarrollo de las competencias escolares del alumno durante la educación infantil y primaria y por esa razón, los resultados que hemos obtenido son la base para seguir trabajando en futuras líneas de investigación, realizando análisis de regresión con las variables estudiadas y poder determinar la influencia que ejercen unas con otras.

## Referencias bibliográficas

- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Chang, L., Liu, H., Fung K., Wang, Y., Wen, Z. y Li, H. (2007). The Mediating and Moderating Effects of Teacher Preference on the Relations between Students' Social Behaviors and Peer Acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 4, 603-630.
- Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K. Y., Wang, Y. y Xu, Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on Chinese students' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 96, 369-380.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 6, 1016-1024.
- García Bacete, F. J., Sureda, I. y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, 26,1,123-136.
- González, J. y García Bacete, F. J. (2010a). Sociomet, programa informático para la aplicación y corrección de cuestionarios sociométricos. En J. González y F. J. García Bacete (Eds), *SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Manual de uso*. Madrid: TEA Ediciones.
- González, J. y García Bacete, F. J. (2010b). Manual de uso del programa Sociomet. En J. González y F. J. García Bacete (Eds), *SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Manual de uso*. Madrid: TEA Ediciones.



- GREI (2009a, septiembre). *Cuestionario Sociométrico de nominaciones entre iguales*, adaptado por el Grupo de Investigación del Rechazo Entre Iguales en el Contexto Escolar, Proyecto 2009. Material no publicado. Universitat Jaume I de Castellón.
- GREI (2009b, septiembre). *Cuestionario Auto-percepción del alumno de la Relación profesor-alumno*, adaptado por el Grupo de Investigación del Rechazo Entre Iguales en el Contexto Escolar, Proyecto 2009. Material no publicado. Universitat Jaume I, Castellón, España.
- GREI (2009c, septiembre). *Cuestionario Percepción de los iguales de la Relación profesor-alumno*, adaptado por el Grupo de Investigación del Rechazo Entre Iguales en el Contexto Escolar, Proyecto 2009. Material no publicado. Universitat Jaume I, Castellón, España.
- GREI (2009d, septiembre). *Cuestionario Preferencia del profesor*, adaptado por el Grupo de Investigación del Rechazo Entre Iguales en el Contexto Escolar, Proyecto 2009. Trabajo en fase experimental. Material no publicado. Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Howell, D. C. (1997). *Statistical methods for psychology* (4ª ed.). Belmont, CA: Duxbury.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. y Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationships on aggressive children's development: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Hughes, J. N., Wu, J. Y., Kwok, O., Villarreal, V. y Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 350-365.
- Hughes, J. N., Zhang, D. y Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43, 447-463.
- Ladd, G. W. y Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Marande, G. (2010). *Estabilidad del rechazado en el primer ciclo de primaria*. Tesina final de máster. Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Mercer, S. H. y DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*, 46, 661-685.
- Mora, I. G. (2012). *El clima de aula y las relaciones profesor-alumno en las aulas de primer ciclo de educación primaria*. Tesina final de máster. Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Moreno-García, R. M. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Tesis doctoral publicada. Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de [14/01/13]: <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A., y McKinnon, J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: Predicting adolescent internalizing and externalizing problems from early and mid-childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 751-764.
- Smith, P. K., Bowers L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series* (pp. 184-212). Londres: Sage Publications.
- Taylor, A. R. (1989). Predictors of peer rejection in early elementary grades: Roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 33, 360-365.

- Wentzel, K. R. y Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wu, J., Hughes, J. N. y Kwok, O. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48, 337-355.







## ¿Existen diferencias en la emisión de motivos de rechazo por parte de alumnos de 1º de primaria y alumnos de 2º de primaria?

AIDA SANAHUJA RIBÉS  
al106899@uji.es

FRANCISCO JUAN GARCÍA BACETE\*  
fgarcia@uji.es

GHISLAINE MARANDE PERRIN  
marande@uji.es

INÉS MILIÁN ROJAS  
al061904@uji.es

ANDREA RUBIO BARREDA  
andrea.rubio@uji.es

SARA ROSELLÓ SEMPERE  
al258700@uji.es

### Resumen

El rechazo entre iguales es un campo de estudio con una amplia tradición en la literatura científica europea y americana; no así en la española. Apenas existen investigaciones referentes a los motivos o razones que subyacen en la exclusión social y como van cambiando éstos a través de la edad. Por ello, gracias a la investigación llevada a cabo por el GREI (Grupo interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre Iguales en el contexto escolar) se recogen los principales motivos que esgrimen alumnos de 5º y 6º de primaria para rechazar a sus compañeros.

El objetivo del presente trabajo es ver si los alumnos de 1º de primaria y los alumnos de 2º de primaria presentan un perfil diferente en la emisión de motivos de rechazo. Se ha utilizado el cuestionario sociométrico de nominación entre iguales, para conocer los motivos de rechazo. La muestra está formada por un total de 939 alumnos del primer ciclo de educación primaria. A partir del instrumento nombrado anteriormente se

---

\* La realización de esta comunicación ha sido posible gracias a las ayudas de investigación concedidas al segundo autor como Investigador principal del Grupo GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto escolar) por el Ministerio de Economía y Competitividad (Proyecto: Estudio longitudinal multicomponente y multiagente para optimizar la inclusión del alumnado rechazado por sus compañeros en los cursos superiores de la educación primaria; Referencia EDU2012-35930), por la Fundación Bancaja-Universitat Jaume I (Proyecto: Programa longitudinal, multicomponente y multiagente para el aprendizaje de la amistad de niños y niñas rechazados de 8-11 años en un contexto interpersonal positivo; Referencia P1-1A2012-04) y por la Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (Proyecto: El Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Una Investigación con niños y niñas de Primer Ciclo de Primaria; convocatoria de 2009).

han recogido 2.965 motivos de rechazo y a partir de éstos motivos se ha realizado una categorización, la cual nos ha permitido encontrar un orden y una estructura dentro de la multiplicidad de motivos que dan los niños para rechazar a sus compañeros.

Los resultados muestran que efectivamente existen diferencias significativas en función del curso del emisor. Los alumnos de 1º de primaria y los alumnos de 2º de primaria presentan un perfil diferente en la emisión de razones de rechazo.

**Palabras clave:** Rechazo entre iguales, motivos de rechazo, categorización, sociometría, educación primaria.

## Abstract

The peer rejection is a field of study with a long tradition in European and American literature, but not in the Spanish one. There are hardly any investigations about the motives or reasons behind social exclusion and how it changes over the years. Therefore, thanks to the research conducted by the GREI (Research Group Peer Rejection in the school context), the main reasons why students from 5th and 6th year reject peers were collected.

The aim of this study is to find out if students from 1st year and 2nd year of primary school have a different profile on the issue of reasons for refusal. We used the sociometric peer nomination questionnaire to know the reasons for rejection. The sample consists of a total of 939 students of the first cycle of primary education. From the instrument named above, it have been collected 2.965 reasons for rejection and from them, it has been made a categorization, which has allowed us to find order and structure within the multiplicity of reasons given by children to reject their peers,

The results show that significant differences do exist depending on the class of the issuer. Students of 1st and 2nd year have a different emission profile of reasons for rejection.

**Keywords:** Peer rejection, reasons for rejection, categorization, sociometry, primary education.

## Introducción

El interés por la influencia de las relaciones entre iguales en el desarrollo data de principios del siglo xx. En 1902, Cooley anticipó desde la teoría lo que la invitación contemporánea ha confirmado posteriormente: que las relaciones entre iguales proporcionan un contexto crítico para el desarrollo y el ajuste socioemocional, influyendo en la socialización del niño<sup>2</sup> en lo que se refiere a su conducta, su personalidad y su ajuste (Bierman, 2004). En este trabajo centramos nuestro estudio en los motivos de rechazo que emiten los niños de 6-8 años para mostrar su rechazo hacia sus compañeros, y de esta manera conocer los motivos o razones que subyacen en la exclusión social en los niños del primer ciclo de educación primaria. Según la literatura consultada hay que distinguir dos grandes tradiciones dentro de los procesos que subyacen a los motivos de aceptación y/o rechazo:

1) Indica que los niños y adolescentes se eligen utilizando principalmente uno de los tres criterios siguientes:

- ~ La *similitud o semejanzas* entre el niño elector y el niño elegido, de forma que se tiende a evaluar positivamente lo que se nos parece y negativamente lo que vemos como diferente (Haselager, Hartup, Van Lieshout y Riksen-Walraven, 1998; Ladd, 2005; Morry, 2005). Preferimos a aquellos compañeros con los que compartimos algunas características, incluyendo las demográficas como el género o la edad, las biológicas como la maduración física y el atractivo facial y las conductuales como el logro académico, los intereses y actividades en común y la conducta agresiva (Gifford-Smith y Brownell, 2003). En este sentido no extraña la constatación de que durante toda la infancia se elija preferentemente a los del mismo género.
- ~ La *complementariedad* y las *diferencias*, en los amigos se buscan rasgos o intereses complementarios, lo que uno no tiene, lo diferente a lo propio; nos sentimos atraídos hacia aquellas características que no poseemos.
- ~ Es *el bienestar, la diversión y la satisfacción en la relación*; simpatizamos con las personas que nos recompensan y nos aprecian y no estimamos y nos disgustan quienes nos hacen pasarlo mal (LaFontana y Cillessen, 2002; Morry, 2005).

2) Apoya la tesis de que las preferencias o rechazos se realizan sobre la base del conjunto de comportamientos o características de los compañeros, recurriendo a una dinámica de análisis de coste-beneficio. Ladd (2005) afirma que, como en la atracción interpersonal en la vida adulta, los niños se enrolan en interacciones de acuerdo con la *dinámica del coste-beneficio*, es decir, que maximizan los beneficios (diversión y satisfacción en el juego) y minimizan los costes (sufrimiento, aburrimiento o insatisfacción). La desproporción del coste frente al beneficio que las conductas agresivas conllevan, permite explicar el por qué los compañeros eventualmente excluyen a un colega de la actividad de grupo; por el contrario, si el sujeto presenta también una conducta prosocial y aporta al grupo más beneficios que costes (p.ej. persona afectuosa, afirmativa, cooperativa...), se le acepta.

Otros criterios señalados por la investigación y que pueden ser transversales a los señalados son la *proximidad* y la *familiaridad*, es decir, es más probable que se elija como amigos a los compañeros con los que se tiene relación, niños del entorno cercano, o conocidos con los que ya se han compartido actividades y espacios.

<sup>2</sup> *Cada vez que se mencione a niños, compañeros, alumnos,... se entiende que se hace referencia a ambos sexos indistintamente.*

Las características y habilidades que influyen en si un niño es aceptado son las relacionadas con el intercambio de la información, la resolución de conflictos interpersonales, las conductas prosociales y, en general, como señala Fuentes (2001), son las mismas que contribuyen al mantenimiento de la amistad. Los conflictos que llevan a la ruptura de la amistad son diversos y varían con la edad. La pérdida de contacto por cambio de domicilio o de centro escolar es el motivo más frecuente entre los más pequeños, mientras que en la adolescencia suelen ser la deslealtad, la falta de sinceridad, la incompatibilidad de caracteres y la divergencia en valores y actitudes.

Ladd (2005) indicó que una de las claves principales para establecer lazos de amistad con los iguales es desarrollar estrategias de colaboración, de comunicación y participar de intereses y actividades conjuntos que favorecen una mutua implicación emocional y reducen los conflictos que dicha relación pueda suponer. En la etapa de los 6 a los 12 años se define

la amistad en términos de la cooperación y la ayuda recíproca entre dos o más niños (Selman, 1981). Los amigos son personas que se ayudan unas a otras para lograr objetivos comunes. El progresivo aumento de la capacidad de los niños para adoptar el punto de vista de los otros les permite entender las relaciones basadas en la reciprocidad: yo evalúo cómo se comportan mis amigos conmigo y ellos evalúan mi comportamiento hacia ellos. A estas edades los niños eligen como amigos a aquellos iguales, generalmente del mismo sexo, que les ayudan, les aprueban, les prestan atención, les manifiestan cariño y acceden con gusto a sus peticiones (Hartup, 1983), mientras que rechazan a los que no colaboran, los ignoran, ridiculizan, acusan, amenazan o agreden. Según Furman y Bierman (1983), los niños inician la relación dando información personal relevante sobre sus gustos y aficiones para descubrir intereses comunes. Una vez encontradas las coincidencias, organizan actividades y juegos compartidos y, más adelante, por medio de la comunicación, llegan a la individualización de la relación y a la formación de vínculos afectivos (García Bacete y González, 2010).

Si nos centramos más en los motivos propiamente dichos por los cuales los niños rechazan a sus iguales, destacar la investigación realizada por Monjas, Sureda y García Bacete (2008), los cuales formularon a 430 alumnos de 5º y 6º curso de Educación Primaria, las siguientes preguntas: *¿Quiénes son los tres compañeros y compañeras de esta clase que menos te gustan como amigos o amigas?, ¿por qué?* Los participantes proporcionaron un total de 1.787 razones del rechazo (una media de 4,16 razones por cada alumno emisor), que tras el proceso de categorización efectuado, dicha cantidad de razones fueron agrupados en las 15 categorías de rechazo que se resumen a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1  
*Categorías y subcategorías de rechazo (Monjas, Suerda y García Bacete, 2008)*

1. Falta de amistad (N= 108; 6,1 %)	No ser buenos amigos y a características de una mala relación de amistad como ser desleal y/o mostrar una falta de reciprocidad hacia la otra persona: chivarse, ser cotilla, entrometerse, no escuchar, no hacer caso o no comprender...
2. Mal compañero (N= 63; 3,6 %)	No ser buenos compañeros y a características de mal compañero, al no ayudar al otro y/o buscar el beneficio propio: no comparte, se aprovecha, es egoísta.
3. Me cae mal (N= 150; 8,5 %)	La falta de agrado del otro, especificando características que no gustan del otro niño.
4. Características físicas (N= 14; 0,8 %)	Características externas del otro: apariencia física desagradable y/o aspectos de higiene poco cuidados.
5. Antipatía (N= 63; 3,6 %)	Características y cualidades poco agradables del otro niño, concretamente su antipatía.
6. Mal carácter (N= 55; 3,1 %)	Cualidades no positivas del otro niño: malhumorado, negativo, que se enfada constantemente, que protesta por todo y se rebota por cualquier cosa.
7. Mala competencia académica (N= 56; 3,2 %)	Carencia de habilidades académicas y/o comportamiento negativo en el centro escolar: es vago, interrumpe, no viene a clase o se porta mal, no hace los deberes, no trabaja.

8. Aburrido/ Retraído (N= 98; 5,6 %)	Relación poco atractiva, nada divertida; el otro niño es soso, no tiene sentido del humor y con él no se lo pasan bien. También se incluyen las referidas a timidez, poca comunicación del otro, calificándolo de persona rara y con la que resulta difícil entenderse.
9. Tonto-niñato, inmaduro (N= 153; 8,7 %)	Comportamiento infantil, indeciso; conductas inmaduras, patosas, mimadas, quiere llamar la atención de los otros.
10. Pesado/Molesto (N= 143; 8,1 %)	Comportamiento molesto, agobiante, pesado y que no favorece una relación satisfactoria.
11. Agresión verbal y gestual (N= 153; 8,7 %)	Se manifiesta en insultos, gestos feos y malas palabras.
12. Dominancia y Superioridad (N= 379; 21,4 %)	Se ejerce a través de cuatro aspectos: a) prepotencia, chulería, machismo, b) rechazo, no dejando jugar o hablar a los otros, excluirlos; c) manipulación del otro: meterlos en líos, inventarse cosas; d) intimidación, tratando mal al otro, no respetando, amenazando, despreciando, faltando al respeto.
13. Agresión física (N= 186, 11,5 %)	Se trata de una agresión física activa y directa: pegar, arañar, estirar del pelo, pegar bofetadas, empujar o pellizcar.
14. Antisocial/ Vandalismo (N= 65; 3,7 %)	Conductas antisociales y que violan las normas: maleducado, ladrón, tramposo.
15. Falta de relación (N= 69; 3,9 %)	Ausencia de relación y de conocimiento del otro, no se hablan, no juegan o no hacen cosas juntos.

Así pues Monjas, Sureda y García Bacete (2008), con su estudio determinaron que los niños de 10 y 11 años rechazan a sus compañeros principalmente por: la *dominancia y superioridad* (categoría 12) con un 21,4 % de las respuestas; en particular, la *prepotencia* es el motivo que obtiene porcentajes de respuesta más altos (14,8 %). A continuación, encontramos un bloque de motivos que aporta cerca del 10 % de las respuestas: *agresión física* (categoría 13), *agresión verbal y gestual* (categoría 11), *ser tonto, niñato o inmaduro* (categoría 9), *caer mal* (categoría 3) y *ser pesado o molesto* (categoría 10). Existe otro bloque de motivos formado por categorías que agrupan un 5 % de las respuestas de los niños, incluye: *falta de amistad* (categoría 1), *aburrido o retraído* (categoría 8) y *falta de relación* (categoría 15). Con pocas respuestas, aparecen las categorías: *comportamiento antisocial o vandalismo* (categoría 14), *antipatía* (categoría 5), *mal compañero* (categoría 2), *mala competencia académica* (categoría 7) y *mal carácter* (categoría 6). Finalmente, destacar que las *características físicas* (categoría 4) no son un motivo importante de rechazo en estas edades.

Recientemente se han estudiado los motivos de rechazo emitidos por niños de 1º y 2º de primaria (6-8 años). Se han analizado un total de 2.965 motivos emitidos (una media de 3,10 razones por cada emisor), a partir de los cuales se ha constituido una taxonomía que podemos ver en la tabla 2. La cual nos explica y ordena la gran multiplicidad de motivos que emiten los niños (Sanahuja, 2013).

Tabla 2  
*Categorías y subcategorías de rechazo (García Bacete y Sanahuja, 2013)*

---

*Categoría 1.* Contra la identidad del individuo o del grupo.

*Subcategoría 1.1.* Contra la identidad relacional del individuo.

*Subcategoría 1.2.* Prejuicios sociales.

*Categoría 2.* Preferencias y gustos distintos.

*Categoría 3.* Conductas sociales y escolares problemáticas.

*Categoría 4.* Molesta al bienestar.

*Categoría 5.* Dominancia.

*Subcategoría 5.1.* Mandar.

*Subcategoría 5.2.* Prepotente/Chulo.

*Categoría 6.* Agresión.

*Subcategoría 6.1.* Agresión verbal y gestual.

*Subcategoría 6.2.* Agresión física.

*Subcategoría 6.3.* Intimidación.

---

En la literatura consultada no se ha encontrado ningún estudio que haga referencia a la comparación de los motivos de rechazo de alumnos pertenecientes a diferentes franjas de edad. Es por ello que este estudio se centra en las razones que emiten los alumnos de 1º y los alumnos de 2º de primaria para mostrar su rechazo hacia sus compañeros.

## **Método**

### *Participantes*

La muestra estaba compuesta por 939 alumnos del primer ciclo de educación primaria, pertenecientes a 40 aulas de centros públicos de España. De las 40 aulas, 27 pertenecían a 1º de primaria contando con un total de 642 sujetos (68,4 %) y 13 aulas de 2º de primaria, con un total de 297 sujetos (31,6 %). Fijándonos en la zona de procedencia decir que de todos los alumnos participantes 264 fueron de Castellón de la Plana (28,1 %), 296 de Palma de Mallorca (31,5 %), 272 de Sevilla (29 %) y 107 de Valladolid (11,4 %). En cuanto al género de los participantes 467 fueron niñas (47,8 %) y 472 fueron niños (50,3 %).



## Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un *cuestionario sociométrico de nominación entre iguales* (GREI, 2009; publicado en García Bacete y González, 2010). Éste cuestionario permite conocer el criterio de preferencia con las nominaciones positivas y las nominaciones negativas que realiza cada sujeto sobre los demás. Concretamente al alumnado se le preguntó: «*De todos los niños y niñas de tu clase con quién te gusta estar más, ¿por qué?*» y «*De todos los niños y niñas de tu clase con quién te gusta estar menos, ¿por qué?*», para establecer las nominaciones positivas y negativas así como los motivos o razones de rechazo. Pudiendo dar hasta un máximo de 10 nominaciones para cada opción. Resaltar que para este estudio solo se han utilizado los motivos de rechazo, es decir, las nominaciones negativas. Dicho cuestionario fue aplicado en cada aula por miembros del equipo de investigación del GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo Entre Iguales en el contexto escolar) en sus respectivas sedes (Castellón de la Plana, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid). Para este cuestionario, los niños disponían de una orla con las fotos de sus compañeros. Cuando se les formulaban las preguntas, los niños elegían a sus compañeros señalando con el dedo las fotos de los niños que nominaban (García Bacete, Sánchez y Marande, 2011).

## Procedimiento

Este estudio forma parte de una investigación más amplia que está llevando a cabo actualmente el equipo de investigación del GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo Entre Iguales en el contexto escolar). Es por ello que previamente al inicio de este estudio, ya se contaba con todas las autorizaciones necesarias de las instituciones educativas pertinentes, de los centros escolares y de las familias de los alumnos participantes.

Primeramente, bajo acuerdo con los tutores de las respectivas aulas, se concertó el cronograma de pase del cuestionario, con el propósito de alterar lo menos posible la dinámica del aula. Se acordaron también los espacios disponibles en el centro para poder administrar de manera individual el cuestionario. A cada alumno participante se le asignó una codificación numérica para garantizar la confidencialidad de la fuente y facilitar el posterior manejo estadístico. Según las fechas acordadas se administró de manera individual el *Cuestionario sociométrico de nominación entre iguales*.

Una vez se dispuso de todos los datos en formato papel se pasó al correspondiente vaciado y se inició el laborioso proceso de categorización siguiendo la propuesta de la teoría fundamentada —grounded theory (Carrero, 1999). Este proceso finalizó con el acuerdo interjueces, puesto que dos expertas en *rechazo* y *bullying* valoraron las categorías que propusimos y se llegó a un acuerdo que oscilaba entre el *perfecto* y el *casi perfecto* según la interpretación de la estadística kappa ( $\kappa$ ) de Cohen. Finalmente y considerando que las categorías estaban bien constituidas se pasó al vaciado de la codificación de cada motivo al SPSS para poder proceder con los análisis estadísticos.

Respecto a las estrategias de análisis destacar que primeramente con todo el proceso de categorización se realizó un *análisis de contenido*. Posteriormente para el análisis de datos se ha utilizado el programa SPSS Statistics 19. Concretamente se han realizado; *tablas de contingencias*: en estadística se emplean para registrar y analizar la relación entre dos o más variables, las hemos utilizado para ver el acuerdo interjueces y los porcentajes de motivos distribuidos. El estadístico de contraste que hemos utilizado ha sido el *Chi-Cuadrado* ( $\chi^2$ ), el cual nos ha permitido ver el nivel de significación, el cual nos informa si se superan los límites fijados en ciencia (en psicología  $p < .05$ ). Finalmente decir que también se han efectuado *pru-*

*ebas T para muestras relacionadas*: para poder comprobar si los porcentajes obtenidos en una tabla de contingencia son significativos o no, es decir, existen diferencias estadísticas entre las categorías. En el caso que no existe diferencias significativas se han agrupado diversas categorías formando un bloque de motivos.

## Resultados

Los resultados obtenidos en este estudio muestran diferencias significativas en función del curso de procedencia, por tanto podemos afirmar que alumnos de 1º de primaria y alumnos de 2º de primaria presentan un perfil diferente en la emisión de razones de rechazo,  $\chi^2_{(6)} = 47.163$   $p \leq .000$ . Resaltar que los alumnos de 1º de primaria emitieron un total de 2.176 (73,4 %) motivos de rechazo y los alumnos de 2º de primaria emitieron un total de 789 (26,6 %) motivos de rechazo. A continuación, en la tabla 3. podemos ver la distribución de motivos por cursos.

Tabla 3  
Distribución de los motivos de rechazo por curso

Categorías	Curso			
	1º Primaria		2º primaria	
	%	Residuos tipificados corregidos	%	Residuos tipificados corregidos
0. No emiten ninguna razón de rechazo.	1,0	,5	,8	-,5
1. Contra la identidad del individuo o del grupo.	13,2	3,3	8,7	-3,3
1.1. Contra la identidad relacional del individuo.	8,2	1,7	6,3	-1,7
1.2. Prejuicios sociales.	5,1	3,1	2,4	-3,1
2. Preferencias y gustos distintos.	15,6	4,7	8,9	-4,7
3. Conductas sociales y escolares problemáticas.	14,6	-2,9	19,0	2,9
4. Molesta al bienestar.	20,3	,6	19,4	-,6
5. Dominancia.	4,5	-,2	4,7	,2
5.1. Mandar.	4,1	,0	4,1	0
5.2. Prepotente/Chulo.	,4	-,8	,6	,8
6. Agresión.	30,8	-4,0	38,5	4,0
6.1. Agresión verbal y gestual.	3,6	-,4	3,9	,4
6.2. Agresión física.	24,0	-1,3	26,4	1,3
6.3. Intimidación.	3,2	-5,8	8,2	5,8
TOTAL	100		100	

Tal y como podemos apreciar en la tabla 1, los motivos más frecuentes que dan los alumnos de 1º de primaria para manifestar su rechazo son: en primer lugar la *agresión* (30,8 %) y más concretamente la *física*, y *molestar al bienestar* (20,3 %). En segundo lugar encontramos los motivos referentes a *preferencias y gustos distintos* (15,6 %), *conductas sociales y escolares problemáticas* (14,6 %) y *contra la identidad del individuo o del grupo* (13,2 %). Finalmente vemos como la categoría menos nombrada es la de *dominancia* (4,5 %).



Por otra parte, los motivos más frecuentes que dan los alumnos de 2º de primaria para manifestar su rechazo son: en primer lugar la *agresión* (38,5 %) y más concretamente la *física*. En segundo lugar por *molestar al bienestar* (19,4 %) y por *conductas sociales y escolares problemáticas* (19,0 %). En tercer lugar por *preferencias y gustos distintos* (8,9 %) y *contra la identidad del individuo o del grupo* (8,7 %). En cuarto lugar por la *dominancia* (4,7 %).

Si nos fijamos en los residuos tipificados corregidos vemos como existen diferencias significativas en 4 de las 6 categorías. Los motivos referentes a *preferencias y gustos distintos*, son más utilizados por alumnos de 1º de primaria. Respecto a los motivos que aluden a algún tipo de *agresión*, aunque en los dos cursos tiene un porcentaje elevado, los alumnos de 2º emiten más motivos referentes a esta categoría que los alumnos de 1º. Los alumnos de 1º de primaria emiten más razones como motivos de rechazo que atenta *contra la identidad del individuo o del grupo* que los alumnos de 2º de primaria. Por el contrario, los alumnos de 2º de primaria emiten más motivos de rechazo referentes a *conductas sociales y escolares problemáticas* que los de 1º de primaria.

## Discusión y conclusiones

La principal conclusión que podemos extraer de este estudio es que tal y como nos indican los resultados obtenidos existen diferencias significativas en función del curso de procedencia, por tanto podemos afirmar que alumnos de 1º de primaria y alumnos de 2º de primaria presentan un perfil diferente en cuanto a la emisión de razones de rechazo. En la tabla 4, pasamos a comparar el orden más frecuente de motivos emitidos por alumnos de 1º y 2º de primaria.

Tabla 4  
Orden de motivos emitidos por alumnos de 1º y 2º de primaria

Orden de motivos más frecuentes	1º de primaria	2º de primaria
1º	~ Agresión física. ~ Molestar al bienestar.	~ Agresión física.
2º	~ Preferencias y gustos distintos. ~ Conductas sociales y escolares problemáticas. ~ Contra la identidad del individuo o del grupo.	~ Molestar al bienestar. ~ Conductas sociales y escolares problemáticas.
3º	~ Dominancia.	~ Preferencias y gustos distintos. ~ Contra la identidad del individuo o del grupo.
4º		~ Dominancia.

Vemos como para ambas franjas de edad el motivo principal por el cual se rechaza a sus iguales es por la *agresión física*, en el caso de los alumnos de 1º de primaria también utilizan los motivos de *molestar al bienestar*, en primer lugar. Destacar que otras investigaciones han

concluido que tanto niños como adolescentes señalan la agresión como la principal razón de rechazo, llegando a indicarse de modo bastante unánime, la conexión entre agresión y rechazo. Sin embargo, cada vez de forma más contundente, se viene señalando que esto no es necesariamente así, sobre todo en la infancia tardía y en la adolescencia, etapa evolutiva en la que aparece relación entre conductas agresivas y buena aceptación-preferencia por los iguales (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993).

En segundo lugar los alumnos de 1º de primaria rechazan a sus iguales por: *preferencias y gustos distintos, conductas sociales y escolares problemáticas*, y por motivos que van *contra la identidad del individuo o del grupo*. Los alumnos de 2º de primaria rechazan en segundo lugar por motivos referentes a *molestar al bienestar* y por *conductas sociales y escolares problemáticas*.

En tercer lugar, los alumnos de 1º de primaria rechazan por motivos referentes a la *dominancia*. Los alumnos de 2º de primaria rechazan, en tercer lugar, por *preferencias y gustos distintos* y por motivos que *atentan contra la identidad del individuo o del grupo*.

En cuarto lugar y último lugar los alumnos de 2º rechazan por motivos referentes a la *dominancia*. Si nos fijamos los motivos por los que menos rechazan tanto los alumnos de 1º como los alumnos de 2º son los referentes a la *dominancia*.

## Referencias bibliográficas

- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., y Aumiller, K. (1993). *Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys*. *Child Development*, 64, 139–151.
- Carrero, V. (1999). *Análisis cualitativo de datos: aplicación de la teoría fundamentada ("Grounded Theory") en el ámbito de la innovación organizacional*. Universitat Jaume I de Castelló. Publicacions de la UJI, ed. II. Títol. III. Sèrie. (043.2)(460.311).
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Fuentes, M. J. (2001). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y en la adolescencia. En F. López, I Exebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp.151-180). Madrid: Pirámide.
- Furman, W. y Bierman, K. L. (1983). *Development changes in Young children's conceptions of friendship*. *Child development*, 54, 549-556.
- García Bacete, F. J y González, J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas*. Madrid: TEA Ediciones.
- García Bacete, F. J., Sanchiz, M. L., y Marande, G. (2011). Sociomet: Una herramienta para el estudio sociométrico. En M. L. Sanchiz, M. Martí, I. Cremades (Editores) *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI* (pp 707-716). Tirant lo Blanc. Valencia.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). *Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks*. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto escolar (GREI) (2009). Cuestionario Sociométrico de nominaciones entre iguales. Memória de investigación 2009. Universitat Jaume I.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen (ed.) y Hetherington (Vol. ed.), *Handbook of child psychology: Vol.4 Socializations, personality, and social development* 4ª ed., (pp. 102-196). Nueva York: Wiley.

- Haselager, G. J., Hartup, W. W., Van Lieshout, C. F. M., y Riksen-Walraven, J. M. A. (1998). *Similarities between friends and nonfriends in middle childhood*. Child Development, 69, 1198-1208.
- Ladd, G. W., (2005). *Children's peer relations and social competence: a century of progress*. Yale: Yale University.
- LaFontana, K. M., y Cillessen, A. H. (2002). *Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment*. Developmental Psychology, 38(5), 635-647.
- Monjas, I., Sureda, I., y García Bacete, F. J., (2008). *¿Por qué los niños y niñas se aceptan y se rechazan?* Cultura y Educación, 20, 4, 479-492.
- Morry, M. M. (2005). *Relationship satisfaction as a predictor of similarity rating: A test of the attraction-similarity hypothesis*. Journal of Social and Personal Relationship, 22, 4, 561-584.
- Sanahuja, A. (2013). *Necesidades básicas y motivos de rechazo de los niños y niñas del primer ciclo de educación primaria*. (Tesina final de máster inédita). Universitat Jaume I. Castellón.
- Selman, R. L. (1981). *The child as a philosopher*. En S. R. Asher y J. M. Gottman (eds.) *The development of children's friendship*. New York: University Press.





## Un libro, un tesoro: Utilización de «Ámbar en cuarto y sin su amigo» para desarrollar actividades socioemocionales

SARA ROSELLÓ SEMPERE  
al258700@uji.es

FRANCISCO JUAN GARCIA BACETE  
fgarcia@uji.es

GHISLAINE MARANDE PERRIN  
marande@uji.es

ANDREA RUBIO BARREDA  
andrea.rubio@uji.es

INÉS MILIÁN ROJAS  
al061904@uji.es

AIDA SANAHUJA RIBÉS  
al106899@uji.es  
Universitat Jaume I de Castelló

### Resumen

La literatura infantil puede aportar grandes conocimientos a los niños<sup>1</sup> de nuestra sociedad. A través de ella y de sus personajes, los alumnos pueden aprender mucho más allá de la historia que están leyendo, como por ejemplo el aprendizaje de valores, actitudes, emociones y comportamientos, más conocido como aprendizaje socioemocional. Una adecuada competencia social y emocional en la infancia se asocia con mejores logros escolares y sociales y con un mejor ajuste personal, social y emocional a lo largo de la vida.

El objetivo del presente artículo es hacer una propuesta de actividades socioemocionales que se puedan llevar a cabo en las aulas de educación primaria mediante la lectura y el posterior trabajo y reflexión del libro: «Ámbar en cuarto y sin su amigo» un libro escrito por Paula Danziger. La primera parte de los contenidos socioemocionales presentados para trabajar con esta historia hacen referencia a la importancia de cono-

---

\* Agradecimientos: La realización de este artículo ha sido posible gracias a las ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad (Referencia EDU2012-35930), por la Fundación Bancaja-Universitat Jaume I (Referencia P1-1-A2012-04) y por la Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (convocatoria de 2009).

Correspondencia: Sara Roselló Sempere, Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universitat Jaume I., Avda Vicente Sos Baynat s/n. 12071-Castellón. E-mail: al258700@uji.es

1. Cada vez que se menciona a niños, rechazados, compañeros, profesores,... se entiende que se hace referencia a los dos sexos indistintamente.

cer los pensamientos, deseos y sentimientos propios y a darse cuenta de si existe relación entre ellos. La segunda parte de los contenidos expuestos se refieren a la importancia de saber qué se puede hacer y qué es recomendable no hacer para hacer y conservar a los amigos. Este aprendizaje se propone realizar mediante tres tipos de actividades a trabajar en el grupo-aula: diálogos, modelados y actividades de lápiz y papel. También se proponen actividades para llevar a cabo con las familias puesto que el aprendizaje es más efectivo si se trabaja conjuntamente familia y escuela.

Una vez trabajados todos los contenidos y competencias, los alumnos hacen propios los mecanismos trabajados y con la ayuda de los diferentes personajes de la historia lo utilizan en su día a día.

**Palabras clave:** programa socioemocional, literatura infantil, sentimientos, amistad.

## Abstract

Children's literature may contribute great knowledge to children in our society. Through it and its characters, pupils can learn not only the story they are reading, but also much more, such as learning of values, attitudes, emotions and behaviour, which is known as social emotional learning (SOE).

A proper social and emotional competency during childhood is associated to higher school and social achievements and a better personal, social and emotional adjustment all along their life.

The aim of this article is to make a proposal of social emotional activities that can be performed on elementary school classrooms by means of reading and the subsequent working and reflecting on the book «Ámbar en cuarto y sin su amigo», a book written by Paula Dazinger. The first part of the social emotional contents presented to be developed on this story refer to the importance of knowing the own thoughts, wishes and feelings and realizing the possible existence of a relationship among them. The second part of the exposed contents refer to the importance of knowing what may be done and what is inadvisable to make new friends and keep the old ones.

In order to enable this learning three different kinds of activities are proposed to be performed within the class-group: dialogs, performing and pencil and paper activities. Besides, further activities are proposed, which shall be performed with the families, since learning process is optimal whenever both family and school are involved together.

Once all contents and competencies are developed, pupils assimilate the treated mechanisms and with help of the different characters of the story they apply them on their day-to-day.

**Keywords:** socioemotional program, children's literature, feelings, friendship.

## Introducción

Los textos escritos constituyen medios culturales para la construcción social del sentido crítico. Fomentar en los alumnos la lectura de textos considerados como literatura infantil, contribuye a potenciar su educación total, integral, como personas autónomas, conscientes y creativas en el medio en el que viven (González y Nieto, 2001). Leer es placer, imaginación y sabiduría. La lectura nos hace libres. La lectura constituye una maravillosa aventura de la mente humana que desborda todo límite racionalmente establecido, siendo un elemento trascendente y vital para el desarrollo del ser humano.

La lectura es un vehículo estético, un descubrimiento del mundo del pensamiento, una terapia reconocida por todos los especialistas de los problemas psicológicos, una forma de formación de los criterios personales que llevan a la independencia de pensamiento y por tanto a la libertad, un medio de transferencia de los conocimientos y, por tanto, de la necesaria interdisciplinariedad y, por último una fuente de satisfacción y diversión (Del Campo y López Polaco, 1993). La lectura debe entenderse como una experiencia esencial para la vida; el placer de la fantasía y de la imaginación que conlleva el soñar y el vivir otras vidas; el placer de la estética que comporta, la dimensión intelectual, el conocimiento, la convivencia, la reflexión, las actitudes y los valores (Acín, 1995).

Por otra parte, como bien señalan Renom y GROU (2008), el periodo de los 6 a los 12 años de edad, cuando los niños se encuentran en los cursos de educación primaria, constituye un momento crucial en el desarrollo de la personalidad y, por lo tanto, la escuela, generadora de conocimientos, debe basar el aprendizaje tanto en la parte cognitiva como en la afectiva, ya que en las diferentes etapas del desarrollo los aspectos emocionales juegan un papel esencial en la vida y constituyen la base o condición necesaria para la formación de la personalidad.

Por lo tanto, teniendo en cuenta ambas ideas: la importancia de la lectura infantil y los beneficios de trabajar contenidos socioemocionales en las aulas de educación primaria nos planteamos la opción de juntar las dos ideas y elaborar material para que los docentes de educación primaria puedan impartir en sus aulas contenidos socioemocionales a través de la literatura infantil puesto que con ella y sus personajes, los alumnos pueden aprender mucho más allá de la historia que están leyendo, como por ejemplo el aprendizaje de valores, actitudes, emociones y comportamientos.

Concretamente, en el material que aquí presentamos con el libro «Ámbar en cuarto y sin su amigo» escrito por Paula Dazinger, se trabajan dos grupos de habilidades que serán los objetivos a alcanzar por los alumnos una vez finalizado el bloque de sesiones y actividades:

- Conocer los pensamientos, deseos y sentimientos propios y a darse cuenta de si existe relación entre ellos.
- Interiorizar qué se puede hacer y qué es recomendable no hacer para hacer y conservar a los amigos.

## Método

El conjunto de actividades que aquí presentamos se encuentra enmarcado dentro de la investigación que lleva a cabo el grupo GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto escolar). El objetivo principal de este grupo es realizar un programa de intervención en las aulas de educación primaria de carácter complejo, interpersonal y evolutivo del rechazo (CPPRG, 2004), con el fin de favorecer la inclusión del alumnado

rechazado en las aulas de educación primaria. Este modelo se concreta en las ideas clave que se enumeran a continuación (García *et al.*, 2013):

- El rechazo es un fenómeno grupal.
- El rechazo tiene múltiples caras.
- El alumnado rechazado es muy diverso, aunque hay elementos comunes reconocibles.
- El rechazo es una realidad presente en casi todas las aulas, pero no inmodificable.
- En ausencia de intervención, el rechazo es un fenómeno que tiende a perpetuarse y a agravarse.
- La participación del profesorado es esencial para prevenir y/o modificar situaciones de rechazo.
- La intervención debe adoptar una perspectiva situacional, lo que implica ir dirigida a cada caso concreto en el que se produce.

Por todo esto, el GREI propone una intervención intensiva (múltiples componentes y agentes actuando simultáneamente), extensiva (que se inicie pronto y se prolongue en el tiempo), global/multinivel (intervenciones generales y específicas realizadas de forma integrada) y comprometida (por parte de administraciones, equipos docentes e investigadores, familias y alumnado). Como hemos comentado, esta intervención es multinivel puesto que por una parte se realiza una intervención a nivel específico con el alumnado rechazado, sus docentes y sus familias con el objetivo de potenciar las amistades infantiles de este alumnado. Y por otra, se lleva a cabo una intervención a nivel general-universal con el fin de potenciar en las aulas el ambiente y la adquisición, práctica y generalización de las competencias implicadas en el aprendizaje de la aceptación, la ayuda y la convivencia.

Las actividades que aquí se presentan forman parte del El Programa Socioemocional-SOE que se encuentra enmarcado dentro de esta intervención universal. Es aplicado por el profesorado en sus aulas y se trabaja mediante el apoyo de literatura infantil, puesto que como hemos comentado anteriormente este tipo de literatura tiene un gran papel motivador, hace fácil la identificación de los personajes y, a su vez, se promueve la lectura, entre otros beneficios. La aplicación del programa en el aula supone que los profesores y todos los alumnos se involucren en la enseñanza, ya que está dirigido a todo el grupo aunque determinados alumnos, los que presentan necesidades específicas en este tema, serán el foco principal de atención del profesor.

Siguiendo la propuesta de Monjas (2002, 2007), el SOE es un Programa cognitivo-conductual porque se centra tanto en la enseñanza de comportamientos como en la de comportamientos cognitivos y afectivos. Para ello, se utilizan técnicas y estrategias de intervención conductuales y cognitivas ya que se combina el entrenamiento y la instrucción en habilidades sociales con procedimientos de manejo conductual sistemático y, la enseñanza y modificación de conductas cognitivas y emocionales.

Para intentar alcanzar el aprendizaje más efectivo y óptimo debemos tener en cuenta que si actualmente a un niño lo educa la familia y lo educa la escuela, entonces es muy recomendable que todos ellos estén en contacto directo para fomentar un mejor desarrollo del alumno/hijo (García Bacete y Traver, 2010). La crisis de la familia tradicional ha abandonado en manos de la escuela y otras instituciones muchas de sus obligaciones educativas y ha roto la unidad cohesionada que en décadas anteriores constituía la escuela y el hogar. Por todo esto, como dicen Dauber y Epstein (1993): los esfuerzos por mejorar los resultados de los niños son mucho más efectivos si éstos abarcan a sus familias, que solamente será posible si existe un esfuerzo deliberado por parte de la escuela y con las ganas y el esfuerzo de familias



y docentes. Por ello, se plantea en este aprendizaje socioemocional la aparición de actividades para realizar en casa con la familia, dónde los niños deberán realizar con sus adultos de referencia (padres, abuelos, hermanos,...) algunas actividades relacionadas con las competencias/contenidos que se estén trabajando en la escuela. Si los alumnos ven reforzados los mecanismos aprendidos en la escuela también en casa será mucho más probable que los lleguen a interiorizar y a hacerlos propios.

Uno de los libros escogidos para trabajar durante este curso escolar con los alumnos de cuarto de primaria y las actividades del cual aquí se presentan es «Ámbar en cuarto y sin su amigo», un libro escrito por Paula Dazinger que narra la historia de Ámbar Dorado, una niña que empieza el cuarto curso con cierta preocupación, pues son muchos los cambios que se le avecinan. Sin embargo, la protagonista pronto comprobará que todo es más fácil de lo que en principio imaginaba, y que ella, como su propia vida, también ha cambiado. Esta bonita historia ayudará a los alumnos a sentirse identificados con las cosas que Ámbar siente, piensa y desea y los problemas con los que se enfrenta a la hora de hacer nuevos amigos en su clase, puesto que su mejor amigo Justo este curso no se encuentra en la ciudad.

Es importante trabajar estos contenidos específicos porque, por una parte, es de vital importancia aprender y ser conscientes de las habilidades que hay que tener para hacer y conservar los amigos puesto que esto provocará que las relaciones entre iguales mejoren y como nos indican algunos autores (Berndt, 2002; Hartup, 199; Ladd, Konchenderfer & Coleman, 1996), las relaciones positivas de amistad dentro del contexto escolar condicionan el desarrollo emocional y académico de los niños y demuestran que un buen estado de bienestar dentro del grupo-aula con los compañeros repercute de forma satisfactoria con un sentimiento positivo hacia la escuela, una mayor participación en el entorno escolar y un aumento del rendimiento. Por otra parte, conocer la relación que existe entre los sentimientos, deseos y pensamientos ayudará a entender mejor el día a día y también servirá para autoconocerse mejor, tenerse en cuenta y, como consecuencia, entre otras cosas, aumentar la autoestima de cada uno de los alumnos.

## Resultados

El material sobre el libro que estamos trabajando se estructura, pues, en tres partes diferenciadas: una primera parte donde encontramos la ficha del libro; una segunda parte donde se encuentran explicadas todas las sesiones estructuradas; y una tercera y última parte formada por las actividades para casa para realizar con las familias. A continuación las presentamos cada uno de ellas más detalladas.

La primera parte consiste solamente en contestar o rellenar una ficha de un libro, donde encontramos también preguntas sobre éste, con el objetivo de que los alumnos conozcan las partes de un libro (dónde buscar la editorial, el dibujante,...), para que hagan un recordatorio del libro mediante preguntas sobre su opinión y por último, para que nos aseguremos que han comentado con alguien de su familia, alguno de sus adultos de referencia, la historia que van a trabajar en clase para fomentar las relaciones familia-escuela. Las preguntas que se realizan a los alumnos después de preguntar sobre el título, dibujantes, editoria, son las siguientes: ¿Cuáles son los personajes de la historia?, ¿podrías hacer un breve resumen de la historia?, ¿Qué opinas de la historia? ¿Te gusta? ¿Por qué?, cuéntale al familiar con el que más tiempo pasas (padre, madre, abuelo, hermano,...) la historia ¿qué opina?.

La segunda parte consta de dieciocho sesiones estructuradas, dónde se describen de forma muy detallada cada una de las sesiones que los docentes deben impartir en sus aulas, con el fin de intentar reducir al mínimo el tiempo estimado de cada docente para la preparación

de las sesiones. Consta de un total de nueve semanas de cronograma, puesto que están programadas dos sesiones por semana. En cada semana se pretende trabajar un mismo concepto o habilidad, sirviendo la primera sesión semanal para realizar un diálogo grupal como el contenido socioemocional que toque trabajar esa semana para concienciar al alumnado y/o hacerles reflexionar sobre el tema tratado. La segunda sesión semanal se realizará un modelado, una representación o una actividad de puesta en práctica de aquello que se está trabajando esa semana. En estas sesiones, a parte de las actividades en sí de cada una de las sesiones, se le ofrece al docente un apartado en cada semana llamado «Poner énfasis en» donde se le indica a modo de resumen en qué debe hacer más hincapié esos días y los objetivos que se pretenden alcanzar durante esa semana. Los dos apartados de contenidos que se proponen trabajar durante las dieciocho sesiones son, las cinco primeras semanas dedicadas a tratar *la relación que tienen los sentimientos con los pensamientos y los deseos*. En las sesiones de la primera semana se propone trabajar los recuerdos y expectativas y se fundamentará trabajando las siguientes ideas: los recuerdos nos permiten disfrutar de nuevo las cosas buenas que nos han pasado, a veces, también otras que nos han gustado menos o que nos han hecho sufrir; el futuro, lo que todavía no conocemos, se nos presenta a veces como motivo de gran ilusión, y otras como cierta preocupación («¿Qué pasará si .? No sé si yo podré, »); es importante acordarnos de lo que hemos aprendido y disfrutado en el pasado para que nos sirva para pensar sobre el presente y el futuro; imaginarnos el futuro nos permite prepararnos para el presente. La segunda semana se pretende trabajar de forma más específica las emociones y los pensamientos, teniendo en cuenta que todos los recuerdos y todos los pensamientos van acompañados de emociones (alegría, alivio, pánico, pereza, ), las emociones son las que nos hacen valorarlos como agradables e incómodos; y también que todos tenemos recuerdos agradables y recuerdos incómodos y es muy importante saber gestionar los dos tipos de recuerdos y pensamientos, los agradables y los que no nos gustan tanto. En la tercera y cuarta semana se propone trabajar los deseos y los planes, sin olvidar que conocer y expresar nuestros deseos es muy importante para que estos se puedan conseguir; que los deseos son individuales, de cada uno, pero podemos compartirlos con los demás o incluso en algunas ocasiones necesitamos de los demás para que se puedan cumplir; y, por último, que para que un deseo se pueda cumplir debe convertirse en objetivo y para que éste se consiga lo transformaremos en un plan. La quinta y última semana se propone tratar la asertividad y las normas, recalando que los docentes tengan claras las siguientes ideas: La asertividad, es la expresión del derecho; la importancia de las normas es que permiten que los sujetos puedan satisfacer sus necesidades; es importante respetar la autoestima, la autonomía, la competencia y la pertenencia de todas las personas; buscar compromisos de los alumnos/as mediante la firma de un contrato tutor – alumnos puede ayudar que estos compromisos se cumplan.

El segundo apartado de sesiones hace referencia a *hacer amigos* y está compuesto por cuatro semanas. Las sesiones de la sexta semana se titulan «Cuando un amigo no está», en esta semana se pretende hacer conscientes a los alumnos de que la importancia de los amigos/as se nota cuando no están, por el vacío que dejan; que los recuerdos de las vivencias con nuestros amigos son algo muy bonito que siempre hay que recordar; y, por último, que echamos de menos a las personas que queremos, por eso es importante pensar en las cosas que podemos hacer para intentar tener a esas personas cerca aunque se encuentren lejos. En la séptima semana se pretende trabajar las habilidades para hacer y conservar amigos y se realiza mediante la interiorización de las siguientes ideas: Tener presentes las cosas que no funcionan para hacer y conservar amigos va a ayudarnos a conseguirlos/as; cuando por culpa de un enfado decimos lo que no sentimos a alguna persona que queremos puede provocar consecuencias negativas para nosotros; tener discusiones sin ton ni son con nuestros compañeros o amigos puede provocar que la confianza y la amistad se vea afectada, es aconsejable

aprender a identificar cómo suelen empezar estas discusiones e intentar pararlas antes de que éstas empiecen; darse cuenta que los otros prefieren otras cosas y que, a veces, lo que hacemos o decimos molesta o hace daño a los otros es el primer paso para intentar rectificar nuestro comportamiento; por el contrario, no darse cuenta de que molestas, es muy peligroso; y, por último, hacerse propósitos sobre todo lo aprendido en esta semana: Si yo pudiera .haría, diría sobre las cosas que nos hemos dado cuenta que no nos gustan y queremos cambiar. En la octava semana se propone trabajar con los alumnos el arte de volverse habilidoso para hacer y conservar amigos, ésto que realizará haciendo conscientes a los alumnos de que no basta con evitar las cosas que se trabajaron la anterior semana, sino que hay que volverse habilidoso en este arte de hacer y conservar amigos y el primer paso para ello es hacernos conscientes de las cosas que hacemos para cuidar a nuestros mejores amigos. Y en la novena y última semana, titulada «Cuidar mi imagen y ser divertido» se pretende en estas dos sesiones que los alumnos se den cuenta que cuidar su imagen, su aspecto físico y no hacer marranadas son una habilidades que nos pueden ayudar a alcanzar nuestro objetivo de hacer amigos, también podrá ayudarnos a conseguirlo si somos divertidos y como consecuencia divertimos a las personas que tenemos a nuestro lado.

Y, por último, la tercera parte del cuaderno de actividades socioemocionales de «Ámbar en cuarto y sin su amigo» va dirigida a las actividades para realizar con la familia, en este caso hay planteadas tres con los siguientes nombres: «Yo con los otros- Libro de los recuerdos», «Nuestro aspecto, nuestra vestimenta y nuestro peinado» y «Mi mejor amigo» y con ellas se pretende que desde casa también se trabajen algunos de los conceptos y habilidades que se están trabajando en el aula.

## Discusión y conclusiones

Con la puesta en marcha de estas actividades por los docentes en las aulas de educación primaria se pretende que todo lo aprendido durante las sesiones lo pongan en práctica los alumnos en su día a día y que esto ayude también a que, con el paso del tiempo, el clima del aula mejore. Trabajar la relación que existe entre los sentimientos, deseos y pensamientos y las habilidades que pueden ayudarnos a hacer y conservar amigos puede ser de vital importancia en los niños de estas edades puesto que les ayudará a enfrentarse mejor a su día a día y a sus problemas o conflictos, tanto personales como interpersonales. Todos estos conocimientos se consolidarán más si mediante las actividades propuestas para casa se hace un trabajo conjunto entre familia y escuela, como nos indicaban Dauber y Epstein (1993).

Este conjunto de sesiones y actividades se encuentran dentro de un Programa más amplio, como se ha explicado anteriormente, donde se trabajan otras actividades/contenidos que conforman los cuatro bloques de habilidades ya explicados. Por ello, no debemos pensar que por la mera aplicación en el aula de estas dieciocho sesiones y la realización de las actividades para casa se va a notar un cambio importante en el desarrollo socioemocional de los niños. Se pretende que los alumnos interioricen, por una parte, las habilidades que pueden servirles para hacer y conservar amigos, que sean conscientes de los comportamientos o actuaciones que tienen con sus compañeros que no van a tener buenos resultados si su objetivo es crear o conservar su amistad y, por otra parte, se pretende que los alumnos aprendan a valorar y reconocer los recuerdos, las expectativas, que sepan gestionar sus deseos para convertirlos posteriormente en planes, que entiendan la relación existente entre las emociones y los pensamientos y, por último, tengan presente la importancia de ser asertivos respetando la autoestima, la autocompetencia, la autonomía y la pertenencia de todas las personas. Estos son los objetivos específicos de todas estas sesiones que si se realizan de forma adecuada se conseguirán.

Pero a la hora de poner en práctica actividades o sesiones como estas donde se trabajan contenidos socioemocionales, algunos docentes manifiestan algunos inconvenientes, como indican Pérez, Carretero y Juandó (2001) su agobio por no encontrar en sus horas lectivas momentos para impartirlos, puesto que este tipo de contenidos no se encuentran explícitos en el currículum escolar. La escuela debería ofrecer las medidas necesarias para que todos los miembros del profesorado puedan incluir en sus aulas estos contenidos socioemocionales. En este caso, como estos contenidos se proponen trabajar mediante la literatura infantil y todos los docentes coinciden en que la lectura en las edades de primaria es un aspecto muy importante, la inclusión de la educación socioemocional en el currículum será posible hacerla dentro de diferentes áreas, como por ejemplo lengua, plástica, valenciano, conocimiento del medio, tutoría, etc. y sería así como se podrían conseguir mejores resultados y menos frustración y agobio por parte de los docentes.

Si a parte de estas dieciocho sesiones que se han presentado referente al libro de «Ámbar en cuarto y sin su amigo» se trabaja también en las aulas el resto de sesiones y actividades que por el momento el equipo GREI ha creado (Programa Socioemocional-SOE de los cuatro primeros cursos de primaria), se podrá afirmar que se produciría una mejoría en el alumnado, tanto referente al clima del aula como a su desarrollo social y emocional, como nos indican autores como Hops y Greenwood (1988); Ladd y Asher (1985) y Bisquerra (2000) y estos autores nos indican también que esta mejoría está asociada a logros escolares y sociales superiores y a un mejor ajuste personal, social y emocional tanto en la infancia como en la adultez

La creencia popular de que los libros de lectura son solamente un mero entretenimiento debe descartarse, porque como hemos podido mostrar, un libro de literatura infantil puede convertirse en mucho más que eso, puede ser un gran tesoro.

## Referencias bibliográficas

- Acín, R. (1995). Escritores en las aulas. En varios: *Invitación a la lectura*. Zaragoza: Dirección General del MEC.
- Berndt, T. J., (2002). *Friendship Quality and Social Development*. En Current Directions in Psychological Science. 11(1), 7-10. Indiana. Blackwell Publishing Inc
- Bisquerra, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Campo, M. M del y López, G. (1990). *El estudio de la lectura: consejo y educación psicoeducativa para mejorar la habilidad lectora y universitarios*. Madrid: Dykinson.
- Conduct Problems Prevention Research Group -CPPRG (2004). The effects of the fast track program on serious problem outcomes at the end of elementary school. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 33, 650-661.
- Dauber, S. L. y Epstein, J. L. (1993). Parent attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. en N. F Chavkin (ed.), *families and schools in a plurastic society*. Albany, State University of New York.
- González, J. y Nieto Martín, S. (2001). *Investigación y didáctica sobre los valores en la literatura infantil. Un ejemplo... La isla del tesoro*. Enseñanza, 19, 141-164.
- García, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M., Monjas, M<sup>a</sup> I., Sureda, I., Ferrà, P., et al. (2013): Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de psicología*, 31, 2, 145-154.
- García, F. J., Roselló, S., Marande, G., Milián, I., Rubio, A. (2013). *Programa Socioemocional cuarto curso: Ámbar en cuarto y sin su amigo de Paula Danziger*. (material inédito para uso en el aula en fase de experimentación). Universitat Jaume I, Castellón, España.

- García, F. J y Traver, J. A. (2010). Familias, centros educativos y comunidad. en F. García, A. Vaquer, C. Gomis (coords). *Intervención y mediación familiar*. Castellón: Universitat Jaume I, Castellón, España.
- García, F. J., Roselló, S., Marande, G., Milián, I., Rubio, A. (2013). *Programa Socioemocional cuarto curso: Ámbar en cuarto y sin su amigo de Paula Danziger*. (material inédito para uso en el aula en fase de experimentación). Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Hartup, W. W. (1996). *The company they keep: Friendships and their developmental significance*. *Child Development* , 67, 1–13.
- Hops, H., Y Greenwood, C. R. (1988): Social Skill deficits. En C. R Hollin y P. Trower (eds.). *Behavioral assessment of childhood disorders*. (pp 263-314). New York: Guilford.
- Ladd, G. L., y Asher, S. R. (1985): Social skills training and children's peer relations. En L. L'Abate, y M. A. Milan (eds.). *Handbook of Social Skills Training and Research*. (pp. 219-244). New York: John Wiley and Sons.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., y Coleman, C. C.(1996). *Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment*. *Child Development* , 67, 1103-1118.
- Monjas, M<sup>a</sup> I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes (6<sup>a</sup> reimp.)*. Madrid: Cepe.
- Monjas, M<sup>a</sup>. I. (dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: Cepe.
- Pérez, M. L., Carretero, M<sup>a</sup>. R., Juandó, J. (2001). Afectos, emociones y relaciones en la escuela. *Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Renom, A. (coord.) y Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica-GROP (2008). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolkers Kluwer.



# **ÀREA PSICOLOGIA SOCIAL**







## Validación del cuestionario *emotional regulation others and self* (EROS)

Un estudio piloto en una muestra de mayores

LIDIA LOZANO LAPIEDRA  
(lidialozano67@gmail.com)

LAURA LÓPEZ MATA  
(al091666@uji.es)

J. FRANCISCO SANTAS BONA  
(al152927@alumail.uji.es)

EVA CIFRE GALLEGO  
(cifre@uji.es)

### Resumen

Los cuestionarios de regulación emocional tradicionalmente se han basado en la regulación emocional propia. Por lo que sabemos, en estos momentos tan sólo existe un cuestionario que recoge tanto la regulación emocional propia como la de los demás. Este cuestionario es el Emotional Regulation of Others and Self (EROS) desarrollado por Niven, Totterdell, Stride y Holman (2011), que todavía no ha sido traducido ni validado en castellano. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es el realizar una primera aproximación a la validación de este instrumento. Los resultados del análisis factorial exploratorio (AFE) sobre una muestra de 55 personas mayores (56,4 % mujeres;  $M_{\text{edad}} = 66,62$  años; d.t. = 5,87; rango= 54 y 79 años) muestran la existencia de dos factores en cada una de las dos escalas, con un total de 4 subescalas. Todos ellos coincidentes con los factores de la escala original, y con fiabilidades superiores a .60. Por otro lado, los resultados del análisis correlacional con indicadores de calidad de vida (QL-I) muestran correlaciones significativas con algunos de los ítems. Finalmente, se discuten las implicaciones teóricas y prácticas de estos resultados.

**Palabras clave:** Regulación emocional, calidad de vida, EROS, QL-I, validación

### Abstract

The questionnaires of emotion regulation have traditionally been based on the own emotional regulation. As far as we know, right now there is only a questionnaire that includes both self and emotional regulation of others. This questionnaire is the Emotional Regulation of Others and Self (EROS) developed by Niven, Totterdell, Stride and Holman (2011), which has not yet been translated and validated into Spanish. Therefore,

the aim of this study is to make a first approach to the validation of this instrument. The results of an exploratory factor analysis (EFA) on a sample of 55 elderly people (56.4 % female ;  $M_{\text{age}} = 66.62$  years ,  $SD=5.87$ , range=54 to 79) show the existence of two factors in each of the two scales, with a total of 4 subscales. They coincide with the factors of the original scale, and reliabilities above .60. Furthermore, the results of a correlational analysis with of quality of life indicators (QL -I) show significant correlations with some of the items. Finally, theoretical and practical implications of these results are discussed .

**Keywords:** Emotion Regulation, quality of life, EROS, QL-I, validation.

## Introducción

El ser humano se enfrenta a diversos cambios a lo largo de toda su vida: cambios fisiológicos, cambios cognitivos y cambios sociales, teniendo gran influencia sobre estos cambios los procesos emocionales que vivimos.

Aprender a gestionar las emociones de un modo óptimo nos ayuda a tomar mejor las decisiones y a afrontar las diferentes situaciones que se nos presentan de un modo satisfactorio. La regulación de las emociones hace referencia a los procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de la percepción, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, respecto a su frecuencia, forma, duración e intensidad (Thompson, 1994). Además, la regulación emocional es una habilidad con muchos objetivos: por ejemplo, la interacción con otros individuos puede producir un cambio emocional importante en los sujetos, incluso pueden influir en cambios de situaciones sociales. La literatura sobre la regulación de la emoción se ha centrado principalmente a nivel individual (Gross, 1998; Gross, Sheppes y Urry, 2011). Sin embargo, los intentos por influir en la experiencia emocional de los otros es una parte importante de la vida social (Niven, Totterdell y Holman, 2007; Rimé, 2012). Los primeros estudios sobre la interregulación emocional provienen de investigaciones sobre el apego y el apoyo social, y son pocos los que amplían el abanico hacia nuevas investigaciones sobre las habilidades de influir en los demás emocionalmente y poder regular sus emociones tanto de forma positiva como negativa. Creemos importante poder medir estas estrategias de regulación extrínsecas para saber cuáles de ellas utilizan las personas con el fin de obtener beneficios y bienestar en las relaciones con los demás.

Sin embargo, los cuestionarios de regulación emocional se han centrado tradicionalmente en la regulación emocional propia. Este es el caso del Emotion Regulation Questionnaire, (ERQ) de Gross & John (2003), que mide las diferencias individuales entre dos tipos de estrategias de regulación emocional. Por lo que sabemos, en estos momentos tan solo existe un cuestionario que recoge tanto la regulación emocional propia como la de los demás. Este cuestionario es el Emotional Regulation of Others and Self (EROS) desarrollado por Niven, Totterdell, Stride y Holman (2011), que todavía no ha sido validado en castellano. Además, basado en su modelo teórico, cada una de estas subescalas evalúa el sentido de las estrategias: si las estrategias han sido adaptativas o desadaptativas.

Por todo ello, el objetivo de este estudio es realizar un estudio piloto de evaluación del cuestionario EROS en población mayor. Visto que la autorregulación y la inter-regulación emocional se muestran como estrategias clave para el incremento de la calidad de vida, vemos

importante relacionar el EROS con indicadores de calidad de vida, con el fin de analizar cómo se relacionan ambos conceptos.

## Metodología

### *Diseño del estudio y procedimiento*

Entre octubre de 2013 y noviembre de 2013 se administraron los instrumentos, en la Universitat per a Majors en la Universitat Jaume I de Castellón. Los participantes respondieron a los cuestionarios de manera autoadministrada en un aula de la Universitat, con la presencia de dos investigadores que resolvieron dudas. Se administraron ambos instrumentos el mismo día y a la misma hora. Los cuestionarios se recogieron garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos, durante las clases del curso de postgrado de «Regulación Emocional».

### *Muestra*

La muestra estaba compuesta por 55 participantes (56.4 % mujeres) de entre 54 y 79 años, con una edad media de 66,67 años (D. T.=5.87), pertenecientes a la Universitat per a Majors de la Universitat Jaume I de Castellón.

### *Mediciones*

Regulación emocional propio y de otros. Se utilizó el instrumento EROS (Niven, Totterdell, y Holman, 2011). Su versión original en idioma inglés, fue proporcionado por el grupo EROS (*Emotional Regulation of Others and Self*) liderado por la Universidad de Sheffield (Reino Unido). Esta versión en inglés no contaba con una traducción previa al español, por lo que fue traducido por investigadores con experiencia en la construcción y validación de cuestionarios, pertenecientes al grupo DOBLE (Desarrollo Organizacional, Bienestar Laboral & Empleo) de la Universidad Rey Juan Carlos I (Madrid), liderado por el Dr. David Martínez Íñigo.

El cuestionario original en inglés consta de dos subescalas: una con 9 ítems (por ejemplo: «*Le he dado un consejo útil a alguien para hacer que se sintiera mejor., Le he señalado a alguien sus puntos flacos con la intención de que se sintiera peor*»), para evaluar la regulación emocional de las emociones de otros (subescala extrínseca) y otra con 10 ítems para evaluar la regulación emocional de sus propias emociones («*Busqué problemas en mi situación actual que me hicieran sentir peor., Me reí para intentar sentirme mejor.*»), con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos que oscila entre 1= en absoluto hasta 5 = mucho.

Calidad de Vida. Se han evaluado indicadores de calidad de vida a través del Índice de Calidad de Vida (QL-I), en su versión en castellano (Mezzich, Ruipérez, Pérez, Yoon, Liu, y Mahmud, 2000). La escala consta de 10 ítems, (por ejemplo:»*Funcionamiento Interpersonal (Relacionarse bien con la familia, amigos y grupos)*»), que evalúan el nivel del participante en diferentes aspectos de salud y de calidad de vida, oscilando en una escala tipo Likert entre 1=malo a 10= excelente.

### Análisis estadísticos

Se han realizado análisis descriptivos, y un análisis factorial exploratorio (AFE), con el fin de determinar si los factores de la versión en castellano coincidían con los lo de la versión original.

Además, se ha llevado a cabo un análisis correlacional con indicadores de calidad de vida (QL-I), todo ello con el programa SPSS 21.

### Resultados

Como en el estudio original se evalúan dos tipos de estrategias de regulación emocional; uno es regulación emocional hacia los otros (REO) con sus dos subescalas (positiva y negativa), y la regulación emocional propia (REP) con sus dos subescalas (positiva y negativa).

La tabla 1 muestra los resultados descriptivos (medias y desviaciones típicas) de los 12 ítems de cada subescala (REP y REO).

Tabla 1  
*Estadísticos descriptivos REP (N= 54)*

	REP		REO	
	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
1	1,41	0,80	3,49	0,94
2	3,43	0,81	1,45	0,82
3	1,15	0,60	3,59	0,86
4	3,06	1,20	1,31	0,59
5	1,15	0,45	1,55	0,82
6	1,43	0,70	3,31	1,00
7	3,67	1,00	1,41	0,73
8	3,19	1,12	1,49	0,82
9	1,24	0,64	3,65	0,88
10	3,54	1,10	3,82	0,95
11	1,22	0,67	1,24	0,52
12	3,59	0,90	3,69	0,82

Nota 1: REP= Regulación Emocional Propia

Nota 2: REO= Regulación Emocional hacia Otros

En la tabla 2 se aprecian las correlaciones entre los ítems de ambas escalas, los de Regulación Emocional Propia y los de Regulación Emocional hacia los Otros.

En la escala de Regulación Emocional Propia se pueden observar correlaciones significativas entre todos los ítems pertenecientes a la subescala Regulación Emocional Propia posi-

tiva, excepto el ítem 11 que no correlaciona con ningún otro ítem perteneciente a su subescala, lo que lleva a la posible eliminación; y correlaciones entre los ítems negativos de la misma.

En el caso de la escala de Regulación Emocional hacia Otros, tanto los ítems de la subescala positiva como negativa correlacionan entre ellos de la manera esperada (por subescalas).

Tabla 2  
Matriz de Correlaciones REP/REO N=54

12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
0,35**	0,00	0,28*	0,30*	-0,01	-0,02	0,00	-0,04	-0,00	0,30*	-0,05	1	1	
-0,20	0,17	-0,29*	-0,11	0,55**	0,50**	-0,04	0,57**	0,42**	-0,08	1	-0,19	2	
0,38**	-0,01	0,67**	0,54**	0,12	-0,06	0,09	-0,05	-0,07	1	-0,02	0,20	3	
-0,04	0,24	-0,13	-0,13	0,41**	0,41**	0,14	0,55**	1	-0,07	0,44**	0,07	4	
-0,09	0,24	-0,24	-0,00	0,60**	0,55**	0,08	1	-0,08	0,21	-0,12	0,25	5	
0,36**	-0,20	0,34*	0,21	-0,15	-0,09	1	0,35**	0,11	0,18	-0,24	0,20	6	
-0,25	0,50**	-0,09	-0,01	0,49**	1	-0,01	-0,18	0,43**	-0,14	0,54**	-0,04	7	
-0,01	0,30*	-0,02	0,15	1	0,33*	-0,03	0,09	0,36**	-0,07	0,34*	0,11	8	
0,5**	-0,23	0,56**	1	-0,06	-0,25	0,40**	0,77**	-0,04	0,26	-0,13	0,31*	9	
0,57**	-0,08	1	-0,08	0,50**	0,61**	0,04	-0,17	0,68**	-0,16	0,6**	0,07	10	
-0,20	1	-0,01	0,05	0,12	-0,03	0,04	-0,05	-0,06	-0,04	-0,14	0,22	11	
1	-0,01	0,65**	-0,26	0,61**	0,66**	0,01	-0,13	0,61**	-0,18	0,54**	-0,06	12	

Nota 2: De la diagonal,hacia abajo correlaciones entre los ítems de REP= Regulación Emocional Propia

Nota 3: De la i diagonal hacia arriba correlaciones entre los ítems de REO= Regulación Emocional hacia Otros.

### Estructura interna

Siguiendo el procedimiento de validación original de la escala de Niven *et al.* (2011), se realizó primero el análisis factorial exploratorio para a continuación confirmar la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio. Anteriormente, se llevaron a cabo pruebas con el fin de analizar el grado de factorización de los datos. El resultado del indicador Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) fue de 0,68 en REP y de 0,74 en REO; el test de Bartlett fue altamente significativo ( $p < .000$ ). Por lo tanto, se pudo continuar con el proceso de extracción de los resultados.

Los resultados del análisis factorial exploratorio (AFE) de componentes principales con rotación Varimax muestran la existencia de dos factores en cada una de las dos escalas, apa-

reciendo un total de 4 subescalas. En concreto, en la escala de evaluación emocional propia se mostraron dos factores: mejorar emociones propias (31,3 % de varianza explicada), empeorar relaciones propias (19,01 % varianza explicada), con un ítem que no pesaba en ninguno de los dos factores (ítem 11: escuchar música). De igual modo, se mostraron dos factores en la escala de regular las emociones de los demás: mejorar emociones de los demás (21,52 % varianza explicada), empeorar relaciones con los demás (31,49 % varianza explicada). Todos los factores, y los ítems que componen cada factor, son coincidentes con los factores de la escala original.

Tabla 3  
Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> REP

	COMPONENTE	
	1	2
1	,87	
2	,86	
3	,78	
4	,75	
5	,68	
6	,65	
7		,86
8		,82
9		,64
10		,55
11		,42
12		,12

Nota1: REP: Regulación emocional propia

Nota 2: Anexo1

### Consistencia Interna

Posteriormente comprobamos la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach. Los resultados del análisis son aceptables al ser superiores al 0,7 y similares al estudio original, una vez eliminado el ítem 11 de la escala REP. Ver tabla 5

Tabla 5  
Diferencias de Alfa de Cronbach

	ESTUDIO ORIGINAL	ADAPTACIÓN AL ESPAÑOL
REP +	0,82	0,86
REP-	0,80	0,66*
REO+	0,82	0,76
REO-	0,74	0,83

Nota1: REP+ Regulación emocional propia positiva.

Nota2: REP- Regulación emocional propia negativa.

Nota 3: REO+ Regulación emocional hacia otros positiva.

Nota 4: REO- Regulación emocional hacia otros negativa.

### Correlaciones EROS con QL-I

Tal y como se aprecia en la tabla 6, el factor de regulación emocional propia positivo correlaciona con el ítem 6 (apoyo social/emocional) del instrumento de calidad de vida.

Del mismo modo en la escala de regulación emocional propia el factor negativo correlaciona de forma inversa con los ítems 4 (funcionamiento ocupacional) y 8 (plenitud personal) del instrumento QL-I.

Tabla 6  
Correlación entre EROS propia y QL-I

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
REP –	-0,10	-0,16	-0,03	-,27*	-0,18	-0,22	-0,13	-0,30*	-0,26	-0,15
REP+	0,15	0,05	-0,03	0,08	0,11	,03*	0,13	-0,02	0,22	0,26
REO-	0,05	-0,21	-0,05	-0,12	-0,15	-0,25	0,00	-0,25	-0,22	-0,25
REO+	0,25	0,01	0,10	0,17	0,38**	0,25	0,17	0,11	0,14	0,22

Nota 1: REP= Regulación Emocional Propia

Nota 2: REO= Regulación Emocional de Otros

Nota 3: 1. Bienestar físico, 2. Bienestar Psicológico/Emocional, 3. Autocuidado y Funcionamiento Independiente, 4. Funcionamiento Ocupacional, 5. Funcionamiento Interpersonal, 6. Apoyo Social Emocional, 7. Apoyo Comunitario de Servicios, 8. Plenitud Personal, 9. Plenitud Espiritual, 10. Percepción Global de Calidad de Vida

Entre las estrategias de regulación emocional propias, las estrategias de regulación negativa correlacionan de forma inversa con los ítems 4 (funcionamiento ocupacional), 8 (plenitud personal) y de modo general con el ítem 10 (percepción global de la calidad de vida). Las estrategias regulación sobre otros positivas correlacionan con los ítems 1 (bienestar físico) 5

(funcionamiento interpersonal), 6 (apoyo social emocional), y 10 (percepción global de la calidad de vida).

## Conclusiones

En este trabajo hemos estudiado las propiedades psicométricas del cuestionario Emotion Regulation of Others and Self (EROS) adaptado al Español. El EROS es una herramienta que evalúa dos grandes bloques de estrategias de regulación emocional: la regulación emocional propia y la regulación emocional hacia los demás. Hemos validado estas dos escalas al español y las hemos comparado con la escala original. Se ha analizado y comprobado la consistencia interna de la escala y la validez del constructo.

Posteriormente se ha realizado una correlación del EROS con QL-I, y se ha encontrado que en aquellas variables asociadas, la REP- correlaciona de forma inversa con el apoyo social y con el funcionamiento ocupacional, y la REP+ lo hace positivamente con el apoyo social emocional. En cuanto a la Regulación emocional hacia otros, solo se han encontrado correlaciones positivas significativas entre la REO+ y el funcionamiento interpersonal. Las correlaciones inversas de REP- con Plenitud Personal y con Funcionamiento Ocupacional del Índice de QL-I resultan desventajosas, tanto para la eficacia con la que realizar las tareas, ya sean domésticas, en el trabajo o escolares, como para el sentimiento de plenitud personal que se podría relacionar con la autoestima. Por otro lado, la correlación positiva entre REP positiva y apoyo social-emocional muestran que autorregularse de forma positiva hace que dispongas de gente en quien confiar y dispuestos a proporcionarte ayuda. Finalmente, la correlación positiva entre REO positiva y funcionamiento interpersonal indican que autorregularse positivamente resulta beneficioso a la hora de relacionarse con los demás. Es interesante comentar que la estructura interna de la escala es similar a la original al igual que sus cargas factoriales.

Dado que ésta es la primera vez que se validan ambas escalas en España, aunque sea a modo piloto, conviene mencionar algunas limitaciones del estudio. La más importante, está relacionada con la generalización de los resultados, pues se ha estudiado la validez en una muestra homogénea y pequeña, no aleatoria. Aunque esta condición de la muestra ha asegurado la comprensión de los ítems y de las instrucciones de aplicación no se puede descartar que esto no ocurra en muestras diferentes.

Consideramos pues este artículo un punto de partida para futuras investigaciones.

## Referencias

- Gross J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Gross, J. y John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross J. J., Sheppes G., y Urry H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: a distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25, 765–781.
- Mezzich, J. E., Ruipérez, M. A., Pérez, C., Yoon, G., Liu, J. y Mahmud, S. (2000). The Spanish version of the Quality of Life Index: Presentation and validation. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 188, 301-305.



- Niven, K., Totterdell, P. y Holman, D. (2007). Changing moods and influencing people: the use and effects of emotional influence behaviors at HMP Grendon. *Prison Service Journal*, 172, 39–45.
- Niven, K., Totterdell, P., Stride, C. B., y Holman, D. (2011) Emotion Regulation of Others and Self (EROS): The Development and Validation of a New Individual Difference Measure. *Current Psychology*, 30, 53–73.
- Company R., Oberst, U. y Sánchez, F. (2012) Regulación emocional interpersonal de las emociones de ira y tristeza *Boletín de Psicología*, 104, 7-36.
- Rimé, B. (2012). *El compartimiento social de las emociones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.

## Anexo 1: Ítems cuestionario EROS

### *Regulación Emocional Propia*

1. Busqué problemas en mi situación actual que me hicieran sentir peor.
2. Pensé sobre mis características positivas para intentar sentirme mejor.
3. Inicié una discusión con alguien para lograr sentirme peor.
4. Me reí para intentar sentirme mejor.
5. Fui cínico para lograr sentirme peor.
6. Pensé sobre mis limitaciones y defectos para sentirme peor.
7. Hice algo con lo que disfruto para sentirme mejor.
8. Busqué el apoyo de otros para lograr sentirme mejor.
9. Pensé en experiencias negativas para intentar sentirme peor.
10. Pensé en algo bonito para lograr sentirme mejor.
11. Escuché música triste para lograr sentirme peor.
12. Pensé en aspectos positivos de mi situación para intentar sentirme mejor.

## Anexo 2

### *Regulación Emocional de Otros*

1. Le he dado un consejo útil a alguien para hacer que se sintiera mejor.
2. Le he señalado a alguien sus puntos flacos con la intención de que se sintiera peor.
3. Hice algo agradable con alguien para intentar que se sintiera mejor.
4. Me hice el enfadado/ fingí enojé con alguien para que se sintiera peor.
5. Le expliqué a alguien cómo me había (hecho) sufrir a mí o a otros para intentar que se sintiera peor (por haberlo hecho).
6. Comenté con alguien sus características positivas para conseguir que se sintiera mejor.
7. Fui antipático con alguien para que se sintiera peor.
8. Le recriminé a alguien su comportamiento para que se sintiera peor.
9. Hice reír a alguien con la intención de que se sintiera mejor.
10. Escuché los problemas de alguien para que se sintiera mejor.
11. No hice caso a alguien con la intención de que se sintiera peor.
12. Dedicué tiempo a alguien para intentar que se sintiera mejor.





## Programa para mejorar las actitudes en recién graduados hacia la búsqueda de empleo

MARTA GASULLA BELLIDO  
al225796@uji.es

SERGIO RUÍZ FUENTES  
al225793@uji.es

ALBA VAREA COSÍN  
al225791@uji.es

ZAIRA TORRES GARRIDO  
al226805@uji.es

### Resumen

El objetivo del presente trabajo pretende en primer lugar, conocer la actitud de estudiantes de psicología hacia la búsqueda de empleo y, en segundo lugar, diseñar un programa para inducir o reforzar una actitud positiva hacia la misma. De este modo, se espera fomentar la motivación de los estudiantes hacia sus estudios y su futuro laboral proporcionando una mejora en su bienestar y potenciando una mejora en su empleabilidad.

Para evaluar la Actitud hacia la Búsqueda de Empleo se utilizó el test ABE, Actitudes hacia la Búsqueda de Empleo, (LLORENS, BEAS y CIFRE, 2000) en una muestra de 169 estudiantes de 3º y 4º de psicología. Los resultados obtenidos indican que la actitud hacia la búsqueda de empleo es negativa. Y por lo tanto, se describe la propuesta MINDCOER, un taller que utiliza el Mindfulness, el Coaching y el erasmus, programas ya existentes, que utilizados de manera integrada y habitual, que provocará un cambio en la mente de los alumnos, y por consiguiente un cambio hacia positivo en la actitud tanto a nivel personal como profesional.

**Paraules clau:** estudiantes, actitud, trabajo, recién graduados, programa, Mindfulness, Coaching, erasmus.

### Abstract

The present work aims firstly to know the attitude of students in regards to job searching and, second, designing a program to induce or reinforce a positive attitude in this direction. This is it expected fostering student motivation towards this studies and their welfare and promotion improve their employability.

To evaluate the Attitude Job Search ABE test was used , Attitudes Toward Job Search (Llorens, Beas & Cifre, 2000 ) in a sample of 200 students in 3rd and 4th of psychology. The results indicate that the attitude towards the job search is negative . And therefore, the idea describe the proposal MINDCOER , a workshop that uses Mindfulness, Coach-

ing and Erasmus, all existing programs , which are used in an integrated and habitual, which cause a change the minds of students and hence positive change in attitude both personally and professional.

**Keywords:** students, attitude, job, program, Mindfulness, Coaching, erasmus.

## Introducción

La palabra trabajo ha ido evolucionando con el paso de los años. A pesar de que los cambios han sido pequeños, han sido significativos en el sentido de la palabra. Durante la historia el significado de trabajo ha recibido connotaciones negativas.

Los significados de hoy día que se le atribuyen a trabajo siguen manteniendo connotaciones negativas y sin embargo, el trabajo forma parte del eje central de la vida de muchísimas personas, ya que pasan la mayor parte de su vida en él o en relación con él. Quizá se debería cambiar ese pensamiento hacia el Trabajo, para poder cambiar una actitud y darle una mejor posición en nuestras vidas. «¿Podría ser el trabajo una actividad placentera, concordante con las competencias, capacidades, habilidades y actitudes de la persona proporcionando una autorrealización continuada? En este sentido la remuneración económica quedaría en un segundo plano. Trabajar en este sentido probablemente daría mejores resultado que trabajar dándoles un sentido de “castigo” por lo que se tendrían más posibilidades de obtener el tan buscado éxito laboral y con este cambio de actitud, también la nueva búsqueda de empleo resultaría más exitosa.

En este momento de situación económica por la que pasa España, nos cuestionamos cómo afecta la actitud del estudiante ante las búsqueda de empleo. Hasta hace relativamente poco, no se le había dado demasiada importancia, sin embargo, Alonso, Fernández y Nysen (2009) presentaron un documento explicativo en unas jornadas la Universidad Autónoma de Madrid, llamado El debate sobre las competencias. En él, encontramos opiniones de los alumnos acerca de la actitud hacia la búsqueda de empleo y también qué piensan los trabajadores sobre los nuevos titulados. Este artículo concluye que hasta ahora los alumnos de las universidades declaran que la manera más exitosa de incorporarse al mercado laboral eran los contactos, los masters aunque a un elevado precio, las prácticas en las empresas porque abrían puertas por las prácticas en sí, no por el título obtenido y becas públicas, aunque éstas sólo se destinaban a investigación y las privadas únicamente proporcionaban algo de experiencia. También consultaban en los centros de orientación de las universidades y plataformas informáticas como infojobs, pero los resultados no eran demasiado buenos. En el último puesto, se ojeaba anuncios en periódicos. Y curiosamente se desconfiaba de la eficacia de las empresas de trabajo temporal (ETT).

En España, desde hace unos años, existe el fenómeno llamado «titulitis», trabajadores sobrecualificados que realizan tareas muy por debajo o inferiores a su nivel de formación. Por ello, es que entre los recién titulados existía un desencanto. El alumnado percibía que las empresas exigían más requisitos de los que el puesto necesitaba o diferentes a los que el puesto demandaba, y además, las prácticas de las carreras no se valoraban de manera adecuada. Los datos revelaban que la experiencia percibida hacia la búsqueda de empleo por parte de los titulados era negativa.

Las empresas opinaban que estos eran reticentes a la movilidad y al aprendizaje continuo y además tendían a preocuparse por obtener una alta remuneración.

Parece ser pues que ambas partes estarían de acuerdo en un cambio en el modelo de aprendizaje, uso real de las competencias, autoconcepto, expectativas, autoeficacia, etc.

A continuación comentaremos otros aspectos o variables que se ven relacionados con las salidas profesionales. El primero de ellos es la relación entre el rendimiento académico y el éxito profesional. Para poder acceder a la universidad es necesario aprobar la selectividad y, en función de la nota obtenida en la PAU, el alumno puede escoger la carrera universitaria con límite de plazas que quiera cursar en función de la nota de corte de su universidad. Aquí se observa claramente una de las ventajas de obtener buenas calificaciones.

Sin embargo, en contra del pensamiento generalizado en el que se defiende la idea de que cuanto más rendimiento académico más éxito profesional, existen tendencias a pensar que no es del todo cierto.

En las empresas no se tiene en cuenta el expediente académico o cociente intelectual sino que se le proporciona una mayor importancia a cómo se utiliza esa inteligencia para generar aciertos continuados. Por ejemplo, el responsable de recursos humanos de Google, Laszlo Bock (2013), publica en el New York Times que «una de las cosas que hemos aprendido tras analizar todos los datos de nuestro proceso de selección es que el expediente académico y la puntuación de los candidatos en los test son inútiles como criterio de contratación». Los motivos por los cuales Google ha tendido a no valorar tanto el rendimiento en las universidades como el criterio de contratación es que, como asegura Bock, «tu habilidad para desempeñar tareas en Google no tiene ninguna relación con lo bueno que eras en la escuela, porque las habilidades que se piden en la universidad son muy diferentes» y «La gente que tiene éxito en la universidad es un tipo de gente específicamente entrenada para tener éxito en ese ambiente».

Resumiendo, no es necesario ser el número uno de clase en su etapa académica para tener éxito profesional. Sin embargo si sería necesario poseer otras cualidades como creatividad, curiosidad y tenacidad especiales, según Wagensberg (1994). Además, como comenta también Tarrach (2003) «el nivel de iniciativa del candidato, si se trata de una persona proactiva, si demuestra capacidad de aprender del fracaso y de sobreponerse a las derrotas, si está abierto a diferentes oportunidades pero mantiene un objetivo claro en la vida» está muy valorado para conseguir el éxito profesional.

Por todo lo anterior y aunque exista una relación positiva entre rendimiento académico y éxito profesional, se puede observar que en las universidades todavía no se enseñan otras cualidades.

Y es aquí donde entra en juego la relación entre la actitud de los recién titulados y el éxito profesional. En nuestra sociedad, siempre se ha pensado que se tendrá más probabilidad de conseguir los mejores puestos de trabajo aquellas personas que tengan los máximos conocimientos acorde con las necesidades del trabajo. Y esto es verdad en cierta manera, ya que en el éxito profesional influyen también otras variables.

Por este motivo, en este estudio se le dará importancia a la actitud de las personas como pilar fundamental para conseguir el éxito profesional. La actitud es quien determina la intensidad o el nivel de esfuerzo con que se aplican los conocimientos, habilidades aprendidas y se consigue mayor motivación para afrontar los problemas del mundo laboral o de la vida en sí. De esta manera, los problemas se verán como una manera de autorrealización y no como obstáculos que impiden seguir adelante o tener éxito.

Como bien afirmó Ana Fernández (experta en recursos humanos y habilidades directivas) en una jornada de formación de Enfermería, «Más del 80 % del éxito profesional depende de la actitud». También recalcó que se debe invertir en conocimientos y en formación pero sin olvidar el papel fundamental que ejercen las actitudes: «Hay que trabajar la actitud porque es un factor que multiplica» con esto pretende explicar que es necesario tener ciertos conocimientos para

realizar la profesión pero si además, se tiene una actitud positiva los propios conocimientos se engrandecerán llegando a conseguir el éxito profesional, por este motivo existen profesionales mediocres, buenos y excelentes ya que la actitud juega un papel importante en las diferencias individuales. Otra aportación relevante respecto al tema aparece en el artículo de Maritza Segura Bazán titulado *Competencias personales del docente*, «El éxito profesional depende de la actitud individual: las razones por las que un profesional triunfa, tienen que ver en un 15 % con sus conocimientos y en 85 % con su actitud, entusiasmo y niveles de motivación. De estas afirmaciones, se deriva que los resultados de la vida personal y profesional de cada individuo son la consecuencia lógica de las conductas que asume frente a las diversas situaciones y del trabajo que emprende diariamente.»

Por todo lo anterior, el objetivo de este trabajo será conocer las actitudes hacia la búsqueda de empleo en los alumnos de 3º y 4º de Psicología de la Univesitat Jaume I, para desarrollar un programa con el fin de mejorarlas y potenciar en cada uno de ellos el perfil como futuro empleado en el mundo laboral que hoy en día solicitan las empresas. Por este motivo las hipótesis que planteamos son las siguientes:

Hipótesis: Los alumnos de tercero y cuarto de psicología presentan una actitud negativa hacia la búsqueda de empleo y los de cuarto la presentarán más negativa que los de tercero.

## Método

Para cumplir los objetivos marcados se utiliza el test ABE, (Anexo1) cuestionario de evaluación de actitudes hacia la búsqueda de empleo, el cual se recopiló de un artículo titulado Diseño y validación de un instrumento de evaluación de actitudes hacia la búsqueda de empleo (ABE) cuyas autoras fueron Susana Llorens, M<sup>o</sup> ISABEL Beas y Eva Cifre. Se trata de una adaptación del modelo de actitudes de la acción planeada de AZJEN y MADDEN (1986) y ROSENBERG y HOVLAND (1960).

La limitación del test es que sólo debe administrarse en alumnos de psicología, lo que para el presente estudio se transforma en una ventaja.

La muestra a la que se le suministra el test está compuesta por alumnos de 3º y 4º de psicología de la Universidad Jaume I. La muestra se compone de 132 mujeres y 37 hombres. La administración del test se realiza en las aulas de la UJI mediante papel y lápiz. Para el análisis de los datos se emplea el programa SPSS.

## Resultados

Los resultados obtenidos se pueden observar en la siguiente tabla.

---

Tabla 1

La media obtenida en tercero es de 3,257 y en cuarto es de 3,264. Encontramos que las medias entre los dos cursos son prácticamente iguales y no existiendo diferencias significativas entre el sexo en ningún caso.

Por lo que no se cumplen nuestras hipótesis sobre la actitud negativa en los alumnos de tercero y más negativa todavía en los alumnos de cuarto hacia la búsqueda de empleo.

---

Tabla 1  
Estadísticos descriptivos ABE

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Tercero	81	2,10	4,10	3,26	,40
Cuarto	90	2,55	4,05	3,26	,30
Hombres tercero	18	2,55	3,90	3,22	,41
Mujeres tercero	63	2,10	4,10	3,27	,40
Hombres cuarto	19	2,55	3,80	3,23	,30
Mujeres cuarto	71	2,70	4,05	3,27	,30

## Discusión y conclusión

Una vez evaluados los resultados del cuestionario, la conclusión que se obtiene es que los alumnos tanto de tercero como de cuarto de Psicología tienen una actitud neutra o indiferente (3,25 y 3,26) hacia la búsqueda de empleo. Por este motivo y siendo coherentes con el propósito de este estudio, diseñamos el programa MINDCOER con el objetivo de mejorar su actitud frente a la búsqueda de empleo. Este taller está formado por un programa 3 en 1 compuesto por Mindfulness, Coaching y Erasmus.

Para ello, en primer lugar se recurriría al Mindfulness, lo cual significa atención plena o conciencia plena. Se trata de una estrategia de meditación que pretende la conexión con el aquí y ahora. El objetivo es cambiar las relaciones que las personas establecen con los pensamientos, sentimientos y sensaciones físicas que se activan y mantienen los estados del trastorno mental.

Bishop (2004) propone un modelo muy exhaustivo que incluye los siguientes componentes: autorregulación de la atención y orientación hacia las propias experiencias en el momento presente, caracterizada por curiosidad, apertura y aceptación.

Esta técnica se selecciona con el fin de que los recién graduados cambien su actitud hacia la búsqueda de empleo. A modo de conclusión, esta cita de Facundo Cabral la cual engloba el Mindfulness en dos frases «Aquí ahora y en este momento. *Cuida el presente porque en él vivirás el resto de tu vida*».

En segundo lugar, se considera necesario que el alumnado aprenda y perciba la ayuda de un Coaching, el cual tiene como finalidad mejorar el rendimiento de su cliente sin imponer límites. Estos actúan como modelos de conducta para ser imitados por los demás, trabajan despacio, siempre atendiendo los imprevistos que puedan surgir en el rendimiento de cada persona y están inmersos en un proceso de aprendizaje continuo, gracias a las situaciones que se presentan o las personas. Además el Coaching basa su ciencia en tres pilares, toma de conciencia, asunción de responsabilidad y desarrollo de la confianza en uno mismo, siendo el alumno quien propone sus propias metas.

Para concluir con la propuesta del Coaching, una célebre cita de Goethe que ayudará a reflexionar sobre su importancia: «Lo mejor que podemos hacer por los demás no es enseñarles tus riquezas sino hacerles ver las suyas propias».



Para finalizar el programa no podían faltar los queridos Erasmus, aquellos alumnos que transportan información del exterior y provocan cambios a nivel cognitivo en sus nuevos compañeros y viceversa. Estos alumnos estarán arropados por los alumnos residentes durante las comidas en la universidad para de esta manera aprender con facilidad y sobretodo practicar una lengua distinta a la materna y descubrir que hay algo más allá de sus fronteras. Durante estas horas los alumnos Erasmus se sentirán integrados ya que los temas de conversación rondarán entorno a su país, su cultura, su barrio, la situación laboral de su país, zonas donde salir, zonas donde vivir, información cultural, de naturaleza y costumbres, salario mínimo interprofesional, qué perspectiva de la psicología predomina en su país, qué hacer en una entrevista de trabajo y qué no hacer, como ir vestido y lugares que debemos tener en cuenta para realizar papeleos. Por supuesto los mismos temas de conversación se llevarán a cabo para que el estudiante reciba toda la información necesaria, siendo así un aprendizaje recíproco.

Además se realizará un día a la semana una salida de ERASMUS para que conozcan el lugar de residencia, cultura, etc.

Por tanto, con todo lo anterior se fomenta la idea de que lo desconocido es bueno y se continúa enfocando un cambio de actitud hacia positivo.

En conclusión, con la aplicación y cohesión de estas tres modalidades en MINDCOER pretendemos tener una actitud Mindfulness, con características de Coach y apertura de Erasmus para la vida diaria.

Creemos que esto son herramientas para conseguir una actitud más adecuada.

Además, se consigue un beneficio a tres niveles. Con los alumnos que imparten MINDCOER ya estamos contestando a las demandas en cuanto a la realización de más prácticas a lo largo de la carrera.

A nivel estudiantes que participan y universidad, hablaríamos de mejoras en el autoconcepto y la satisfacción con uno mismo. De esta manera, se obtienen mejores resultados en rendimiento académico, una mejor actitud ante los estudios y en general, una actitud más positiva respecto al nuevo y excelente futuro que les espera. En definitiva, como reflexión final del trabajo queremos transmitir a los estudiantes que *lo mejor que se puede hacer por uno mismo es reflexionar, meditar, escuchar, proponer objetivos, conocer limitaciones y consecuencias, integrarse e integrar, creer en uno mismo, abrir la mente y sobre todo, hacer de cada día un día único y caracterizado por lo que te apasione.*

## Referències bibliogràfiques

- Alonso, L.E, Fernández Rodríguez, C.J. y Nyssen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Azjen, I., y Madden, T.J. (1986). Prediction of goal directed behaviour: attitudes, intentions and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-74.
- Bishop, S. R. (2004). *Mindfulness: A proposed operational definition*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 89-108.
- Bock, L. (2013). Head-Hunting, Big Data May Not Be Such a Big Deal. *The New York Times*. Extraído el 10 de Octubre de 2013 de la web: [http://www.nytimes.com/2013/06/20/business/in-head-hunting-big-data-may-not-be-such-a-big-ideal.html?pagewanted=1&\\_r=1&smid=tw-nytimesbusiness&partner=socialflow](http://www.nytimes.com/2013/06/20/business/in-head-hunting-big-data-may-not-be-such-a-big-ideal.html?pagewanted=1&_r=1&smid=tw-nytimesbusiness&partner=socialflow)
- Llorens, S., Beas, I. y Cifre, E. (2000). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de actitudes hacia la búsqueda de empleo (A.B.E.)*. *Fórum de Recerca de la FCHE*. Extraído el día 10 de octubre de 2013 desde <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi5/ABE.pdf>



Rosenberg, M.J. y Hovland, C.I. (1960). *Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. Attitude Organization and Change*. New Haven: Yale University Press

Segura, M. (2005). Competencias personales del docente. *Revista ciencias de la educación*, 2 (25), 171-190.

Tarrach, R. (2003). Investigación científica desde la perspectiva de género. *Quark: Ciencia, medicina, comunicación y cultura*, 27, 92-96

Wagensberg, J. (1994). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets Editores.

**Anexo 1**

**Cuestionario "A.B.E."**  
**Actitudes hacia la Búsqueda de Empleo**

Curso en el que te encuentras: \_\_\_\_\_ / Ya titulado SI.....(1)  
NO..... (2)

Sexo: Hombre..... (1) . Mujer..... (2) Edad: \_\_\_\_\_

1. En el pasado, ¿has buscado empleo? SI....(1)  
NO....(2)

2. ¿Cómo definirías tu experiencia de búsqueda de empleo empleo?

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Totalmente insatisfactoria	Insatisfactoria	Indiferente	Satisfactoria	Totalmente satisfactoria

3. ¿Qué técnicas has utilizado para buscar empleo?

---

4. ¿Has tenido experiencia laboral?:  
NO.....(1)  
Menos de 6 meses.....(2)  
De 6 meses a 12 meses....(3)  
Más de 12 meses.....(4)

A continuación aparecen una serie de afirmaciones que se hacen sobre la búsqueda de empleo. Indica el grado en que estás o no de acuerdo con ellas, utilizando la siguiente escala:

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

5. En cuanto termine la carrera, buscaré empleo ( )

6. En la actual coyuntura económica es casi imposible encontrar un puesto de trabajo ( )

7. Encontrar trabajo depende mayoritariamente de los "enchufes" ( )

8. Me importa mucho lo que piensen mis padres respecto a buscar empleo ( )

9. La búsqueda de empleo es agradable, estimulante y retadora ( )

10. Conocer las fuentes de información (B.O.E., periódicos...) es de utilidad para encontrar empleo ( )

11. Me siento capacitado para utilizar las técnicas de empleo adecuadamente ( )

12. Las técnicas de búsqueda de empleo ayudan a encontrar trabajo ( )

13. Conozco las fuentes que me pueden proporcionar un empleo ( )

14. Encontrar un trabajo depende mayoritariamente de la suerte ( )

15. Creo que encontrar empleo depende de mí ( )

16. Mis padres esperan que me esfuerce para encontrar un trabajo ( )

17. Si tuviera la oportunidad, buscaría empleo ( )

18. Creo que aprender a buscar trabajo es cosa de tontos ( )

19. Encontrar un trabajo es importante para mí ( )

20. La búsqueda de empleo es frustrante y desalentadora ( )

21. Me siento capacitado para buscar empleo ( )





## Regulación Emocional y Calidad de Vida en mayores. Un estudio piloto

JOSÉ FRANCISCO SANTAS BONA  
al152927@uji.es

LAURA LÓPEZ MATA  
al091666@uji.es

LIDIA LOZANO LAPIEDRA  
al117121@uji.es

EVA CIFRE GALLEGO  
cifre@uji.es

### Resumen

El presente estudio tiene como objetivo comprobar la influencia que la gestión de habilidades emocionales sobre en el nivel de calidad de vida de las personas mayores. Una muestra de 55 personas mayores alumnos de la Universitat per a Majors de la Universitat Jaume I de Castellón rellenaron los cuestionarios TMMS (Trait Meta Mood Scale) y QL-1 (Índice de Calidad de Vida). Los resultados de correlaciones bivariadas muestran relaciones significativas entre dos de las habilidades emocionales medidas: la atención emocional y la comprensión emocional se relacionan positivamente con varios de los indicadores de calidad de vida: funcionamiento interpersonal y apoyo socio-emocional con atención emocional; bienestar psicológico/emocional, funcionamiento ocupacional, funcionamiento interpersonal y plenitud espiritual con comprensión emocional. No encontramos relaciones significativas entre la regulación emocional y el índice de calidad de vida percibido.

**Palabras clave:** regulación emocional, mayores, estrategias de regulación emocional, calidad de vida.

### Abstract

This study aims to test the influence that managing emotional skills has on the quality of life of elderly people. A sample of 55 elderly people who were students at Universitat per a Majors of the Universitat Jaume I of Castellón fulfilled two questionnaires: the TMMS (Trait Meta Mood Scale) and QL-1 (Quality of Life Index). The results obtained show significant bivariate correlations between two emotional measures skills: attention to feelings and clarity of feelings are positively related to several indicators of quality of life: interpersonal functioning and socio-emotional support were related to attention to feelings; psychological/emotional well-being, occupational functioning,

interpersonal functioning and spiritual fulfilling to clarity of feelings. We found non significant relationships between mood repair and perceived quality of life indexes.

**Keywords:** emotion regulation, elderly, emotion regulation strategies, quality of life.

## Introducción

Actualmente, todos los expertos reconocen la fuerte influencia que los aspectos emocionales ejercen sobre el bienestar y la adaptación social de las personas. Diversas investigaciones han puesto de relieve cómo las emociones afectan incluso al sistema inmunitario de los seres humanos (Ader, Felten y Cohen, 1991;). Hemos pasado del «Pienso luego existo, al siento luego existo» (Damasio, 2001). La gestión de estrategias de regulación de emociones puede influir de una manera directa en el nivel de calidad de vida de los sujetos. Una adecuada educación emocional es de gran importancia para lograr una adecuada socialización y mejorar la calidad de vida de las personas (Bisquerra, 2000). Desde el planteamiento de la inteligencia emocional parece aceptado que una persona emocionalmente inteligente puede disfrutar de un alto grado de bienestar psicológico (Meléndez, 2001), que es uno de los indicadores de dicha calidad de vida. Son muchos los estudios que relacionan el nivel de inteligencia emocional con el índice de calidad de vida de las personas. Estos estudios han sido enfocados en su mayoría hacia niños y jóvenes, debido a la gran importancia que estas etapas evolutivas tienen en la consolidación de las estructuras de funcionamiento psicosocial (Bellamy, Gore, y Sturgis, 2005). Pero son pocos los estudios que han demostrado esta relación en personas mayores. Además, la mayoría de dichos estudios han sido realizados sobre población estadounidense.

La tercera edad es un sector de población que está adquiriendo más importancia cada día, debido al incremento de personas que se encuentran en ese momento de su vida. El descenso en la tasa de natalidad así como el avance exponencial de la ciencia en el cuidado de la salud humana han hecho que la edad media de la población aumente notablemente. Así, en un futuro no muy lejano, esta población será el grupo más numeroso de nuestra sociedad. No obstante y como ya hemos mencionado con anterioridad, encontramos pocos programas enfocados a mejorar las competencias emocionales en la vejez (López-Pérez, Fernández-Pinto, y Márquez-González). Los hasta ahora pocos estudios realizados sobre las emociones y sentimientos de los mayores, suelen tener un punto de vista estereotipado sobre la placidez de la jubilación o por el contrario, la problemática de inutilidad y percepción social negativa (Meléndez, 2001).

¿Por qué son tan importantes las emociones en esta edad? Por dos razones fundamentales: aparece el miedo a que quedarse solos (miedo a que dejen de ser queridos, a tener una imagen social negativa, a la desaparición de los seres de su entorno), proximidad a la muerte, jubilación. También es tiempo de balances emocionales: arrepentimientos sobre vivencias no vividas plenamente. (Meléndez, 2001). La vida comienza a mirarse por el espejo retrovisor. Ser capaz de balancear y regular emocionalmente estos momentos debe influir sin duda en la calidad de vida de las personas mayores.

Consideramos importante entender de qué manera regular las emociones propias y de otros influye en el nivel de calidad de vida percibido de este cada vez más importante sector social. Por todo ello el objetivo de este estudio es estudiar la influencia que el dominio de es-

trategias de regulación emocional propia y sobre otros tiene en la calidad de vida en mayores.

## Metodología

### *Procedimiento y muestra*

Para llevar a cabo este estudio piloto realizamos un estudio cross-seccional con una muestra de personas mayores de 54 años pertenecientes a la Universitat per a Majors de la Universitat Jaume I. La muestra estaba compuesta por 55 sujetos (56,4 % mujeres) de edades comprendidas entre los 54 y 79 años. La media de la muestra fue de 66,62 años con una desviación típica de 5,87.

Entre octubre de 2013 y noviembre de 2013 se administraron los instrumentos, en la Universitat per a Majors en la Universitat Jaume I de Castellón. Los participantes respondieron a los cuestionarios de manera autoadministrada en un aula de la Universitat, con la presencia de dos investigadores que resolvieron dudas. Se administraron ambos instrumentos el mismo día y a la misma hora. Los cuestionarios se recogieron garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos, durante las clases del curso de postgrado de «Regulación Emocional».

### *Instrumentos*

Para evaluar la regulación emocional utilizamos el cuestionario Trait Meta Mood Scale (TMMS) en su versión de 24 ítems, en su versión española, validado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Este cuestionario evalúa el meta-conocimiento de las personas sobre su atención, claridad y reparación emocional. La escala consta de 24 ítems, (por ejemplo: «Presto mucha atención a los sentimientos; Normalmente me preocupo mucho por lo que siento, Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones; Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo; Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos»), que evalúa el grado de atención emocional, comprensión emocional y Regulación Emocional, con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos que oscila entre 1= Nunca hasta 5 = Muy frecuentemente

La calidad de vida la evaluamos mediante el Índice de Calidad de Vida QL-I. en su versión en castellano (Mezzich, Ruipérez, Pérez, Yoon, Liu, y Mahmud, 2000). La escala consta de 10 ítems, (por ejemplo: «Bienestar Físico (sentirse lleno de energía, sin dolores ni problemas físicos)»; «Bienestar Psicológico/emocional (sentirse bien consigo mismo)»; «Funcionamiento Interpersonal (relacionarse bien con la familia, amigos y grupos)», que evalúan el nivel del participante en diferentes aspectos de salud y de calidad de vida, oscilando en una escala tipo Likert entre 1=malo a 10= excelente.

## Resultados

A continuación se muestran las tablas de resultados obtenidos. En la tabla 1 aparecen los estadísticos descriptivos de la muestra: media y desviación típica.

Tabla 1  
Estadísticos descriptivos

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Atención emocional	26,91	4,751
Comprensión emocional	29,07	4,626
Regulación emocional	28,89	5,982
Bienestar físico	6,89	1,641
Bienestar psicológico/emocional	7,27	1,380
Autocuidado y funcionamiento independiente	8,05	1,367
Funcionamiento ocupacional	7,85	1,177
Funcionamiento interpersonal	7,87	1,214
Apoyo socio- emocional	7,36	1,985
Apoyo comunitario y de servicios	6,98	1,639
Plenitud personal	7,42	1,512
Plenitud espiritual	6,22	2,378
Percepción global de calidad de vida	7,38	1,694

Los valores recogidos en el TMMS nos indican que la muestra ha obtenido una puntuación media de 26,91 en atención emocional. Esta atención es considerada como adecuada según el cuestionario TMMS 24, es decir, los mayores estudiados son capaces de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. La puntuación obtenida en la comprensión emocional es del mismo modo adecuada, siendo de 29,07. Así, las personas mayores de este estudio son capaces de comprender bien sus estados y procesos estados emocionales. Una puntuación de 28,89 en regulación emocional nos indica que la muestra es capaz de regular adecuadamente sus estados emocionales.

Las puntuaciones del test de Índice de Calidad de Vida superan o rondan todas ellas el 7, excepto bienestar físico (6,89) y plenitud espiritual (6,22). Son puntuaciones que nos indican un índice de calidad de vida percibido como bueno (según el propio cuestionario). Destacaremos que el índice de percepción global de calidad de vida supera la puntuación de 7.

La segunda tabla muestra las correlaciones existentes entre las tres escalas del TMMS (atención, comprensión y regulación emocional) y los 10 ítems del Índice de Calidad de Vida.

Tabla 2  
Correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Atención Emocional	-0,10	0,03	-0,15	0,06	0,43**	0,45**	0,29	0,18	0,17
Comprensión Emocional	0,26	0,34*	0,19	0,50**	0,39*	0,27	0,23	0,43**	0,12
Regulación Emocional	-0,03	0,11	-0,16	0,22	0,28	0,13	0,14	-0,21	0,04

Nota: 1 = Bienestar físico, 2 = Bienestar psicológico/emocional, 3 = Autocuidado y funcionamiento independiente, 4 = Funcionamiento ocupacional, 5 = Funcionamiento interpersonal, 6 = Apoyo social-emocional, 7 = Apoyo comunitario y de servicios, 8 = Plenitud personal, 9 = Plenitud espiritual, 10 = Percepción global de calidad de vida.

Nota 2: \* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$



Los resultados obtenidos nos muestran correlaciones significativas entre la atención emocional y los indicadores de funcionamiento interpersonal ( $r^2=,43^{**}$ ) y apoyo social-emocional ( $r^2=,45^{**}$ ). También encontramos correlaciones significativas entre la comprensión emocional y los indicadores de bienestar psicológico/emocional ( $r^2=,34^*$ ), funcionamiento ocupacional ( $r^2=,50^{**}$ ), funcionamiento interpersonal ( $r^2=,39^*$ ), plenitud personal ( $r^2=,43^{**}$ ) y percepción global de calidad de vida ( $r^2=,34^*$ ). No se han encontrado correlaciones significativas entre la regulación emocional y ningún indicador de calidad de vida.

## Discusión y conclusiones

Según los resultados obtenidos en este estudio hemos podido comprobar que una buena capacidad de atención y sobre todo, de comprensión emocional en las personas mayores, están relacionadas con disponer de una buena red de apoyo social, familiar, de trabajo y en general, de tener una buena percepción de la calidad de vida en las personas mayores encuestadas. Tener buenas habilidades de atención emocional, saber percibir e identificar las propias emociones y las de los demás está relacionado con un buen nivel de funcionamiento interpersonal. Ayuda positivamente a relacionarse adecuadamente con la familia, con los amigos y grupos, en definitiva, disfrutar de un buen nivel de vida social. Del mismo modo, la atención emocional está relacionada significativamente con el ítem que mide el apoyo social-emocional. Saber percibir y diferenciar los estados emocionales propios ayuda a las personas mayores a disponer de personas en las que poder confiar, personas cercanas a las que poder pedir ayuda.

Las personas mayores que tienen una buena habilidad para comprender los estados emocionales son personas que tienen un bienestar psicológico y emocional alto, se sienten bien consigo mismos. Además esta competencia emocional ayuda a que realicen bien su trabajo y sus tareas domésticas (funcionamiento ocupacional). También se relaciona la comprensión emocional en mayores con tener buenas relaciones con familia, amigos y grupos sociales (funcionamiento interpersonal). Por último, está habilidad también está relacionada con tener un sentimiento de fe, de religiosidad y transcendencia más allá de la vida ordinaria, notable (plenitud espiritual).

El hecho de que la regulación emocional no se relacione significativamente con ningún indicador de la calidad de vida nos da una idea sobre la poca importancia que la población mayor de nuestra muestra concede a este tipo de estrategias emocionales regulatorias. Pensamos que la razón por la que no encontramos correlaciones significativas sea que el origen de nuestra muestra no es aleatorio: está compuesta por de un grupo de mayores con un nivel cognitivo alto, dado que están asistiendo a clases universitarias. Aun no disponiendo de datos socioeconómicos, encontramos cierto acomodo en su posición ya que pueden acceder a costearse estudios suplementarios. Son un grupo de personas estimuladas intelectualmente y con interés y curiosidad por aprender. Esto en sí mismo, es una de las estrategias de regulación emocional descritas por diferentes autores, como una de las herramientas que se utilizan para sentirse bien consigo mismos es mantenerse activos, realizar todo tipo de actividades (Avia y Vázquez, 1998). Los autores indican que las personas que disfrutan de un alto nivel de bienestar psicológico son personas que son activas en la búsqueda de su bienestar psicológico y emocional.

Los resultados mostrados en los Índices de Calidad de Vida, y más concretamente en la percepción global del índice de calidad, son altos, lo que puede en cierta medida explicar que una persona mayor que se encuentra satisfecha psicológicamente no relacione las estrategias de regulación emocional con su calidad de vida. Además, la posibilidad de que los auto informes

emocionales de las personas mayores se vean *interferidos* por su actitud de menor *apertura* hacia la expresión de las emociones ha sido señalada por algunos investigadores y está en la base de la principal hipótesis propuesta como alternativa a la de la madurez emocional para explicar la experiencia emocional en la vejez (Diener, Sandvich, y Larsen, 1985). De hecho, existen datos que indican que las personas mayores presentan una mayor deseabilidad social (Ray, 1988), efecto que pensamos puede haber aparecido en nuestra muestra a estudio. La utilización de cuestionarios de auto informe puede contribuir a dicho efecto. Encontramos también la hipótesis relatada por otros autores según la cual existe cierta tendencia de los mayores a asociar ganancias en el funcionamiento emocional como reflejo a no informar o minimizar el informe sobre su experiencia emocional negativa y subrayan la necesidad de potenciar el desarrollo y el empleo de metodologías alternativas al auto informe para evaluar el afecto negativo en las personas mayores (Márquez-González, Izal, Montorio y Losada, 2008).

Dentro de la línea de futuros trabajos, nos planteamos realizar estudios más completos, con una muestra mayor y aleatoria. Además, en dichos estudios se pueden eliminar el citado efecto de deseabilidad social empleando medidas de competencias emocionales objetivas. Del mismo modo, se pueden estudiar las diferencias en las relaciones de entre las estrategias emocionales utilizadas y su relación con el índice de calidad de vida según el género.

Entendemos y creemos en la importancia, que la educación emocional tiene en la calidad de vida de todas las personas. Especialmente las personas mayores también pueden beneficiarse de los programas de educación emocional, bien para aprender competencias que no han llegado a desarrollar bien para adquirir nuevas competencias emocionales. Según el modelo de Salovey y Mayer (1997), la inteligencia emocional está compuesta por habilidades que pueden ser trabajadas y aprendidas. El coste cognitivo puede ser mayor que en otras franjas de edad, pero los beneficios obtenidos de aprender a gestionar nuestras emociones compensan dicho esfuerzo.

## Referencias bibliográficas

- Ader, R., Felten, D. L., y Cohen, N. (1991). *Psychoneuroimmunology*. Nueva York: Academic Press.
- Avia, M. D.; Vázquez, C. (1998). *Optimismo Inteligente*. Madrid: Alianza Editorial,
- Bellamy, A., Gore, D., y Sturgis, J. (2005). Examining de relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronical Journal of Research in Educational Psichology*. 6 (3), 53-78.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Educación XX1*. 10, 2007, pp. 61-82
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis S. A.
- Carstensen, L. L. (1993). Motivation for social contact across the life span: A theory of socioemotional selectivity. En J. E. Jacobs (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation. Developmental Perspectives on Motivation*. Vol. 40 (pp. 209-254). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Damásio, A. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Editorial Crítica, 1, 24.
- Diener, E., Sandvik, E., y Larsen, R. J. (1985). Age and sex differences for emotional intensity. *Developmental Psychology*, 21, 542-546
- Fernández Berrocal, P., Extremera N., Ramos N., Validity and Reability of the spanish modified version of the meta-mood scale. *Psychological Reports* : Volume 94, Issue , pp. 751-755.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15, (6).



- Márquez-González, M., Izal Fernández de Tróconiz, M., Montorio Cerrato, I., y Losada Baltar, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20 (4), 616-622.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997) What is Emotional Intelligence?. En P. Salovey. y D. J. Sluyter, *Emotional Development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York, NY. US. Basic books.
- Meléndez, J. C., y Cerdá, C. (2001). Emociones y tercera edad: un camino por recorrer. *Gerontopsicología*. 17 (4), 143- 156.
- Mezzich, J. E., Ruipérez, M., Pérez, C., Yoon, G., Liu, J., Mahmud, S. (2000). The Spanish Version of the Quality of Life Index: Presentation and Validation. *Journal of Nervous y Mental Disease*, 188 (5), 301-305.
- Ray, J. J. (1988). Lie scales and the elderly. *Journal of Personality and Individual Differences*, 9, 417-418.



# ¿Las Características centrales del puesto son un antecedente de la Satisfacción laboral?:

## Un estudio con profesores universitarios

JONATHAN PEÑALVER GONZÁLEZ  
al119309@uji.es

ISABEL M. MARTÍNEZ MARTÍNEZ  
imartine@uji.es

### Resumen

La satisfacción laboral ocupa un lugar central en la consideración de la experiencia laboral, lo que ha dado lugar a numerosas investigaciones y diversidad de instrumentos de evaluación. A nivel práctico y aplicado, el interés de la investigación se ha centrado en identificar los antecedentes de la satisfacción, lo cual permitirá y facilitará la intervención. El objetivo de este trabajo es analizar el rol de los recursos laborales (características centrales del puesto) y variables sociodemográficas (género y tipo de contrato) como antecedentes de la satisfacción laboral en el marco del Modelo de Demandas y Recursos laborales. La muestra está compuesta por 39 profesores universitarios de la Universidad Jaume I, donde el 43,6 % son mujeres. La edad promedio de los participantes es de 42,31 años ( $DT=7,27$ ). En cuanto a la relación contractual, puede ser P. Titular de universidad, P. Titular de escuela universitaria, P. Contratado doctor, PIC/Ayudante Doctor Tipo I y Tipo II, Ayudante y P. Asociado laboral. El instrumento utilizado es la adaptación del JDS o *Job Diagnostic Survey*. Los análisis muestran diferencias estadísticamente significativas: en función del género tanto en la Satisfacción como en algunos recursos laborales (Identidad de tareas e Importancia de las tareas); y en función del tipo de relación contractual tanto en Satisfacción como en Variedad de destrezas. Los análisis de regresión muestran como la relación contractual, la Importancia de las tareas y la Retroalimentación del puesto explican la Satisfacción laboral del profesor universitario. Estos datos aportan información relevante para posibles intervenciones que favorezcan y optimicen las condiciones de trabajo y con ello la satisfacción de los profesores universitarios.

**Palabras clave:** Satisfacción laboral, características centrales del puesto, recursos laborales, JDS

## Abstract

The job satisfaction takes up a central place in the consideration's work experience, which produces numerous researches and variety instruments of evaluation. From a practical point of view, research has focused on identifying the antecedents of satisfaction which will allow and facilitate the intervention. The aim of this paper is to analyze the role of work resources (main characteristics of job position) and sociodemographic variables (gender and type of contract) as antecedents of job satisfaction in the framework of the Labours demands and resources Model. The sample is made up of 39 academics from the University Jaume I (43.6 % are women). The average age of participants is 42.31 years (DT = 7.27). The contractual relationship can be: University P. Holder, P. Holder School, P. Contracted Doctor, PIC / Assistant Doctor Type I and Type II, Assistant and Associate P. labor. The instrument used is the adaptation of the Job Diagnostic Survey or JDS. Analysis shows statistically significant differences: gender in both satisfaction and some labor resources (Task identity and Importance of the tasks), and depending on the type of contractual relationship satisfaction in both Variety and skills. Regression analyzes show how the Contractual relationship, the Importance of the tasks and the Feedback explain the Job satisfaction of university professors. These data provide important information for possible interventions to facilitate and optimize the working conditions and thus the satisfaction of university professors.

**Keywords:** Work satisfaction, main characteristics of job position, work resources, JDS

## Introducción

El bienestar de los empleados es una variable importante a considerar como resultado organizacional, debido a que aquellas empresas que den valor a este aspecto estarán más preparadas para adaptarse a los cambios y por lo tanto más posibilidades de sobrevivir. En este contexto, se pueden considerar distintos aspectos que constituyen un reflejo del bienestar en la organización, como la satisfacción laboral.

La satisfacción laboral es un tema que ha tenido un gran interés en la literatura científica y así lo señalan algunas autores, como Blau (1999). Este interés en torno a la satisfacción puede apreciarse si se realiza una búsqueda bibliográfica en alguna base de datos, como PsycNET. El término «*job Satisfaction*» presenta 15.112 resultados, mientras que para «*work stress*» y «*work engagement*» surgen 2.392 y 608 resultados respectivamente. Estos datos sugieren que es un aspecto importante en el trabajador y es lógico que así sea, pues ¿quién no desea estar satisfecho en el trabajo?

La realización de numerosas investigaciones (Martínez, 2007) ha generado una amplia diversidad de perspectivas respecto a la conceptualización de la satisfacción laboral (Gamboa, 2010), lo que en consecuencia ha propiciado el desarrollo de diversos instrumentos de medida (Pérez y Fidalgo, 1995; Meliá y Peiró, 1989; Cook, Hepworth, Wall y Warr, 1981). La satisfacción laboral ha sido definida como un estado emocional placentero o positivo resultante de la experiencia misma del trabajo; dicho estado es alcanzado satisfaciendo ciertos requerimientos individuales a través del trabajo (Andresen, Domsch y Cascorbi, 2007). Otros autores como Aldag y Brief (1978) la describen como una dimensión actitudinal que ocupa un lugar central en la consideración de la experiencia del hombre en el trabajo.

Los estudios realizados sobre los antecedentes de la satisfacción pueden clasificarse en 2 categorías: aquellos que evalúan las características socio-demográficas de los empleados y aquellos que se centran en las características del entorno de trabajo (Reiner y Zhao, 1999 en Martínez, 2007). Dentro de la primera categoría, se ha estudiado la relación de la satisfacción con factores como el género, el estado civil, el nivel educativo, la edad o la antigüedad, entre otros. En cuanto a la variable género, Álvarez, Arévalo y Miles (2003) llevaron a cabo un estudio con una muestra de 5.000 empleados a partir de los datos obtenidos en la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo de 2001. Las conclusiones mostraron que ser mujer afecta positivamente a los niveles altos de satisfacción, pero no de manera estadísticamente significativa. En cuanto a los estudios que relación la relación contractual con el nivel de satisfacción, revelan que el contrato a tiempo parcial se relaciona negativa y significativamente con la satisfacción. Álvarez *et al.* (2003).

Dentro de la segunda categoría se han analizado los atributos relacionados con el puesto. Destaca el planteamiento de Hackman y Oldham (1980), los cuales relacionan una elevada satisfacción en el trabajo con mayores niveles de productividad, un menor absentismo y un menor ratio de rotación de los empleados. Partiendo del Modelo de Características del puesto (MCP), establecen que las características del puesto se detectan aspectos que, al modificarse, incrementan la calidad de vida laboral de los trabajadores y los resultados de la organización, como la satisfacción y la motivación (Fuertes, Munduate y Fortea, 1996). Pocos son los estudios que han usado el MCP para identificar la relación entre las características del puesto y el nivel de satisfacción: Aguado y Llorens (2000), en una muestra formada por 200 empleados de una empresa productora y suministradora de pasta de papel, señalan que la satisfacción laboral de los empleados se relaciona positivamente con la percepción de la autonomía laboral, *feedback* y significado de la tarea. Falcón y Díaz (2005) realizaron un estudio con una muestra aleatoria compuesta por 932 profesionales de la enseñanza pública. Los datos procedentes de un análisis de regresión apuntan a que tanto la Importancia de las tareas como la autonomía presentan una relación con la satisfacción general. Aunque en el caso de la importancia de las tareas es una relación negativa.

Por otro lado, el estudio de Álvarez *et al.* (2003) resalta los aspectos relativos a la comunicación, las buenas relaciones interpersonales entre empleado-directivo y la participación en la toma de decisiones, vinculándolas con la satisfacción en el trabajo de manera significativa y positiva. Además concluyen que la formación adecuada para desempeñar el puesto incide sobre la satisfacción. En esta línea, el estudio de Asenjo, De Dios y Banqueri (2012), que evalúa la cualificación, muestra que existen diferencias en la satisfacción general entre los trabajadores cualificados y no cualificados, siendo los cualificados los que más satisfechos se encuentran.

Considerando que las características del puesto actúan como recursos laborales, se enmarcarían en el modelo Demandas-Recursos laborales (Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2001 en Salanova, 2009). Dicho modelo propone que los recursos laborales presentan una doble función: por un lado estimulan el desarrollo del bienestar (*engagement*), reflejado en satisfacción, compromiso organizacional, baja intención de abandono, actitud positiva hacia el trabajo y la organización. Por otro lado, los recursos laborales reducen el impacto de las demandas laborales que se relacionan con el malestar (*burnout*), y con diversos problemas físicos y psicológicos (Salanova, 2009).

### *Objetivo e hipótesis*

En base a la revisión de la literatura nos proponemos analizar los recursos laborales en relación a la satisfacción en el trabajo. Esto permitirá realizar intervenciones positivas que amplíen los recursos del empleado y optimizar el uso de los recursos organizacionales.

Por lo tanto, el objetivo de este estudio es analizar el rol de los recursos laborales (características centrales del puesto) y variables sociodemográficas (género y tipo de contrato) como antecedentes de la satisfacción laboral. De este objetivo se derivan dos hipótesis:

- Hipótesis 1: Existen diferencias en la percepción de la satisfacción laboral y recursos laborales en función de la variable género.
- Hipótesis 2: Existen diferencias en la percepción de la satisfacción laboral y recursos laborales en función de la variable tipo de contrato
- Hipótesis 3: Las características centrales del puesto (i.e. importancia de las tareas, variedad de destrezas, identidad de las tareas, autonomía y retroalimentación del puesto) se relacionan positivamente con la satisfacción laboral.

### **Método**

#### *Descripción de la muestra*

La muestra está compuesta por 39 profesores universitarios de la Universidad Jaume I, siendo el 43,6 % mujeres. La edad media de los participantes es de 42,31 años (DT=7,27).

Los profesores poseían distintos tipos de relación contractual con la organización: Titular de universidad (23,1 %), Titular de escuela universitaria (5,1 %), Contratado doctor (15,4 %), PIC/Ayudante Doctor Tipo I y Tipo II (10,3 %), Ayudante (5,1 %) y Asociado laboral (41 %).

#### *Variables*

Se ha evaluado el bloque referente a la dimensión *Características centrales del puesto*, compuesto por:

- *Importancia de las tareas* (IMT): es el grado en el que el puesto causa un impacto en la vida o trabajo de otras personas, tanto dentro como fuera de la organización.
- *Variedad de destrezas* (VDD): son las capacidades o talentos que un trabajador debe poseer para realizar bien su trabajo.
- *Identidad de las tareas* (IDT): es el grado en que un puesto requiere un trabajo que se comienza y se acaba allí, identificable en el servicio/ producto final.
- *Autonomía* (AUT): es la libertad que se tiene a la hora de realizar el trabajo y determinar los procesos utilizados.
- *Retroalimentación del puesto* (RP): es la información directa y clara sobre el grado de eficacia en la ejecución del trabajo.

Como variable de resultado se ha evaluado:

- *Satisfacción total (ST)*: es la media aritmética a partir de los diferentes tipos de satisfacción (general, con la paga, con la supervisión, con la autorrealización, con la seguridad del puesto y social) que evalúa el instrumento JDS.

### *Instrumentos de medida*

El *Job Diagnostic Survey (JDS)* es un cuestionario desarrollado por Hackman y Oldham (1974), a partir del Modelo de Características del Puesto. Tiene la función de: diagnosticar lugares de trabajo, determinar el modo en que el rediseño de dicho trabajo mejora la satisfacción y la productividad del empleado, y de evaluar como este cambio afecta a los empleados. El cuestionario está compuesto por 97 ítems que se dividen en ocho secciones. Las primeras siete secciones usan escalas de respuesta tipo Likert de 5 y 7 puntos, mientras que en la sección ocho se pide información objetiva sobre el trabajador y la organización. La versión española es una adaptación de Fuertes, Munduate y Fortea (1993).

### *Análisis estadísticos realizados*

Se realizaron los siguientes análisis estadísticos mediante el programa SPSS (19.0):

- a) Estadísticos descriptivos de la muestra
- b) Coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach de las escalas.
- c) Correlaciones bivariadas de Pearson
- d) ANOVA
- e) Regresión lineal múltiple

## **Resultados**

### *Análisis preliminares: descriptivos y fiabilidad*

Se calcularon los estadísticos descriptivos y de fiabilidad para todas las escalas utilizadas, pudiéndose observar que todas las medias oscilan entre el 3,24 y 5,6. Los análisis de fiabilidad de las escalas arrojan coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a .70, salvo en las escalas VDD e IDT. Nunally (1978), propone un valor mínimo para los coeficientes de consistencia interna de .70. (Véase la tabla 1 para más detalles).

Tabla 1  
*Estadísticos descriptivos de las escalas usadas*

ESCALA	N.º DE ÍTEMS	MEDIA	DESV. TÍP.	A DE CRONBACH
Variedad de destrezas (VDD)	3	5,95	,74	.544
Identidad de las tareas (IDT)	3	5,59	,97	.548
Importancia de las tareas (IMT)	3	5,68	1,08	.797
Autonomía (AUT)	3	5,60	1,00	.760
Retroalimentación del puesto (RP)	3	5,17	1,19	.787
Satisfacción total (ST)	19	4,92	1,01	.922

El instrumento JDS evalúa diferentes tipos de satisfacción, tanto general como específica, es por ello que para poder realizar los análisis estadísticos posteriores, se optó por crear una nueva variable a partir de la media aritmética entre ellas, llamada Satisfacción total. De manera previa se realizó una correlación de Pearson entre todos tipos de satisfacción para conocer si existía una relación objetiva entre ellas. Las correlaciones oscilaban entre .360-.828, siendo todas estadísticamente significativas. Excepto Satisfacción con la paga que presenta correlaciones positivas, pero no significativas con S. social ( $r = .150$ ), S. con la supervisión ( $r = .237$ ) y S. con la auto-realización ( $r = .148$ ). El mismo fenómeno ocurre entre S. social y S. con la seguridad del puesto ( $r = .240$ ).

Para demostrar la primera hipótesis se realizó una ANOVA en función del Género. Esta nos permite observar que existen diferencias estadísticamente significativas en 3 variables: ST, IDT e IMT, siendo las mujeres las que mayores puntuaciones obtienen (Véase la tabla 2).

Tabla 2A  
*NOVA en función del género*

ESCALA		MEDIA	DESV. TÍPICA	F	SIG.
Satisfacción total (ST)	Hombre	4,57	1,03	6,835	,013
	Mujer	5,37	,81		
Identidad de las tareas (IDT)	Hombre	5,32	1,09	4,445	,042
	Mujer	5,96	,62		
Importancia de las tareas (IMT)	Hombre	5,32	1,25	6,622	,014
	Mujer	6,16	,54		



La segunda hipótesis fue puesta a prueba mediante una ANOVA en función de la Relación contractual, en la cual se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en ST y en VDD. En ST existen diferencias entre: Contratado doctor y Asociado laboral; Contratado doctor y PIC/Ayudante Doctor Tipo I/II. Siendo significativamente mayor el Contratado Doctor. Mientras que en VDD las diferencias se encuentran entre: Contratado doctor y Asociado laboral; Titular de escuela universitaria y Asociado laboral; PIC/Ayudante Doctor Tipo I/II y Asociado laboral. Siendo significativamente mayor el Titular de escuela universitaria, Contratado Doctor, y PIC/Ayudante Doctor Tipo I/II. (Véase la tabla 3).

Tabla 3  
ANOVA en función del tipo de contrato

ESCALA	TIPO DE CONTRATO	MEDIA	DESV. TÍPICA	F	SIG.
Satisfacción total (ST)	Titular de Universidad	5,21	1,24	2,5	,048
	Contratado Doctor	5,76	,68		
	Titular de escuela universitaria	5,81	,61		
	PIC /Ayudante Doctor Tipo I y II	4,38	,88		
	Ayudante	4,77	,46		
	Asociado laboral	4,49	,83		
Variedad de destrezas (VDD)	Titular de Universidad	5,96	,56	3,6	,010
	Contratado Doctor	6,56	,27		
	Titular de escuela universitaria	6,50	,24		
	PIC /Ayudante Doctor Tipo I y II	6,50	,58		
	Ayudante	6,00	,47		
	Asociado laboral	5,50	,78		

Con el fin de poner a comprobar la tercera hipótesis, se comprobó mediante una correlación de Pearson la relación entre la ST y las Características centrales del puesto (i.e. VDD, IDT, IMT, AUT, RP). Dicha prueba mostró que las correlaciones oscilaban entre .388-.735 con un nivel de significación al 0,01 (bilateral) excepto para la VDD que era con un nivel de 0,05. Mediante una regresión por pasos se demostró que la Relación contractual, la IMT y la RP explican la ST del profesor universitario ( $R = .837$ ;  $R$  cuadrado corregida = .631). Véase la tabla 4.

Tabla 4  
*Coefficientes de la Regresión lineal múltiple*

MODELO	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	T	SIG.
	B	ERROR TÍP.	BETA		
(Constante)	1,654	1,060		1,561	,129
Relación contractual	-,161	,054	-,345	-3,003	,005
Género	,282	,230	,144	1,228	,229
Variedad de destrezas (VDD)	-,121	,179	-,092	-,680	,502
Identidad de las tareas (IDT)	-,018	,150	-,018	-,121	,904
Importancia de las tareas (IMT)	,448	,136	,498	3,285	,003
Autonomía (AUT)	,089	,134	,089	,663	,512
Retroalimentación del puesto (RP)	,241	,115	,288	2,090	,045

Variable dependiente: Satisfacción total

Variables predictoras: (Constante), Relación contractual, Género, Variedad de destrezas, Identidad de las tareas, Importancia de las tareas, Autonomía y Retroalimentación del puesto.

## Discusión y conclusiones

### *Interpretación de los resultados*

Respecto a la primera hipótesis, se pone a prueba si existen diferencias en la percepción de Satisfacción laboral y recursos laborales en función del Género. Los resultados mostraron que las mujeres puntúan significativamente mayor en Satisfacción. Los estudios previos van en la misma línea, pero sería conveniente ampliar la muestra. En cuanto a la relación de la Satisfacción con la Relación contractual los resultados confirman dicha hipótesis. Aunque no se explica porque el puesto de PIC/Ayudante Doctor Tipo I/II percibe menor satisfacción que el P. Contratado Doctor, pese a que ambos tienen un contrato a jornada completa. Solo se puede asumir que existan otras variables que modulen dicha percepción.

En la segunda hipótesis, se pone a prueba si existen diferencias en la percepción de Satisfacción laboral y recursos laborales en función Tipo de contrato. Los resultados sobre la relación entre recursos laborales y Género muestran contradicciones con el estudio de Falcón y Díaz (2005), ya que señalan que no existe relación entre dichas variables. Los datos confirman la relación entre recursos laborales y el Tipo de contrato, ya que si entendemos que un mejor contrato implica un mayor nivel jerárquico, entonces a mayor nivel jerárquico mayor posibilidad de desarrollo de habilidades o destrezas (Newstrom, 1991). No puede explicarse adecuadamente el caso del P. Titular, ya que pese a que este mantiene uno de los puestos más altos en la jerarquía de la Universidad, su satisfacción no se diferencia del resto de manera estadísticamente significativa. Esto nos lleva a pensar que hay que tener en cuenta otras variables como la antigüedad en el puesto y la relación que presenta con la satisfacción.

En cuanto a la tercera hipótesis, se pone a prueba si las características centrales del puesto son un antecedente de la satisfacción laboral. Los resultados determinaron como antecedentes la Relación contractual, la IMT y la RP. Tanto la Relación contractual como la RP

queda confirmado por estudios previos. Concretamente, Ovejero y García (1998) recalcan la importancia de crear un ambiente informativo más rico, pues redundaría en una mayor satisfacción. La IMT contradice el estudio de Falcón y Díaz (2005), pues aunque explicaba la satisfacción lo hacía de manera negativa. En resumen, la segunda hipótesis se confirmaría de manera parcial.

### *Aplicaciones prácticas*

Los resultados aportan información relevante para realizar intervenciones que favorezcan y optimicen las condiciones de trabajo, y con ello la satisfacción de los profesores universitarios. Además, puede traducirse en una mejora de la docencia y en una organización más saludable.

### *Limitaciones del estudio*

Entre las principales limitaciones de este trabajo queremos señalar, en primer lugar, el uso exclusivo de auto-informes.

En segundo lugar, de manera lógica podemos concluir que una persona con una mejor relación contractual es más probable que lleve más años en la empresa. Pero los estudios que relacionan antigüedad con satisfacción aportan conclusiones contradictorias ya que unos plantean relaciones lineales negativas y otros abogan por una relación en forma de parábola. Es por ello que además de la relación contractual, debería haberse evaluado la antigüedad en el puesto o en la empresa y cómo influye en las demás variables.

En tercer lugar, al tratarse de una muestra reducida y de un mismo sector puede llevar a que los resultados obtenidos no sean totalmente generalizables.

En cuarto lugar, los datos fueron recogidos en un momento de crisis económica (2012), lo que significa que desconocemos el efecto que podría haber tenido sobre los datos.

Y por último, al recogerse los datos en tan solo un momento temporal, no podemos concluir que algunas de las características del puesto predigan la satisfacción laboral, pues para hablar de predicción necesitaríamos realizar un estudio longitudinal.

### *Futuros estudios*

En futuros estudios podrían ampliarse los recursos laborales analizados, como los de tipo social (i.e. apoyo social, trabajo en equipo, clima organizacional, coordinación, cohesión). Morgeson y Humphrey (2006) ya señalaron a partir de una investigación de las relaciones entre las características del trabajo y actitudes de trabajo, que el apoyo social percibido predice los niveles de satisfacción más allá de las características del propio trabajo.

Por otro lado, sería interesante estudiar la relación que existe entre la satisfacción y otras variables como la inteligencia emocional y el *job crafting*. ¿Son las personas que realizan *job crafting* las más satisfechas? O por el contrario, ¿son las que menos satisfechas se encuentran y realizan este tipo de acciones para estarlo?

## Bibliografía

- Aldag, R. J., Brief, A. P. (1978). Examination of alternative model of job satisfaction. *Human relations*, 31, 91-98.
- Andresen, M., Domsch, M. y Cascorbi, A. (2007). Working Unusual Hours and Its Relationship to Job Satisfaction: A Study of European Maritime Pilots. *J Labor Res*, 28, pp. 714-734.
- Álvarez, Arévalo y Miles. (2003). Determinantes de la satisfacción laboral de los trabajadores españoles. *Comunicación presentada en las XIII Jornadas Hispano-Lusas de Gestión científica*, 12-14 Febrero
- Asenjo Fenoy, A., De Dios Chacón, M. y Banqueri López, M. (2012). Cualificación y satisfacción laboral: un estudio sobre los empleos para los que hemos sido formados previamente. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa "ReiDoCrea"*. Volumen 1
- Blau, G. (1999). Testing the Longitudinal Impact of Work Variables and Performance Appraisal Satisfaction on Subsequent Overall Job Satisfaction. *Human Relations*, 52 (8), 1099-1113.
- Cook, J. D., Hepworth, S. J., Wall, T. D. y Warr, P. B. (1981). *The experience of work*. Londres: Academic Press
- Falcón, A. y Díaz, L. (2007). Variables que predicen la satisfacción y motivación de los directores de organizaciones educativas. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, ISSN-e 1885-0286, N° 6
- Fuertes, F., Munduate, L y Fortea, M. A. (1996). Análisis y rediseño de puestos (Adaptación española del cuestionario Job Diagnostic Survey -JDS-). Publicaciones de la Universidad Jaume I, 1996
- Gamboa, E. J. (2010, 04 de septiembre). Satisfacción laboral: Descripción teórica de sus determinantes. *Revista Psicología Científica.com*, 12(16).
- Hackman, J. R. y Oldham, G. R. (1980): *Work redesign*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Llorens, F. J. y Aguado, F. (2000), "Una evaluación del impacto de las características del puesto de trabajo sobre la satisfacción, motivación y compromiso de los empleados", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 9, núm. 2, pp. 129-138
- Martínez Caraballo, N. (2007). Recursos humanos y Management empresarial. El caso de la Satisfacción laboral. *CUADERNOS DE CC. EE. y EE.*, N° 52, pp. 75-101
- Morgeson, F. P., y Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1321-1339
- Meliá, J. L. y Peiró, J. M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23. *Psicologemas*, 5, 59-74.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill
- Ovejero Bernal, A. y García Álvarez, A. I. (1998). Feedback laboral y satisfacción. *Revista electrónica iberoamericana de psicología social: R. E. I. P. S.*, ISSN-e 1576-0413, Vol. 1, N° 0, pág. 3
- Pérez, J. y Fidalgo, M. (1995). Nota Técnica de Prevención 394: Satisfacción laboral: escala general de satisfacción
- Salanova, M. (2009) (Dir.). *Psicología de la Salud Ocupacional*. Madrid: Síntesis



## ¡Mantente activo!

MARTA BADENES SASTRE  
al225795@uji.es

JANELY DE LEÓN TORIBIO  
al225830@uji.es

### Resumen

En los últimos años, la situación económica de nuestro país ha empeorado notablemente debido a la crisis mundial que afecta al mercado laboral, entre otros sectores. Esto ha provocado un aumento de la tasa de paro española, que se encuentra actualmente por encima de la mayoría de países desarrollados del mundo. El mercado laboral ha sufrido un profundo cambio tanto en el contexto como en las competencias exigidas a los nuevos trabajadores. El experimentar la situación de desempleo conlleva al aumento de probabilidades de desarrollar problemas psicológicos en la población sino se aborda a tiempo. Por ello, queremos actuar con antelación a esto, para ayudar a estas personas a aceptar mejor la nueva situación en la que se encuentran, previniendo así los problemas psicológicos que pudieran surgir al respecto. Hemos creado una página Web destinada a la población desempleada, a la que se podrá acceder a través del ordenador o dispositivo móvil. En ella encontrarán recursos para llevar una vida activa y prevenir la aparición de posibles problemas psicológicos a raíz del desempleo. Aunque actualmente estemos inmersos en una profunda crisis, el desempleo siempre está presente en la sociedad, por ello este proyecto puede generar grandes beneficios psicológicos a estas personas.

**Palabras clave:** Desempleo, problemas psicológicos, página Web y dispositivo móvil.

### Abstract

In recent years, the economic situation in our country has deteriorated sharply due to the global crisis affecting the labor market, among other sectors. This has caused an increase in Spanish unemployment rate, which is currently above most developed countries. The labor market has undergone profound change in both the context and the competencies required for new workers. The experience of unemployment leads to increased chances of developing psychological problems in the population, but is addressed in time. Therefore, we want to act in advance of this, to help these people better accept the new situation in which they find themselves, thus preventing psychological problems that may arise in this regard. We have created a Web page intended for the unemployed, which will be accessible via computer or mobile device. It will find resources to lead an active life and prevent the occurrence of possible

psychological problems as a result of unemployment. Although we are currently immersed in a deep crisis, unemployment is always present in society, so this project can generate great psychological benefits to these people.

**Keywords:** Unemployment, psychological problems Web page and mobile.

## Introducción

Debido a la crisis que sufre nuestro país, el desempleo ha aumentado de forma muy considerable. Esta situación de desempleo se ha demostrado que produce problemas psicológicos en las personas que la sufren (Buendía, 1990). También se ha demostrado que la población desempleada tiene peor salud mental si se compara con la población activa y que es en los primeros meses del desempleo cuando aumenta de forma progresiva el deterioro mental, y mucho más si se trata de personas que superan los cincuenta años (Olmedo y Monje, 2013).

La última Encuesta de Población Activa (EPA) realizada en el segundo trimestre de 2013 muestra una tasa de desempleo del 26'26 %, un total de casi 6 millones de parados. En la unión europea este porcentaje solo es superado por Grecia, mientras que la tasa del siguiente país (Chipre) se sitúa en el 17'3 %, bastante alejada a la de España. El sector juvenil ha alcanzado casi el 60 % de paro, es decir, la segunda tasa más elevada de la Unión Europea. Como podemos apreciar son bastantes las personas en nuestro país que se encuentran en la situación de desempleo, encontrándose todas éstas expuestas a la posibilidad de desarrollar problemas psicológicos derivados de dicha situación.

Fryer (1998) expuso que existen grandes diferencias entre los individuos en lo que respecta a sus experiencias y las consecuencias del desempleo y puso de manifiesto que tanto la duración del desempleo como las veces que se ha estado en esa situación constituyen dos variables moduladoras de la intensidad de los síntomas. Asimismo se ha encontrado una relación significativa entre el desempleo y el aumento de las tasas de depresión, así como los casos más graves de suicidio. Llegó a la conclusión de que la situación de desempleo a nivel cognitivo produce efectos en la persona que lo sufre como pensamientos de indefensión, sentimientos de culpabilidad y desprecio hacia uno mismo, disminución de la autoestima (siendo éste un factor de predisposición para no encontrar Trabajo), dificultad para tomar decisiones, aumento de preocupaciones, desmoralización, dificultades en la atención y en la concentración. Demostró que además de efectos psicológicos negativos, también influía de manera negativo en el estado físico de dichas personas.

Los datos encontrados hoy día sobre las consecuencias negativas psicológicas derivadas de la situación de desempleo no han sido descubiertos en la actualidad. Jahoda (1982) desarrolló las fases psicológicas por las que las personas desempleadas van pasando en función del tiempo en la que se encuentren desempleados, concluyendo en que al final del proceso en el que la persona pasa de buscar una nueva posibilidad de empleo y la fase final en donde ya se ha dado por vencida porque no encuentra y no tiene ninguna actividad en el día a día que la active, esa persona acaba viviendo la situación de desempleo como un fracaso personal más que como un fracaso social lo que le conduce al aislamiento. Pasa una gran parte del día durmiendo o viendo la televisión y el tiempo se arrastra lentamente con una sensación de vacío y falta de sentido.

La monotonía que se produce en la vida de las personas desempleadas, es una de las causas que más afectan a la hora de desarrollar un problema psicológico. La despreocupación



por no tener una responsabilidad en el día a día y la desmotivación que produce esta situación hacen que estas personas se vean inmersas en una espiral diaria de conductas monótonas que, de no intervenir a tiempo activándolas diariamente puede suponer la posibilidad de caer en depresión.

En la sociedad en la que nos encontramos actualmente, para poder hacer frente a los problemas psicológicos que como bien hemos visto provienen de la situación de desempleo, hemos encontrado dos tipos de herramientas de ayuda que son las que más se relacionan con el problema. Por una parte tenemos los servicios y ayudas que el INEM ofrece a los desempleados como, las ayudas económicas y cursos formativos además de la bolsa de empleo que posee, en la cual toda persona desempleada se puede registrar. Y por otro lado tenemos diferentes páginas webs disponibles en internet como trovitempleo, infojobs entre otras, en las cuales, cualquier persona se puede registrar para optar a diferentes bolsas de empleo y ofertas de trabajo.

En base a las herramientas que hemos comprobado que la sociedad actual brinda para hacer frente a la situación expuesta, llegamos a la conclusión en que todas las herramientas existentes se centran únicamente en la consecuencia más superficial del asunto, que es tener o no tener empleo. Las herramientas que existen sólo se centran en el hecho de que estas personas busquen o se formen para trabajar, pero ninguna se enfoca o por lo menos trata los problemas psicológicos que hemos comprobado que derivan de dicha situación.

Es por todo esto, que nuestra propuesta es la creación de la web *¡Mantente Activo!* Cuyo objetivo es intervenir con dicha herramienta antes de que se dé cualquier problema psicológico y activar diariamente a las personas que se encuentren en la situación de desempleo mediante diferentes recursos que podrán encontrar en la página, previniendo así los trastornos psicológicos.

La propuesta es para las personas desempleadas, pero a diferencia de las herramientas que hemos visto que hay disponibles actualmente para hacer frente a la situación de desempleo en las cuales se centran en buscar y formar para el empleo, la web *¡Mantente Activo!* se centra en las consecuencias psicológicas que derivan de esta situación.

## **Método**

Tras estas reflexiones y después de una rigurosa investigación, nos encontramos ante una situación en la que el desempleo aumenta las probabilidades de desarrollar problemas psicológicos sino se interviene a tiempo. Para abordar esta problemática, la sociedad no ofrece herramientas ni recursos para solventarlo, simplemente ofrece recursos para volver a encontrar un trabajo en la medida de lo posible, es decir, sólo trata el tema de forma superficial, dejando de lado los problemas psicológicos derivados de esta realidad. Cuando las personas pierden su trabajo, se encuentran en una situación muy dificultosa, ya que nadie les ayuda ni les enseña estrategias para aprender a ser emprendedores, a ver las cosas más positivas, a buscar recursos y alternativas a su situación, a sentirse útiles y miembros de la sociedad aunque no estén trabajando con un contrato de trabajo bajo mano.

Por lo general, si esta situación negativa se prolonga en el tiempo, puede convertirse en un problema patológico que requiera tratamiento. Por ello, lo que queremos es prevenir que los sujetos desempleados lleguen a esta situación.

El método que proponemos para dar solución a este problema, es una página web llamada *¡Mantente Activo!* dirigida a toda la población desempleada. Esta web ofrece los recursos necesarios para puedan mantenerse activos diariamente y evitar que adopten actitudes negativas que sólo harán que su situación empeore. No se trata de una página web en la que

puedan encontrar ofertas de trabajo o en la que se les aconseje sobre cursos para poder volver al mundo laboral, sino que la finalidad de ésta es evitar que la situación que viven les sobrepase y llegue a convertirse en un problema patológico como puede ser la depresión. Con esta herramienta, queremos ayudarles a aceptar su nueva situación de la mejor manera posible, abordando los posibles problemas psicológicos que puedan surgir a raíz de ésta, lo antes posible.

*¡Mantente Activo!* está formada por diferentes apartados cuidadosamente seleccionados a partir de los principales problemas psicológicos que puede desarrollar este colectivo a causa del desempleo. A continuación presentamos los apartados y qué se aborda en cada uno de ellos:

### «¿Qué es mantente activo?»

En esta sección presentamos a los usuarios quienes somos, cuales son nuestros objetivos, hacia qué sector va dirigida la web y qué es lo que ofrece. Además les explicamos detenidamente los pasos para poder instalar *¡Mantente Activo!* en sus dispositivos móviles como una aplicación y la sencilla forma registrarse en la página.

### *Crea tu rutina*

Ofreceremos a nuestros usuarios los recursos necesarios para que establezcan una rutina personalizada, de acuerdo con su forma de ser, gustos e intereses. Les proporcionamos una variedad de actividades a realizar, de las cuales tendrán que elegir dos niveles en función del momento en que se encuentren y de lo que les apetezca hacer.

En esta sección queremos aclarar que cuando hablamos de rutina nos referimos a una forma en que estas personas puedan extraerle un sentido a sus vidas sin caer en la monotonía.

### *Planteamiento de objetivos*

La idea es animar a los usuarios a marcarse metas en sus vidas. En un principio les ayudaremos a fijarse pequeñas metas que irán aumentando su dificultad de manera progresiva y adaptándose a sus avances. Los objetivos planteados serán semanales y mensuales. Deberán ser claros, concretos, alcanzables, medibles, realistas y delimitados en el tiempo para que no se desmotiven o se frustren por no alcanzarlos.

### *Técnicas de relajación*

En este apartado explicamos qué es la relajación y cuáles son sus beneficios. Presentamos a los usuarios diferentes ejercicios de relajación que iremos modificando y alternando mensualmente, además de explicarles paso por paso cada ejercicio de relajación para que lo lleven a cabo correctamente. Asimismo, hemos puesto a su disposición enlaces directos a vídeos de relajación tanto con instrucciones para realizarse la autoaplicación de la técnica como para tener una relajación guiada por medio del vídeo. Al final de la sección aparecen referencias de libros y webs de relajación por si quieren profundizar más sobre el tema.

Nuestro objetivo es que conozcan que pueden hacer para controlar o disminuir la ansiedad en situaciones ansiógenas de sus vidas.



### *Música motivadora*

La música comparte un fuerte vínculo con las emociones. Escuchar música que motive, ya sea nueva o conocida, te deja con cierta sensación de felicidad, de no querer parar de hacer cosas, de superación... La música es maravillosa para sentirnos bien, por lo que es recomendable escuchar canciones que aumenten tus emociones positivas.

En este apartado iremos publicando enlaces de canciones motivadoras, optimistas, agradables,... para que los usuarios puedan escucharla y ver los videoclips en cualquier momento, haciendo que vivan el momento de la mejor forma posible.

Somos conscientes de que no a todos nos gusta la misma música, por ello pondremos enlaces a canciones de distintos estilos para que saquen lo mejor que cada uno lleva dentro y consiguiendo así relacionarlo con las metas semanales y mensuales que se marquen.

### *Ejemplos de superación*

Hemos publicado diferentes recursos audiovisuales que muestran historias de personas en la misma situación de los sujetos que han conseguido salir adelante y alcanzar sus objetivos a pesar de los obstáculos. Con esto pretendemos que sean conscientes de que querer es poder y que les pueda servir como motivación para superarse ellos mismos.

Además de estos apartados, incluiremos un chat en el que los usuarios podrán comunicarse entre ellos y compartir sus vivencias. También podrán comentarnos sus dudas por el chat a nosotras, de forma que les responderíamos públicamente en ese foro para que pueda servir a otros desempleados con su misma situación.

Los usuarios tendrán la posibilidad de acceder a la web a través de la descarga de ésta como una aplicación en su dispositivo móvil. De esta manera, podrán recibir notificaciones acerca de si han alcanzado o no los objetivos, de si tienen tareas pendientes o podrán tener conversaciones por el chat.

## **Conclusión**

Con la creación de *¡Mantente Activo!* nuestro principal objetivo es proporcionar apoyo psicológico a los desempleados para mejorar su situación emocional. Queremos conseguir que los desempleados sigan activos día a día y se sientan valorados y bien consigo mismos. Para ello, nos hemos informado de cuál es la situación actual de desempleo en España y de las consecuencias psicológicas negativas derivadas de esto.

Ante todo queremos aclarar que esta Web no ha sido creada con el fin de intervenir psicológicamente con estas personas, pues somos estudiantes de 3º de Psicología y todavía no tenemos la suficiente formación como para ofrecerles tratamiento psicológico. Pero sí que ha sido creada para prevenir que tengan que recurrir a la intervención psicológica en un futuro a raíz de esta situación. Queremos ser una fuente de motivación e ilusión para este sector, mostrándoles que la vida no sólo depende de tener o no trabajo.

Pensamos que *¡Mantente Activo!* puede ser muy útil para ayudar a estas personas a mantenerse activas, tanto para buscar trabajo como para fijarse objetivos frenando así la posibilidad de que esta situación afecte de manera drástica a sus vidas.

Para darnos a conocer y ver si realmente esta Web tiene éxito entre los desempleados, vamos a ir personalmente al Servef de todas las localidades de la provincia de Castellón. La idea es dejar unos folletos informativos para que cada desempleado que acuda a las oficinas reciba información sobre la Web, además de cumplimentar un cuestionario sobre qué signifi-

cado tiene para él la situación en la que se encuentra, qué le parece la idea de que exista *¡Mantente Activo!* y si se registraría en la Web en caso de que tuviera la opción.

Según los resultados obtenidos en los cuestionarios, podremos hacernos una idea de la aceptación de *¡Mantente Activo!* entre los desempleados de la provincia de Castellón. Si los resultados son óptimos, patentaremos la página Web y daremos a conocer su existencia a los desempleados de la provincia de Castellón de nuevo con folletos informativos, pero esta vez se incluirá también el enlace a la Web y se profundizará más en ella.

A través de un contador registraremos el número de personas que visitan la Web y controlaremos el número de usuarios que se registran a ésta. Si *¡Mantente Activo!* tiene éxito entre los desempleados de la provincia de Castellón, acudiremos con datos y resultados del éxito de la Web a la oficina central del Instituto Nacional de Desempleo (INEM) en Valencia para exponerles nuestro proyecto y si éstos lo consideran interesante, difundirlo a las diferentes oficinas de desempleo de toda España. Informaremos a los empleados de las distintas sedes de desempleo sobre esta Web para que sean capaces de transmitir la idea principal de la página a todos los desempleados que acudan a las oficinas.

Otra forma de expandirnos será emitiendo una cuña de radio con un mensaje claro y atractivo, dirigido a todos los desempleados.

En un futuro pretendemos ampliar la Web incluyendo un apartado sobre Psicología Positiva, que permita a nuestros usuarios ver el lado positivo de las cosas, encontrar distintas alternativas a los problemas, etc. Hemos empezado a investigar sobre esta rama de Psicología, nos ha resultado muy interesante y creemos que puede aportar muchos beneficios para los desempleados.

## **Bibliografía**

- Buendía, J. (1990). *Psicopatología del desempleo*, 6 (1), 21-36. Universidad de Murcia. Recuperado de: [http://www.um.es/analesps/v06/v06\\_1/03-06\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v06/v06_1/03-06_1.pdf)
- Fryer, D. (1998). Handbook of work and organizational. Labour market disadvantage, deprivation and mental Health. Handbook of work and organizational, 2.
- Jahoda, M. (1982). Employment and unemployment: A social-psychological analysis. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Olmedo, M. M. y Monje, J. (2013). *Consecuencias psicológicas del desempleo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Psicología. Recuperado de: <http://www.revista-critica.com/consecuencias-psicologicas-del-desempleo/>



## Los efectos psicosociales de la guerra en la construcción de la identidad juvenil. Caso colombiano

ROSA VILLAMIZAR ROJAS  
rosavillamizar27@gmail.com

RAQUEL FLORES BUILS  
flores@uji.es

MÓNICA GARCÍA RENEDO  
renedo@uji.es

### Resumen

Este artículo explora los efectos psicosociales de la guerra en la construcción de identidad juvenil en un sector del sur de Bogotá en Colombia. La metodología utilizada fue la etnografía a través de la observación participante se desentrañaron los impactos de la violencia en la forma como el joven popular define su identidad.

Los resultados de esta investigación demuestran que la violencia ejercida directamente contra los jóvenes tiene impactos psicosociales tales como: la estructuración de una herida social a partir del genocidio del partido de izquierda de la Unión Patriótica (UP), la ruptura del tejido social tanto comunitario y del colectivo juvenil, la transformación de referentes de identidad que incorporan elementos de la guerra, así como la generación de una identidad adulta para protegerse de la amenaza de los actores en confrontación. La pérdida de confianza en el «otro» como un elemento inhibidor de la identidad juvenil.

Concluimos que la juventud en contexto de conflicto de larga duración ve afectada su construcción de identidad; los impactos del orden psicosocial fracturan su relación con el otro impidiendo la construcción del colectivo. La muerte y el dolor son elementos determinantes de la identidad del joven popular.

**Palabras clave:** Juventud, Identidad, Efectos psicosociales y guerra,

### Abstract

This article explores the psychosocial effects of war on the construction of youth identity in an area in the south of Bogotá in Colombia. The methodology used was the ethnography; through participant observation, it was figured out that the impacts of violence in the form that the young people define their identity.

The results of this research show that violence against young people directly has psychosocial impacts such as structuring a social wound from the genocide of the political party of the left. Unión Patriótica (UP), the breakdown of the social fabric both in the community and the youth group, the transformation regarding the identity that incorpo-

rate elements of the war, as well as the generation of an adult identity stand guard against the threat of the parties in conflict. The loss of confidence in the «other» as an element inhibiting youth identity.

We conclude that the youth in context of a long term conflict sees their construction of identity affected the impacts of the psychosocial order with the «other» preventing the construction of the collective. Death and pain are determined elements of the identity.

**Keywords:** Youth, Identity, Psychosocial effects and war.

## Introducción

La difícil situación humanitaria que vive Colombia debido a la existencia de un Conflicto Armado interno por más de medio siglo, genera muchos desafíos tanto científicos como éticos, comprender los efectos de este conflicto sobre la sociedad civil es una tarea que resulta inconclusa a pesar de los esfuerzos de académicos y organizaciones sociales por estudiarlo y dar respuesta a los impactos generados.

La historia colombiana tiene como característica la presencia de diversos ciclos de violencia desde las guerras civiles del siglo XIX, cuando apenas nacía como República, así como la guerra de los mil días en el inicio del siglo XX, la cruenta confrontación denominada « la violencia de los cincuenta» a mitad siglo pasado. Al igual que el surgimiento en la década de 1960 del Conflicto Armado Interno que se ha extendido hasta nuestros días.

Tal experiencia guerrillera ha dejado profundas heridas en la sociedad colombiana. Ahora nos ocupa ver los efectos psicosociales en la identidad de la juventud popular, la principal víctima de este conflicto, en un territorio específico situado al sur de la capital del país, la localidad de Ciudad Bolívar (Bogotá) y Cazuca (Soacha).

Es de anotar que existe una alta producción académica sobre los impactos del conflicto armado que vive este país suramericano, no obstante la población que mayormente se ve afectada es la Juventud, es la que más víctimas ha puesto a lo largo de este conflicto. La juventud de los sectores populares de las ciudades de Colombia vive en medio de la guerra, siendo asediada por los actores en confrontación para ser parte de sus filas, así como ha sido la más perseguida por actores de derecha especialmente las fuerzas paramilitares, Si bien en el país se han producido estudios sobre los impactos emocionales y culturales, aún no se abordado cuáles son las afectaciones en la identidad juvenil, por tanto este trabajo es un aporte al conocimiento científico en aras de profundizar en las dimensiones psicosociales y culturales del conflicto, armado interno.

## Método

La metodología desarrollada en este estudio se inscribió en la investigación cualitativa, Taylor y Bogdan (1987) expresan que:

Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos no necesariamente estandarizados. (p.22)

Se seleccionó el método etnográfico porque profundiza en la importancia del contexto y la realidad como es vivida por los sujetos, sus maneras de relación con el entorno y los otros, lo

cual es fundamental para comprender, analizar e interpretar de manera profunda las realidades sociales.

De acuerdo a los criterios de la investigación cualitativa se seleccionó una muestra de 30 jóvenes, su rango de edad se encuentra entre los 14 y los 29 años, el 77 % de esta población ha sufrido el desplazamiento forzado por violencia política. Para la selección de la muestra tuvimos en cuenta la participación en equidad de género, la residencia en el sector fuera mayor a cinco años. De igual manera nos interesaba observar la identidad de acuerdo a la participación comunitaria por ello, contamos con la presencia de jóvenes adscritos o no adscritos a organizaciones barriales sociales.

La información fue recolectada a través de la observación participante, Greenwood (2000) observa que la observación en la investigación se basa en vivir con o cerca de un grupo de informantes durante un periodo extendido en el tiempo, en el cual se mantienen conversaciones largas y se participa en la vida local.

La información abstraída del terreno se recogió en el instrumento del diario de campo, Arocha (2012) afirma que en este instrumento se consigna informaciones de eventos cotidianos que podrían considerarse triviales, pero que permiten dar cuenta de un ciclo de producción de vida, de los conflictos que presentan las comunidades y la forma como lo resuelven, así como los preparativos para los sucesos más importantes de las comunidades. En nuestro caso trabajamos los tres diarios de campo sugeridos por el autor, diario descriptivo, analítico e intensivo. Para el análisis de la información se realizó el arqueología de diarios mensual.

Esta información se sistematizó de acuerdo a las categorías de análisis determinadas y emergentes: los referentes de identidad juvenil, el reconocimiento social juvenil, la representación social del joven, la significación del territorio a partir de la violencia, formas de reivindicación juvenil. Su análisis se efectuó a través de una matriz de análisis.

Para la comprensión del objeto de investigación los efectos psicosociales de la guerra en la población juvenil se requirió de conceptualizar la identidad juvenil y asumir un enfoque psicosocial.

La identidad la tomamos como un asunto relacional en el que se define el «nos» y el «otro», es decir la apropiación de quién se es a partir de las identificaciones y diferenciaciones, Valenzuela (1998) afirma que las identidades sociales son complejos procesos relacionados que se conforman en la interacción social, dichos procesos son constructos en relación con el otro y de allí se derivan formas de adscripción que se establecen principalmente por la posición de los otros y por una definición grupal compartida que trate de ganar reconocimiento.

La tendencia asumir la identidad como un asunto relacional se encuentra en varios autores Costa, Pérez & Tropea (1996), observan el término «nosotros» y proponen que esta significación sólo tiene sentido cuando se opone al «ellos», lo cual configura su alteridad.

Para el caso juvenil Reguillo (2000) plantea como propios los elementos: (1) el grupo juvenil, (2) la alteridad y (3) el proyecto de futuro, además de darse en un escenario donde se materializa el proyecto colectivo que puede darse de forma informal. El proyecto puede entenderse donde los jóvenes cimientan una posición en el mundo.

Comprendemos lo psicosocial como la integración de la subjetividad de la persona y el entorno social en que se desarrolla, asumiendo que existe una relación mutua entre estos dos campos y que en términos de identidad se expresa en la construcción de lo colectivo. En este sentido los efectos psicosociales en la identidad juvenil se observan las fracturas del tejido social, las rupturas de lo juvenil y lo comunitario y las transformaciones del ser juvenil en medio de la guerra.

## Resultados

En este artículo nos interesa presentar los principales resultados encontrados en nuestro trabajo en terreno:

La violencia que ha vivido el país se entrelaza en la cotidianidad de la juventud, un hecho emblemático se ancla en la memoria juvenil, el genocidio de la Unión Patriótica (UP), partido de izquierda que vivió una cruenta persecución política entre las décadas de 1980 y 1990. Aunque los protagonistas de este trabajo aún no habían nacido o eran niños, la memoria trasladada por la tradición oral hacen que este hecho del pasado se actualice en el presente.

La exposición de estos jóvenes propia del conflicto armado con el que han coexistido deja múltiples heridas individuales y sociales, lo que conlleva a efectos psicosociales en la identidad entre ellos; la ruptura del tejido social y el colectivo juvenil, la transformación de referentes de identidad, el ocultamiento de sus formas de expresión, la incorporación de una identidad adulta.

Uno de los principales efectos psicosociales en la juventud es la pérdida de confianza en el «otro», por tanto la colectividad juvenil se ve afectada y por en la identidad colectiva juvenil se resquebraja afectándose la forma como define como joven popular en relación con su territorio.

La población joven se ve sometida a experiencia de profundo sufrimiento, si tenemos en cuenta que coexisten con las dinámicas bélicas de uno de los conflictos más extensos del mundo, sus sentidos de ser se debaten entre un conflicto que les reprime o les seduce y la reafirmación de su identidad en diferencia al discurso guerrillero que les nombra.

## Discusión y conclusiones

Colombia vive una crisis humanitaria a partir de la existencia de un conflicto de larga duración. La juventud popular se ve afectada de forma significativa aunque se ha asumido desde algunas corrientes académicas que la juventud vive en el presente. Los hallazgos encontrados en terreno es que la historia nacional está presente en la memoria de estos jóvenes aún sin haber vivido los hechos de manera presencial.

Estos territorios localizados en las periferias de la capital colombiana ha tenido una historia dolorosa en su constitución, tal como se ha transmitido en la memoria de los jóvenes participantes de esta investigación, sus familias llegaron habitar estos lugares por razones de violencia, a finales de 1980. El genocidio del partido de izquierda la Unión Patriótica (UP).

Este hecho según Reiniciar (2005) reportó numerosas muertes, entre ellas: 2 candidatos presidenciales, 7 congresistas, 69 concejales, 11 alcaldes y más de 3000 dirigentes y militantes, más de 1000 desaparecidos, y miles de desplazados internos. Las violaciones de derechos humanos que vivieron los miembros de estos partidos han quedado en la más profunda impunidad.

Para el país esto significó el fracaso de una posibilidad de paz, para las familias de los jóvenes participantes fue el momento en que sus vidas se fragmentaron a causa de la violencia y fueron obligados al exilio interno. Tras la llegada a los asentamientos de las periferias de la capital del país y la necesidad de encontrar un lugar para vivir colectivamente se asentaron en los terrenos de Cazuca y Ciudad Bolívar, donde iniciaron la construcción de sus humildes viviendas.

La historia de constitución de estos sectores ha quedado anclada en la juventud que vive en sector, se ha transmitido a través de la tradición oral. El sufrimiento causado a estas familias ante las violaciones de los Derechos Humanos, no tuvo mayores espacios para la elaboración



del duelo y unido a la impunidad ante los graves hechos ha dificultado cerrar las heridas, por tanto estos hechos aún están en el recuerdo con demasiado dolor, este sufrimiento se agudiza por la ausencia de justicia y reparación.

Los hechos que tuvieron que vivir en los nuevos territorios, la pobreza a que son sometidos los pobladores de la periferia del país, la indiferencia, la negación de derechos hacen parte de la herida social que viven estas comunidades y se traslada a la juventud como lo expresa una de las jóvenes.

*Es que yo digo, no hace falta haber estado, es que todo lo que nos toca vivir, m que nos toca comer, es también por que le toco la violencia, no fue sólo pa el que la vivió, yo sí creo eso y todo lo que pasa para tener que vivirla . (Joven de ciudad Bolívar)*

Lo anterior nos muestra la existencia de una herida abierta por tres décadas y que en términos de identidad por un lado profundiza la diferenciación del joven con el Estado y de otra parte esto puede ser entendido como una elemento de reafirmación del joven desde lo popular. La identidad juvenil se asume desde la reivindicación de lo ocurrido y se ancla en los lazos comunitarios.

La juventud de estos sectores ha vivido diversos ciclos de violencia, es de resaltar la existencia de una violación de derechos humanos directa contra la población joven que ha sido mal llamada por sus ejecutores como «limpieza social. Esta modalidad de violencia se define a partir del asesinato o masacres a grupos de personas que se caracterizan por una situación marginal y la convicción de los actores homicidas de que las víctimas de encuentran por fuera del orden social. Los perpetuadores de esta violencia son grupos de extrema derecha que a través de infundir terror buscan la homogenización del joven.

Esta violencia ha traído la exposición de la población joven a la amenaza y la muerte de sus pares en manos de escuadrones. A la muerte física le precede la muerte simbólica, las estrategias de miedo y terror se encargan de restringir gran parte de la vida social, las dinámicas juveniles de uso del espacio público, las actividades de encuentro con otros jóvenes son reprimidas.

Además de la producción de un discurso contra el joven, el cual se hace público en escritos en lugares visibles y que amenazan al joven bajo consignas como: «muerte a delincuentes, drogadictos, guerrilleros» o frases como «los niños buenos se acuestan temprano y los malos nosotros los acostamos».

Esta violencia rompe el tejido social juvenil no sólo porque las dinámicas cambia sino porque al implantar el terror, el joven busca la aceptación de quien impone la violencia tratando de diferenciarse del estigma impuesto y para ello rompe relaciones con sus pares sobre todo con aquellos que resisten a asumir el rol que la violencia les ha asignado.

Otro aspecto que fractura la juventud es en la producción de imaginarios en joven internaliza una manera definir al joven desde las concepciones de «bueno» y «malo» y como una forma autoprotección asume sentidos adultos y esto le obstaculiza su identidad social como joven.

Una de las afecciones más grandes del conflicto es la pérdida de confianza en el «otro», el sentido de seguridad básico para construir lo colectivo se deteriora. Por un lado circula un discurso que denota al joven popular como potencial informante y de otra parte, la puesta de estrategias para involucrar al joven dentro del conflicto a través de la seducción por medio del ofrecimiento de ingresos económicos, reconocimiento social y poder, lo cual ha llevado a que muchos jóvenes ingresen a estos grupos y con ello se rompa el tejido social.

La pérdida de confianza en el otro limita la construcción del referente común del colectivo y con ello se erosiona la identidad, el proceso identitario es un asunto intersubjetivo en el que el sujeto se encuentra con el otro con el que puede construir futuro común.



En estos conflictos de larga duración el territorio es significado por la violencia, en tanto las violaciones de los Derechos Humanos se han ejercido en un lugar, los asesinatos, las masacres son efectuadas en espacios con contenido simbólico para la juventud, esto transforma lo que Riaño (2006) denomina el sentido de lugar. La muerte nombra a estos lugares, el sufrimiento causado y desde ahí se reimprime la definición del ser joven.

La construcción del otro en los conflictos de larga duración es influenciada por las dinámicas de miedo y terror, tanto la ejercida directamente a través de la violación sistemática de los derechos humanos como aquella que deviene de la represión mayormente dirigida al joven. Las requisas por parte de las fuerzas armadas, los controles realizados por grupos de extrema derecha llevan a que en términos identitarios se refiere a la relación con el «Otro» como un «agresor», por tanto, la construcción del «nosotros» se enfatiza a partir de esta provocación.

La diada estigmatización y represión es otro de los aspectos relevantes a la hora de trabajar los efectos psicosociales de la guerra en la identidad juvenil, la estigmatización se hace más profunda cuando se trata de jóvenes pertenecientes a culturas juveniles ligadas a la música; por ejemplo los jóvenes que participan en el grupo de rock, que visten pantalones rotos, usan piercing, cabello largo, o los jóvenes que participan en la cultura del hip hop, que acostumbra a vestir la ropa, gorra en la cabeza tipo beisbolera.

Estas estéticas juveniles son mayormente reprimidas por parecer fuera del orden establecido, la imagen esperada del joven está anclada en principios conservadores que entran en contradicción con estéticas juveniles. Lo anterior, nos lleva a ver que en este contexto las identidades juveniles se construyen en medio de la amenaza, la guerra no sólo es un atentado contra la vida física, sino que por sobre todo es un atentado contra el ser juvenil en términos culturales, simbólicos y sociales, propiciando la muerte del ser, ante la cual el sujeto joven se resiste y construye sus maneras de ser y las reafirma en un acto de diferenciarse de quien pretende homogenizarle.

La represión ejercida por diversos actores armados hacia lo juvenil fractura el sentido de reconocimiento social de los grupos juveniles que se identifican con «las culturas» de rock y el hip hop, ya que para estos sujetos la música, el vestuario y la pertenencia a un grupo significa el lugar donde se manifiesta al otro y hace pública su identidad.

Lo anterior nos permite alejarnos de las concepciones de quienes dicen que en un contexto de guerra, los jóvenes quieren ser guerreros per se, ya que existen variadas respuestas de este sujeto donde busca afirmar su identidad, no obstante, reconocemos que la guerra no sólo tiene objetivos militares sino también simbólicos y culturales, que se entrelazan en las concepciones juveniles y que aparecen de forma sutil en medio de sus apuestas por la búsqueda de la paz. Comprender esto es una tarea que nos lleva al debate del poder en sus dimensiones culturales y simbólicas del mismo.

Por último, es necesario rescatar que las respuestas de la juventud a estas afecciones de la identidad, en su mayoría no se inscriben en la violencia, sino en la búsqueda de reafirmación a partir del reconocimiento social a través del arte y la cultura, con ello se reafirma lo que Riaño (2006) el sujeto joven no es un instrumento de la violencia, tampoco un testigo inmóvil de la misma sino que él se transforma y actúa frente a ésta.

Lo anterior nos permite dilucidar que la juventud popular se determina en respuesta a la guerra, se reafirma como colectivo en acciones culturales que deben ser fortalecidas, tanto por las instituciones gubernamentales como por organizaciones sociales. Uno de los caminos consiste en dar reconocimiento al joven popular dándole protagonismo en los ámbitos comunitarios y sociales como agente de procesos de tramitación de las heridas sociales a partir de su acción cultural.

## Referencias bibliográficas

- Arocha, J. (2012). *Etnografía, diversidad cultural y auto calibración*. Recuperado abril 6 de 2012. <http://www.lalibreriadela.com/>
- Costa, P, Pérez T, J y Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas. El ansia de la identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Greenwood, D. (2000). *De la Observación de la Investigación- Acción Participativa. Una Visión Crítica de las Prácticas Antropológicas*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/838/83800903.pdf>
- Reiniciar (2005). *El exterminio de la UP fue un genocidio político*. Recuperado de <http://www.reiniciar.org/node/420>
- Reguillo, R. (2000). *Las culturas Juveniles Un Campo de Estudio Para la Discusión*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf>
- Riaño, P. (2006). *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín. Una antropología del recuerdo y el olvido*. Medellín: Universidad de Antioquia. Ediciones.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. O. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. Ediciones.
- Valenzuela, J, M. (1998). *Somos Expresión, No subversión*. Juventud e identidades.





## Conflictos armados prolongados y deshumanización

### Análisis del contexto colombiano desde una perspectiva psicosocial

SANDRA MILENA ALVARÁN LÓPEZ  
smalvaranl@gmail.com

MÓNICA GARCÍA RENEDO  
renedo@sg.uji.es

JOSÉ MANUEL GIL BELTRÁN  
jgil@psi.uji.es

RAQUEL FLORES BUILS  
flores@psi.uji.es

ANTONIO CABALLER MIEDES  
caballer@psi.uji.es

#### Resumen

Los conflictos armados prolongados desgastan a las sociedades que padecen este fenómeno, es evidente, que países como Colombia que han transitado durante más de 6 décadas por esta realidad, se planteen en la actualidad poner punto final a esta barbarie que ha dejado centenares de víctimas y una importante huella en la salud mental individual y colectiva de la población. El país ha iniciado diálogos de paz con diversos grupos armados, en particular con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), en un intento de cesar el conflicto. Este estudio, toma como base de análisis las indagaciones desarrolladas entre 1980 y 1992 en la República de El Salvador, país que padeció un conflicto bélico interno. Interesa para este estudio, identificar si los sistemas cognoscitivos y los patrones de conducta de una parte de la población colombiana, han sido modificados significativamente. El objetivo de este estudio exploratorio, es indagar por las reacciones de la población colombiana frente a los diálogos de paz que se están desarrollando actualmente, y poder discernir sobre los impactos psicosociales del conflicto prolongado con miras a proponer en un futuro los planes psicosociales de acción para la construcción social de la paz.

**Paraules clau:** conflictos armados de larga duración, impactos psicosociales y deshumanización, paz y convivencia social.

## Abstract

The protracted armed conflict societies wearing suffering from this phenomenon , it is clear that countries like Colombia that have traveled for more than 6 decades this reality , arise now put an end to this barbarism that has left hundreds of victims and an important mark on the individual and collective mental health of the population. The country has begun peace talks with several armed groups, including the Revolutionary Armed Forces of Colombia (FARC) , in an attempt to end the conflict . This study builds on the developed analytical investigations between 1980 and 1992 in the Republic of El Salvador, a country that suffered an internal war. Interest for this study to identify whether cognitive systems and behavior patterns of a part of the Colombian people, have been significantly modified. The aim of this exploratory study is to investigate the reactions of Colombians against the peace talks that are currently being developed, and to discern the psychosocial impacts of prolonged conflict with a view to proposing future action plans psychosocial for the social construction of peace.

**Keywords:** long-term conflict, psychosocial impact and dehumanization, peace and social harmony.

## Introducción

La sociedad colombiana transita actualmente por un conflicto armado de larga duración. No hay en Colombia, una persona que haya sido ajena a la guerra, ninguno de sus habitantes sabe lo que es la paz, porque han nacido, crecido, vivido y se socializan en un contexto de violencia prolongada, son víctimas directas o indirectas del conflicto. Esta barbarie humana al volverse masiva y cotidiana se ha instaurado como una situación normal, aceptable y en muchas ocasiones justificable. Al convertirse en un acto cotidiano y normal, no se logra identificar lo que es «humano» y lo que no lo es. En los contextos de conflicto armado el hecho de matar, aunque sea a un combatiente es deshumanizante, sobre todo cuando llega a verse con indiferencia o, peor aún, con complacencia por parte de la población. El interés de este estudio, es intentar descubrir posibles caminos de paz para la sociedad colombiana, caminos que sin lugar a dudas, deben tener como prioridad no sólo la firma de acuerdos de paz entre los actores, sino también, programas de intervención psicosocial que permitan modificar los sistemas cognoscitivos y los patrones de conducta a través del enriquecimiento de atributos y valores específicamente humanos, logrando así una convivencia social sana que permita la vivencia de la paz.

## Método

La variable de la «deshumanización» no ha sido investigada en el contexto colombiano, por este motivo se desarrollará un estudio exploratorio. Este tipo de estudios, no intentan dar explicaciones sobre el problema de estudio, sino que buscan por un lado, recolectar e identificar observaciones generales, cuantificaciones, hallazgos, tópicos, y por otro lado, realizar sugerencias de aspectos relacionados que deberían examinarse en profundidad en futuras

investigaciones. Para Arias (1999), la investigación exploratoria tiene por objetivo familiarizar al investigador con el problema de estudio y seleccionar, adecuar o perfeccionar, los recursos y los procedimientos disponibles para una investigación posterior. Este método busca observar tantas manifestaciones del fenómeno como sea posible. Para la identificación de las variables, se ha hecho seguimiento a uno de los medios de comunicación más importantes de Colombia, la prensa online. Este seguimiento cuenta con el registro de dos importantes periódicos nacionales, «El Tiempo» y «El espectador». Se ha accedido a los foros de discusión que permiten una participación anónima a los internautas. Se ha centrado la atención en estos foros en particular, las noticias que tienen que ver con los procesos de paz y acciones de las FARC en los últimos meses. Es importante destacar, que para futuras investigaciones se aspira aplicar herramientas de investigación directas, para lo cual este primer acercamiento es fundamental para la estructuración de cuestionarios y herramientas. Teniendo en cuenta los patrones de conducta alterados en contextos de conflictos prolongados, se ha diseñado una matriz que define cada una de las variables que se analizarán en las opiniones de los internautas. En la tabla 1, se presenta la matriz.

Tabla 1  
*Matriz de definición de variables de análisis*

PATRONES DE CONDUCTA ALTERADOS	DEFINICIÓN
Desatención selectiva y aferramiento a prejuicios.	En los contextos de conflictos armados algunas personas se aferran a prejuicios que frecuentemente significan que otras personas deban morir o abstenerse totalmente de expresar sus puntos de vista y de actuar conforme a sus convicciones. Significa una entronización de la desconfianza y la violencia en todas sus manifestaciones. Esto es inhumano y deshumanizante.
Absolutización, idealización y rigidez ideológica.	Consiste en una absolutización de criterios valorativos y esquemas interpretativos de la realidad política y social, y con frecuencia acarrea también una idealización de organizaciones, dirigentes y estrategias de acción. No es de extrañar, que en contextos de conflictos prolongados vaya dándose un proceso de polarización ideológica que implica un creciente anquilosamiento de ideas y valores.
Escepticismo evasivo.	La insensibilidad frente al sufrimiento, el negativismo infeccioso, el oportunismo, la corrupción, el desprecio por la vida y la acentuación del individualismo.
Defensividad paranoide.	La desconfianza y el temor dan lugar a formas de relación predominantemente defensivas, entre las que cabe destacar la agresividad verbal que caracteriza la discusión sobre los argumentos de interés nacional, así como la alta incidencia de violencia física en relaciones personales y sociales, incluyendo aquellas cuyo contenido no está asociado a la lucha ideológica.
Sentimientos de odio y venganza.	Los actos de barbarie perpetrados por los diversos actores armados conducen a un inevitable endurecimiento de los corazones, agregando un elemento de vengatividad a aspiraciones de justicia que son por lo demás enteramente legítimas. Debe, entonces, reconocerse sin moralismos abstractos que en muchas de estas situaciones el odio es una reacción comprensible y muy humana, sin embargo, también debe reconocerse que el odio, siendo humano, es paradójicamente un sentimiento sumamente deshumanizante.

Este instrumento de categorización, cuenta con variables netamente cualitativas, que serán analizadas y buscadas en las opiniones de los internautas colombianos.

## Resultados

### 1. Variable correspondiente a la desatención selectiva y aferramiento a prejuicios. Tipo de respuestas

«Hoy por hoy saben que la amplia mayoría del pueblo colombiano los detesta y no desea otra cosa que verlos encerrados o muertos». Anexo I

«Esos son los colombianos que Colombia no necesita...!!!! esos colombianos que no viven en Colombia, que les importa un rábano el pueblo colombiano y creen saber qué está pasando acá por que tienen una fundación de caridad... una cosa es hablar y otra comprometerse!!!! poner el pellejo para que algo funcione!!!!». Anexo I

La mayoría de las opiniones registradas, dejan entrever prejuicios negativos hacia los actores que están firmando los procesos de paz. Hay un marcado rechazo a las FARC a nivel general, la mayoría de opiniones no están a favor del proceso de paz, antes bien, manifiestan el deseo de continuación de la violencia, en tal sentido, los hallazgos parecen demostrar que los internautas prefieren que los miembros de las FARC y del Gobierno colombiano, «estén muertos o en la cárcel». De igual manera se identifica que quienes apoyan el proceso de paz son identificados como «*enemigos del país*» o en su defecto «*aliados de las FARC*», así por ejemplo, cantantes o representantes gubernamentales de diversos países que apoyan el proceso de paz, no son aceptados por una parte considerable de los internautas. Cabe destacar, que hay participaciones de los internautas que dan un aval positivo al proceso de paz, pero son en un porcentaje muy reducido en comparación con el anterior grupo. Los resultados sugieren entonces, que hay un aferramiento a prejuicios muy importante, y esto es un comportamiento deshumanizante, que interfiere en el proceso de paz.

### 2. Variable correspondiente a la absolutización, idealización y rigidez ideológica. Tipo de respuestas:

«Esa es la calaña de la piltrafa Uribe, para este asqueroso criminal narcoparamilitar es más importante que liberen a un tipo ya anciano que no implica peligro para nadie, que la paz, la reconciliación y el progreso de toda una nación...toda esa ralea derechista y fascista uribista es igual, bestias viciosas de sangre y barbarie como fin único y para lo cual todos los medios son posibles». Anexo I

Un número considerable y significativo de las participaciones encontradas, se expresan con dureza y violencia hacia las personas implicadas. Es evidente, que existe una polarización que se manifiesta entre «*los buenos*» y «*los malos*», representados en comunistas o conservadores, izquierda o derecha, rojo o azul. Los adeptos de un partido político arremeten de manera violenta y soez contra la oposición y viceversa. Se percibe en la mayoría de los comentarios, que quienes apoyan el proceso de paz son relacionados directamente con las FARC, y estar relacionados con las FARC significa ser «*guerrillero*». De igual manera se da la relación inversa, los que apoyan al ex-presidente Uribe son condenados y estigmatizados como «*paramilitares*». Una polarización extrema que lleva a insultos denigrantes del ser humano. Los resultados sugieren entonces, que hay una polarización en el país, manifestada en



la absolutización, idealización y rigidez ideológica, este comportamiento social es deshumanizante y limita la consecución de la paz.

### 3. Variable correspondiente al escepticismo evasivo. Tipo de respuestas:

«Un hijo de puta menos. Ese ya dejó de asesinar a los inocentes.. Así deben morir los que están en la Habana». Anexo I

Este tipo de respuestas se identifican en noticias relacionadas con la muerte de algún miembro de las FARC particularmente. En esta variable hay que considerar, que si bien las personas que están en la guerra corren el riesgo de morir en combate, y es un tipo de «regla de guerra», lo que se busca es llamar la atención, ya que el mismo hecho de matar aunque sea en combate es deshumanizante, sobre todo cuando llega a verse con indiferencia o, peor aún, con complacencia. La mayoría de las opiniones centran su argumento en «celebrar» el asesinato de cualquier actor armado ilegal, sea guerrillero o paramilitar, a diferencia de los grupos armados legales (policía, ejército) que generan un sentimiento de negativismo infeccioso. Al morir un policía o un soldado, la mayoría de los comentarios se centran en perder toda esperanza en el proceso de paz. De igual manera llama la atención, que cuando muere un guerrillero en las noticias aparece la palabra «dado de baja», a diferencia de los otros actores que aparece la palabra «muere» o «es asesinado». También llama la atención, que en cualquier asesinato de un civil, proliferan los comentarios: «*Por algo lo mataron*», «*no era tan bueno si lo mataron*», «*Algo escondía*», «*Si lo mataron fue porque lo merecía*». Se percibe entonces, que hay una justificación y normalización de la guerra que es deshumanizante. En ningún comentario, independientemente de las personas que hayan muerto, se hace referencia al dolor de sus familias, o el dolor de la sociedad colombiana por un ciudadano que muere, hay respuestas de insensibilidad frente al sufrimiento, un contagio colectivo de negativismo infeccioso, y se presentan manifestaciones de oportunismo de políticos que prometen acabar la guerra con más guerra. Este comportamiento por supuesto, es deshumanizante y obstaculiza la paz.

### 4. Variable correspondiente a la defensividad paranoide. Tipo de respuestas:

Conversación entre dos internautas:

Actor 1. «¿Santos Traiciono a Uribe? ¿Cómo Uribe traiciono a Jorge 40 y demás amigos?»  
 Actor 2. «Que argumento tan chimbo, hijueputa; la sacó del estadio, entonces? o que cree? cual paz? cual paz? cual paz? ! chuky ¡ inepto, apatrida, traidor y faraco el pueblo esta verraco». Anexo I

Los niveles de agresividad manifestados en este diálogo son un común denominador en las conversaciones que tienen que ver con figuras públicas que participan del proceso de paz. Las noticias publicadas en estos medios, sugieren que la mayoría de asesinatos en el país, se dan en contextos donde las relaciones sociales están basadas en la agresividad, por ejemplo, en los colegios, en las discotecas, en los estadios, lo que se conoce como «riñas callejeras». Los resultados de los análisis de las participaciones de los internautas parecen demostrar que la agresividad verbal caracteriza la discusión sobre los argumentos de interés nacional, así como la alta incidencia de violencia física en relaciones personales y sociales, incluyendo

aquellas cuyo contenido no está asociado a la lucha ideológica. Este comportamiento es deshumanizante y no aporta a la consecución de la paz en el país.

##### *5. Variable correspondiente a los sentimientos de odio y venganza. Tipo de respuestas:*

«cuándo van a dar de baja a todos esos burros que conversan con los otros burros en la habana? operativos a diario con bajas efectivas y le creemos al ministro y al gobierno, que están combatiendo a las guerrillas».

«y qué papel hacemos nosotros los 9 millones de colombianos que no les caemos a donde se encuentren a esos miserables, que están acabando con nuestra patria y nuestros hijos, y de una, hay que acabar con esa plaga. O será que solo Uribe tiene los huevitos». Anexo I

Aunque son evidentes los sentimientos de odio y venganza en las opiniones de los internautas, es importante indicar que en estudios previos que hemos realizado un porcentaje significativo de niños y niñas deseaban ingresar a los grupos armados para vengar la muerte de algún familiar (Alvarán, 2012). En estudios realizados a personas desmovilizadas, el deseo de vengar a un familiar asesinado por el otro bando ha sido muy importante a la hora de decidir ingresar al grupo armado contrario. De igual manera, el odio y la venganza expresados en las reyertas de los narcotraficantes suele llamarse con el nombre de «ajuste de cuentas», que no es otra cosa más que un sentimiento de odio y venganza. Es importante recalcar que el odio y la venganza es una reacción comprensible y muy humana, y más en el contexto colombiano que no ofrece garantías de justicia, sin embargo, también debe reconocerse que el odio y la venganza, siendo sentimientos humanos, son paradójicamente sentimientos sumamente deshumanizantes que no permiten el avance hacia la paz.

##### *Discusión y conclusiones*

El resultado primordial de este estudio exploratorio, es la recolección de elementos de análisis psicosociales, que aportan significativamente al diseño a posteriori de instrumentos que permitan verificar empíricamente la hipótesis planteada en el contexto colombiano. Se considera que es necesario que el país supere este conflicto armado prolongado. El estudio que se presenta no tiene ningún interés en validar o contradecir los diálogos de paz adelantados en Colombia. Solamente interesa saber lo que el común de la gente piensa sobre estos diálogos, exponer las realidades que se pueden percibir en los medios de comunicación y sugerir algunas pautas de acción psicosocial que permitan una paz construida socialmente, y sin lugar a dudas estas pautas de acción psicosocial se basan en la puesta en marcha de planes psicosociales que enriquezcan los atributos y valores específicamente humanos para el favorecimiento de la convivencia social. Los resultados obtenidos sugieren que el conflicto armado prolongado en Colombia, ha modificado significativamente los esquemas cognoscitivos y los patrones de conducta de una parte considerable de la población. Estas modificaciones han supuesto el empobrecimiento de atributos y valores específicamente humanos y, consiguientemente han dado lugar a un marcado deterioro de la convivencia social. No se pretende generalizar el comportamiento de la población colombiana, sin embargo, los resultados nos aportan elementos de análisis que ponen de manifiesto la necesidad de un trabajo psicosocial urgente con la población. Si bien, en Colombia el conflicto armado ha sido regionalizado, la paz también debe regionalizarse, trabajar con la población civil e involucrar a más colectivos en los procesos. Sin lugar a dudas, la sociedad colombiana requiere con urgencia, programas psicosociales que permitan la reconfiguración de un nuevo «contrato social», que permita la interacción colectiva sin que la discrepancia se convierta en negación del «otro». Se requieren ejercicios que permitan la desmilitarización de la vida civil y educar en la razón y no en la fuerza, intentando una convivencia social basada en valores humanos que permitan a los

colombianos y colombianas percibir finalmente un país en paz. Este estudio exploratorio ha permitido iniciar un camino de investigación que tiene como meta el desarrollo de estos planes de acción psicosocial para la construcción social de la paz.

## Referències bibliogràfiques

- Alvarán, S., Gil, J. M., García-Renedo, M., Caballer, A. y Flores, R. (2012). Estudio exploratorio para el análisis de los efectos psicosociales de la violencia en la infancia colombiana. *Fòrum de Recerca*, Universitat Jaume I. <http://www.uji.es/publ/edicions/forum.html>
- El espectador. (2013) *Santos agradece a Correa su apoyo al proceso de paz*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/paz/santos-agradece-correa-su-apoyo-al-proceso-de-paz-articulo-460390#comment-form>
- El espectador. (2013) *Shakira, optimista con el proceso de paz*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/paz/shakira-optimista-el-proceso-de-paz-articulo-459666>
- El espectador. (2013) *Farc aceptan propuesta de "El Pibe" Valderrama de jugar partido por la paz*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/proceso-de-paz/farc-aceptan-propuesta-de-el-pibe-valderrama-de-jugar-p-articulo-461534?page=2>
- El espectador. (2013) *Cuestionamiento de Uribe frente a posible liberación de 'Simón Trinidad'*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/proceso-de-paz/cuestionamiento-de-uribe-frente-posible-liberacion-de-s-articulo-461920>
- El espectador. (2013) *Consejo de Estado ordenó pruebas en demanda instaurada por Piedad Córdoba*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/consejo-de-estado-ordeno-pruebas-demanda-instaurada-pie-articulo-462562?page=1>
- El espectador. (2013) *Nuevas críticas a Uribe por sus reclamos frente al proceso de paz*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/politica/nuevas-criticas-uribe-sus-reclamos-frente-al-proceso-de-articulo-461066?page=2>
- El espectador. (2013) *Abatido jefe de las Farc responsable de atentados en Nariño*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/abatido-jefe-de-farc-responsable-de-atentados-narino-articulo-454865>
- El espectador. (2013) *Dos militares muertos en emboscada de las Farc en Tolima*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/dos-militares-muertos-emboscada-de-farc-tolima-articulo-461716>
- El espectador. (2013) *Al menos 7 muertos y 20 heridos deja atentado de las Farc*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/al-menos-7-muertos-y-20-heridos-deja-atentado-de-farc-articulo-462779>
- El espectador. (2013) *Investigan muerte de joven en la Comuna 13 de Medellín*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/investigacion-muerte-de-joven-comuna-13-de-medellin-articulo-462849>
- El espectador. (2013) *Piedad Córdoba apoya anuncio del presidente Santos de buscar reelección*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/politica/piedad-cordoba-apoya-anuncio-del-presidente-santos-de-b-articulo-459694?page=1>
- El Tiempo. (2013) *Un guerrillero entregó a jefes de Farc en Cauca*. Recuperado de: [http://www.eltiempo.com/justicia/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-13003727.html](http://www.eltiempo.com/justicia/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-13003727.html)
- El Tiempo. (2013) *Duro golpe a las Farc con la caída de jefes del frente sexto*. Recuperado de: [http://www.eltiempo.com/justicia/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-13002495.html#opiusuarios\\_content](http://www.eltiempo.com/justicia/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-13002495.html#opiusuarios_content)

Gómez, M. (2013) *Ronda 15 de La Habana, crucial para futuro de proceso de paz*. Recuperado de:  
[http://www.eltiempo.com/politica/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-13089537.html](http://www.eltiempo.com/politica/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-13089537.html)  
 Jiménez, E. (2009). Bases para un concepto de las “-metrías”. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~rruizb/cognosfera/bibliometria/>  
 Martín, B. I. (2000). *Psicología Social de la Guerra*. Colección lecturas universitarias vol 4. San Salvador, El Salvador: UCA Editores.  
 Vargas, M. (2013) *El frenazo de las Farc*. Recuperado de: [http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/mauriciovargas/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-13105158.html](http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/mauriciovargas/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-13105158.html)

**ANEXO I**

OPINIONES EXTRAÍDAS DE «EL TIEMPO» Y «EL ESPECTADOR VARIABLE A	
TITULAR	OPINIONES DE LOS INTERNAUTAS
«El frenazo de las Farc»	«Hoy por hoy saben que la amplia mayoría del pueblo colombiano los detesta y no desea otra cosa que verlos encerrados o muertos. Estoy seguro que el electorado dará su veredicto y jm Santos será un cadáver político de ahora y para siempre».
«Santos agradece a Correa su apoyo al proceso de paz»	«Se sabe perfectamente a quien apoya Correa, o es que es un secreto que los guarda al igual que Venezuela! Santos hijo de la gran puta! le vamos a dar bien duro en las urnas! le cobraremos una a una todas esas actitudes de traidor y vendepatria! Canalla, malnacido!»
«Shakira, optimista con el proceso de paz»	«Esos son los colombianos que Colombia no necesita...!!!! esos colombianos que no viven en Colombia, que les importa un rábano el pueblo colombiano y creen saber qué está pasando acá por que tienen una fundación de caridad... una cosa es hablar y otra comprometerse!!!! poner el pellejo para que algo funcione!!!!».
«FARC aceptan propuesta del Pibe Valderrama, de jugar partido por la paz»	«Pésimo precedente del futbolista. Es inaudito que quiera participar con esas bestias asesinas como si nada hubiera pasado, como si nada pasara ahora mismo. Ellos, las farc, siguen en su siniestra tarea de asesinatos, extorsión y narcoterrorismo. Deben más bien, invitarlos a que paguen por su criminal proceder y se sometan a la justicia».
OPINIONES EXTRAÍDAS DE «EL TIEMPO» Y «EL ESPECTADOR VARIABLE B	
TITULAR	OPINIONES DE LOS INTERNAUTAS
«Cuestionamiento de Uribe frente a posible liberación de Simón Trinidad en el marco del proceso de paz»	«Esa es la calaña de la piltrafa uribe, para este asqueroso criminal narcoparamilitar es más importante que liberen a un tipo ya anciano que no implica peligro para nadie, que la paz, la reconciliación y el progreso de toda una nación...toda esa ralea derechista y fascista uribista es igual, bestias viciosas de sangre y barbarie como fin único y para lo cual todos los medios son posibles».

«Consejo de Estado, ordenó pruebas en demanda instaurada por Piedad Córdoba»	«Como estamos de contentos los colombianos, sin que la ballena negra de turbante, esté fuera del gobierno, ahora sigue jodiendo para que la dejen de nuevo entucar en política a nombre de las JARR. Solicitamos a la suprema corte de justicia, que le aplique la pena de destierro a este inmundito cetáceo».
«Nuevas críticas a Uribe por sus reclamos frente al proceso de paz»	«Vea IMBECIL..., ustedes los Uribistas además de BRUTOS se las pican....! Lo que el GODO le reclama al asesino de Uribe, es que si el (es decir URIBE), indultó a la criminal de Karina, sin lograr la Paz ni nada que se le parezca..., entonces con que derecho el asesino de URIBE critica a Pinocho Santos por dialogar y conseguir la Paz....? Y además, que si se logra (es decir, la PAZ)..., entonces pude tener Santo mucho mas fundamento al amnistiar guerrilleros...! Si entendió..., o le mando un DIBUJITO...»
«Nuevas críticas a Uribe por sus reclamos frente al proceso de paz»	«No solamente Alvro uribe vélez está en contra de esa farsa! somos millones de colombianos, Uribe es la voz del pueblo, eso es todo! lo que se firmará en la Habana es una «RENDICION» Y ESO NO LO QUIERE EL PUEBLO!»
OPINIONES EXTRAÍDAS DE «EL TIEMPO» Y «EL ESPECTADOR VARIABLE C	
TITULAR	OPINIONES DE LOS INTERNAUTAS
«Abatido jefe de las Farc responsable de atentados en Nariño»	«Un hijo de puta menos.. Ese ya dejo de asesinar a los inocentes.. Asi deben morir los que estan en la Habana».
«Dos militares muertos en emboscada de las Farc en Tolima»	«Acaso estas no son las consecuencias de dialogar en medio de la guerra? que nadie se desgarrar las vestiduras como buen doble moral, querer la muerte de unos colombianos pero aplaudir la de otros, pobretones los de ambos bandos, es una de las consecuencias de creer en el cuento de la paz de los sepulcros pregonada por los representantes del hampa uribista»
«Al menos 7 muertos y 20 heridos deja atentado de las Farc»	«Todos los colombianos tenemos el sagrado derecho a que la guerra se libere día a día en nuestras cocinas, comedores, jardines. Democraticemos la guerra».
«Investigan muerte de joven en la Comuna 13 de Medellín»	«Algo debía, si lo mataron no fue por bueno»
«Ronda 15 de La Habana, crucial para futuro de proceso de paz»	«Con terroristas no se «dialoga»; ya que han matado, siguen matando y lo seguirán haciendo. Solo queda defendernos y luchar por la paz de Colombia; que solo lograremos exterminándoles de nuestro territorio. no FarCastro ! no FarChavez !»

OPINIONES EXTRAÍDAS DE «EL TIEMPO» Y «EL ESPECTADOR VARIABLE D	
TITULAR	OPINIONES DE LOS INTERNAUTAS
«Piedad Córdoba apoya anuncio del presidente Santos de buscar reelección»	<p>Conversación Online</p> <p>Actor 1. «¿Santos Traiciono a Uribe ? ¿ Como Uribe traiciono a Jorge 40 y demás amigos ?»</p> <p>Actor 2. «Que argumento tan chimbo , hijueputa ;la saco del estadio , entonces ? o que cree ? cual paz ? cual paz ? cual paz ? cual paz ? ! chuky ¡ inepto , apatrida , traidor y faraco el pueblo esta verraco».</p> <p>Actor 1. «El asunto de la guerra psicológica contra el proceso de paz de La Habana, según la prensa pre-pago del régimen, ya tenía otro computador mágico de donde salieron listas de políticos y parlamentarios corruptos que «el Paisa endemoniado de las Farc» había convertido en objetivos militares. Tuvo que ser un alto militar quien desvirtuara la existencia de esa otra lámpara de Aladino: algo debe estar cambiando dentro de la «solidaridad de cuerpo» del ejército colombiano»</p> <p>Actor 2. «asuzadora ,terrorista ,el tiempo que emplea despotricando y desinformando , utilicelo cuidando a sus polluelos uribistas, que se le estan muriendo de hambre y se le van a caer del nido , porque el papa conecedor de que ud es una vulgar culipronta quita maridos , no se los quiso reconocer y esa es su frustracion que le ha despertado esa sed de venganza ; llore ,patalie , pero no ponga quejas y no se la siga fumando verde cual paz ? cual paz ? cual paz ? cual paz ? ! chuky ¡ inepto , apatrida , traidor y faraco el pueblo esta verraco».</p>
OPINIONES EXTRAÍDAS DE «EL TIEMPO» Y «EL ESPECTADOR VARIABLE 3	
TITULAR	OPINIONES DE LOS INTERNAUTAS
«Un guerrillero entregó a jefes de Farc en Cauca»	«cuándo van a dar de baja a todos esos burros que conversan con los otros burros en la habana? operativos a diario con bajas efectivas y le creemos al ministro y al gobierno, que están combatiendo a las guerrillas».
«Un guerrillero entregó a jefes de Farc en Cauca»	«Hay que acabar con la madriguera de los narcoterrorisas en el Cauca. Gracias a nuestros heroes de la patria!!»
«Duro golpe a las Farc con la caída de jefes del frente sexto»	«Será que el ejercito me regala una foto ampliada de estos dos bellacos??? es la necesito para colocarla en el vidrio de la ventana que a cada rato me la rompe un chino malcriado».
«Duro golpe a las Farc con la caída de jefes del frente sexto»	«y que papel hacemos nosotros los 9 millones de colombianos que no les caemos a donde se encuentren a esos miserables, que están acabando con nuestra patria y nuestros hijos, y de una . hay que acabar con esa plaga. o será que solo Uribe tiene los huevitos».
«Duro golpe a las Farc con la caída de jefes del frente sexto»	«Se hizo justicia, muerta la perra acabada la chanda, si los detienen pronto saldrán amnistiados y con cargos en el congreso, faltan los capos principales que disfrutan de vacaciones pagas»

# ÀREES DE PSICOLOGIA BÀSICA I PSICOBIOLOGIA

---







## Adaptación grupal del Protocolo Unificado para el Tratamiento de los Trastornos Emocionales

CRISTIAN CASTELLANO BADENAS  
al107103@alumail.uji.es

JORGE JAVIER OSMA LÓPEZ  
osma@psb.uji.es

ELENA CRESPO DELGADO  
screspo@psb.uji.es

ELENA FERMOSELLE ESCLAPEZ  
al076962@alumail.uji.es

### Resumen

**Introducción:** En las últimas décadas se han logrado numerosos avances respecto a los tratamientos específicos para trastornos emocionales, sin embargo, presentan muchas limitaciones. Con el fin de superarlas, Barlow y cols. han desarrollado un *Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales* (PUTTE). **Objetivo:** Mejorar los tratamientos cognitivo-conductuales para los trastornos emocionales, teniendo en cuenta además del eje de la eficacia, el de la efectividad y eficiencia, a partir de la perspectiva Transdiagnóstica aplicada en formato grupal. **Método:** Con una muestra de 12 participantes, y tras administrar el protocolo de evaluación (pre-test), se llevó a cabo la terapia grupal aplicando dicho protocolo, y se volvió a realizar la evaluación tras la intervención (post-test). **Resultados:** Las diferencias de medias pre-post han resultado estadísticamente significativas tanto en las medidas que evalúan depresión, como las que evalúan ansiedad. Además, el 75 % de los participantes dejó de cumplir criterios para su diagnóstico principal en la evaluación post-test. **Conclusiones:** Los datos preliminares informan de la eficacia de este protocolo en la reducción de criterios diagnósticos y en las mejoras clínicas conseguidas. Además, el PUTTE en formato grupal, fue valorado como «muy útil» y «satisfactorio» por parte de todos los participantes.

**Palabras clave:** PUTTE, transdiagnóstico, Trastornos Emocionales, terapia grupal, Eficiencia

---

\* Agradecimiento a la colaboración por parte de los diferentes profesionales sanitarios de Salud Mental del Centro de Salud Rafalafena por permitir la realización de este estudio en el centro, así como a los profesionales del Centro CREOS, Centro de Psicoterapia y Formación por dirigir la realización de este estudio.

## Abstract

**Introduction:** Numerous advances with regard to the specific treatments for emotional disorders have been achieved over the last few decades. Yet, they have many limitations. In order to overcome them, Barlow *et al.* have carried out a Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders (UP). **Goal:** Improving the cognitive behavioral treatments for emotional disorders bearing in mind the axis of efficacy, as well as the axis of effectiveness and efficiency from the Transdiagnostic perspective used in group format. **Method:** With a sample formed by 12 participants and after having administered the evaluation protocol (pre-test), the group therapy was carried out applying this protocol. The evaluation was done again after the intervention (post-test). **Results:** The differences of pre-post averages have turned out statistically significant in the measures that evaluate depression as well as those that evaluate anxiety. Furthermore, 75 % of the participants stopped having the criteria for their principal diagnosis in the post-test evaluation. **Conclusions:** The preliminary data show the efficacy of this protocol in the reduction of the diagnostic criteria and also in the clinical improvements obtained. Moreover, the UP in group format was valued by all participants as «very useful» and «satisfactory».

**Keywords:** UP, transdiagnostic, Emotional Disorders, group therapy, efficacy

## Introducción

Son muchos los estudios epidemiológicos a nivel mundial sobre la prevalencia de los trastornos mentales en la población general (Eaton, Martins, Nestadt, Bienvenu, Clarke y Alexandre, 2008; Kessler *et al.*, 2005), en los que se calcula que aproximadamente un 25 % de personas en los países occidentales cumplía criterios diagnósticos de algún trastorno mental durante el último año y un 40 % si se tiene en consideración desarrollarlo en algún momento de la vida. Tal y como reflejan los estudios, la prevalencia de los trastornos emocionales (TE) es una de las más frecuentes en cuanto a categorías diagnósticas, representando porcentajes elevados de hasta el 20 % (ESEMed-España, 2003). Además de la alta prevalencia de los TE, algunos estudios como el Libro Blanco sobre el Coste Social de los Trastornos de Salud en España (1998) ha calculado que las depresiones suponen en nuestro país un gasto anual de 447,77 millones de euros, de los cuales 187,55 millones pertenecen a las consultas ambulatorias, 133,58 millos al gasto farmacéutico, 32,42 millones a las hospitalizaciones cortas y 94,21 millones a las hospitalizaciones largas. Estas cifras ya suponían una alarma hace más de una década, pero desde el estudio «The economic cost of brain disorders mental in Europe» (Olesen *et al.*, 2012), estas cifras han aumentado en lo referente a los trastornos del estado de ánimo hasta suponer un gasto de 113.405 millones de euros al año, mientras que respecto a los trastornos de ansiedad esta cifra alcanza 74.400 millones de euros.

Los datos mencionados previamente han provocado un aumento notable de la investigación sobre la eficacia de los protocolos de intervención para los TE, dando lugar a una gran cantidad de protocolos específicos dirigidos hacia el tratamiento de cada uno de los TE. La alta comorbilidad entre los TE, la ineficacia de algunos de estos protocolos, los altos índices de recaídas al finalizar el tratamiento, y el coste económico y en recursos que supone la formación e implantación de cada uno de estos protocolos, son algunas de las limitaciones a las que

tiene que hacer frente el tratamiento de los TE. Por consiguiente, escoger un tratamiento para dichos trastornos se está convirtiendo en un gran problema para los profesionales de la psicología clínica actual.

Con el fin de dar respuesta a estas limitaciones, en los últimos años, se han desarrollado distintas teorías sobre la etiología y tratamiento de los TE. En primer lugar, a través de la conocida Teoría Dimensional, Brown y Barlow (2009) plantean una clasificación dimensional de los trastornos emocionales a partir de dos dimensiones básicas de temperamento (Afecto Positivo o extraversión, y Afecto Negativo o Neuroticismo), que se caracterizan por su relativa estabilidad en el tiempo, por tener una importante base genética y por tener influencia en la etiología y curso de estos trastornos. Determinados estudios (Campbell-Sills, Barlow, Brown y Hofman, 2006; Mennin, Heimberg, y Turk, 2005) han comprobado que las personas que sufren de algún trastorno de ansiedad o trastorno de estado de ánimo, son más propensas a experimentar un mayor número de situaciones (y más intensas) relacionadas con el afecto negativo que las personas sin trastornos, y además, experimentan estas vivencias como más peligrosas o amenazantes (Roemer, Salters, Raffa, y Orsillo, 2005). En segundo lugar, Barlow también propone el Modelo de la Triple Vulnerabilidad, a partir del cual manifiesta que en el desarrollo de un TE influyen tres vulnerabilidades: 1) la Vulnerabilidad biológica generalizada, representa una contribución genética establecida (entre un 30-50 %), que implica una predisposición a experimentar «ansiedad», «neuroticismo», o «Afecto Negativo»; 2) la Vulnerabilidad psicológica generalizada, surge a partir de experiencias vividas en la infancia que inducen a sufrir ansiedad, entre otros estados Afectivos negativos (Chorpita y Barlow, 1998). Este tipo de vivencias conlleva que predominen en la persona sentimientos de incontrolabilidad e impredecibilidad sobre los acontecimientos vitales, que junto con la activación elevada del sistema nervioso simpático, forman el componente principal del Afecto Negativo, y por lo tanto también de los TE; 3) Vulnerabilidad psicológica específica, es el componente adicional necesario para desarrollar un TE. Esta vulnerabilidad hace referencia a ciertas experiencias de aprendizaje durante la vida, a partir de las cuales se asocia subjetivamente la peligrosidad o la ansiedad/afecto negativo a determinados objetos, situaciones, sensaciones físicas y/o experiencias. Por último, otro avance importante para la comprensión de la naturaleza de los TE es la Regulación Emocional (RE). Se entiende por RE al conjunto de estrategias que influye en la aparición, intensidad, expresión y experiencia de las emociones (Gross y Thompson, 2007), siendo un factor muy importante en el desarrollo y mantenimiento de los TE. La creciente literatura sobre la RE, ha demostrado que las personas con este tipo de diagnósticos muestran dificultades a la hora de utilizar estas estrategias, dándoles un uso desadaptativo y contribuyendo de este modo al mantenimiento de la sintomatología. A partir de estas teorías, y teniendo en cuenta los datos de eficacia de los tratamientos para los TE, ha surgido una alternativa que puede superar algunas de estas dificultades, la llamada Propuesta Transdiagnóstica.

La propuesta Transdiagnóstica supone un cambio innovador en el conocimiento y la práctica de la Psicología Clínica. Al contrario que los protocolos específicos de tratamiento, la propuesta Transdiagnóstica apuesta por centrarse en los aspectos comunes de los TE, y por tanto, en los procesos psicológicos que están a la base de éstos, permitiendo así, superar los límites derivados de los manuales diagnósticos como el DSM o la CIE. Se han desarrollado protocolos de intervención transdiagnósticos para diferentes categorías diagnósticas, como por ejemplo para los Trastornos de Conducta Alimentaria (Fairburn, Cooper y Shafran, 2003), para los Trastornos de Ansiedad (Norton y Hope, 2002; Norton y Price, 2005), y en este caso, para la amplia categoría de los TE. Para la realización de este estudio se ha utilizado el Protocolo Unificado para el Tratamiento de los Trastornos Emocionales (PUTTE).

El PUTTE, basado en la perspectiva transdiagnóstica, se elaboró inicialmente a través de la identificación de los elementos comunes de los tratamientos cognitivo-conductuales (TCC),

para los trastornos de ansiedad y del estado de ánimo, dado que se observó que la mayoría de los protocolos específicos para los distintos trastornos contenían los mismos elementos comunes como: la identificación y modificación de las cogniciones desadaptativas, la prevención de la evitación emocional o la exposición conductual, emocional e interoceptiva (Barlow y Craske, 2006). Además de las técnicas tradicionales del enfoque cognitivo-conductual, este innovador protocolo también aborda, de manera central, el déficit en la RE que como ya hemos comentado es común en los TE. En referencia a este aspecto, el PUTTE enfatiza en el valor adaptativo de todas las emociones, en aumentar la tolerancia a las emociones intensas, y en identificar y modificar las estrategias desadaptativas utilizadas para evitar o disminuir la intensidad de las emociones. Por lo tanto, se puede decir que uno de los principales objetivos de este tratamiento es ayudar a los pacientes a que aprendan cómo hacer frente (canalizar adecuadamente) a las emociones consideradas como incómodas o amenazantes, de una forma adaptativa y, ayudarlos a su vez, a que identifiquen las estrategias desadaptativas que están interfiriendo en su funcionamiento. El paciente, a través de este tratamiento, aprende a no suprimir las experiencias emocionales y a observar e interpretar la información adaptativa que nos ofrecen todas las emociones. El PUTTE está diseñado para aplicarse a una amplia variedad de TE (Trastorno de Pánico con o sin Agorafobia, Trastorno Obsesivo Compulsivo, Trastorno de Ansiedad Generalizada, Trastorno de Estrés Postraumático, la Agorafobia, Fobias específicas, la Hipocondría y la Depresión mayor, entre otros; Barlow *et al.* 2011), que tienen en común la preocupación excesiva e inapropiada sobre la incontrolabilidad de sus propias emociones

Debido al carácter reciente de dicho tratamiento aún son pocos los estudios publicados (Boisseau, Farchiore, Fairholme, Ellard, y Barlow, 2010; Ellard *et al.*, 2010; Farchione *et al.*, 2012) y, según el estudio de Hofmann & Smits (2008), la comparación entre los resultados de los tratamientos específicos y los que han aplicado el PUTTE son comparables en cuanto a eficacia, teniendo en cuenta que hay variaciones respecto a la eficacia en cada diagnóstico.

A partir de la alta prevalencia de los TE, los problemas que presentan los protocolos específicos, los hallazgos teóricos sobre los TE y la eficacia obtenida en los primeros estudios, surge la idea de aplicar el PUTTE en formato grupal. Nuestro objetivo general es aplicar dicho protocolo en un formato de grupo para así alcanzar un tratamiento eficaz, consiguiendo las mejorías clínicas deseadas, y eficiente, alcanzando dichas mejorías con el menor número posible de costes.

## **Método**

### *Objetivos de la terapia*

Como principales objetivos que nos planteamos inicialmente en este estudio fueron los siguientes: 1) Comprobar la eficacia del PUTTE respecto a la reducción de criterios diagnósticos, tanto en el diagnóstico principal como el secundario; 2) Comprobar la eficacia del PUTTE respecto a la mejoría significativa de los niveles de afecto negativo, afecto positivo, calidad de vida y adaptación; y 3) Comprobar la aceptabilidad del formato grupal de tratamiento.

### *Diseño de estudio*

El diseño de investigación utilizado en el presente estudio es un diseño cuasiexperimental de un sólo grupo con variables de respuesta medidas en los momentos pretest, postest y

seguimientos a los 3, 6 y 12 meses. La asignación al grupo se realizó de manera no aleatoria pero conocida (diagnósticos clínicos especificados) (Ato y Ballejo, 2012).

### *Procedimiento*

La muestra del estudio se obtuvo a través de la Unidad De Salud Mental (USM) del Centro de Salud Rafalafena de Castellón de la Plana, con la que CREOS, centro de psicoterapia y formación, firmó un convenio de colaboración para obtener los acuerdos y permisos necesarios para colaborar en la recogida de muestra. Inicialmente se programó una reunión con los psicólogos y psiquiatras de dicho centro para explicar el programa de tratamiento que se iba a llevar a cabo y los criterios de inclusión y exclusión establecidos por el manual original (pueden consultarse en Farchione *et al.*, 2012) para la selección de la muestra.

A partir del primer screening realizado por los profesionales de salud del centro, 15 candidatos realizaron la segunda entrevista (realizado por psicólogas del centro CREOS), de los cuales formaron parte del grupo de terapia 11 de los mismos. Los/as 4 descartes fueron motivados por la incompatibilidad de horario para la asistencia continuada o por el incumplimiento de algún criterio de inclusión/exclusión. Una vez iniciado el protocolo, causaron baja del mismo 3 de los 11 participantes que lo comenzaron. El abandono de su participación fue debido a una crisis relacionada con el juego patológico, un cambio en la ciudad de residencia y cambios en el horario laboral.

### *Participantes*

Finalmente la muestra de este estudio fue de 11 participantes, entre los cuales había 1 varón y 10 mujeres (edad media= 43,64, DT= 13,23, rango= entre 27 y 66 años). Todos/as los/as participantes del estudio iniciaron la terapia bajo tratamiento farmacológico, ya sea con ansiolíticos, antidepresivos o ambos. El inicio de dichos tratamientos era muy variable, habiendo participantes que lo habían mantenido durante largos periodos de tiempo (por ejemplo, 18 o 23 años), mientras que otros participantes tan solo hacía un año que habían iniciado el tratamiento farmacológico. En cuando a los diagnósticos de los pacientes se puede señalar que todos los participantes fueron diagnosticados utilizando criterios diagnósticos del DSM-IV (American Psychiatric Association, 2000). Los diagnósticos principales fueron: TOC (n=1), TPA (n=2), TDM (n=3), Trastornos de ansiedad no especificado (n=3), y Trastorno del estado de ánimo no especificado (n=2). Tres participantes fueron diagnosticados de un trastorno comórbido, TDM (n=1), TPA (n=1) y Juego patológico (n=1).

### *Tratamiento*

El tratamiento se realizó en la USM Rafalafena y su duración fue de dos meses y medio. El protocolo se llevó a cabo en 10 sesiones a razón de una sesión semanal de dos horas aproximadas de duración (mínimo 100 minutos- máximo 140 minutos). La versión del PUTTE utilizada ha sido la última versión de Barlow *et al.* (2011), adaptando los contenidos de los módulos a las características de la intervención grupal. Con el inicio de cada una de las sesiones se repartía el manual del paciente de la sesión correspondiente, y se administraba los instrumentos de evaluación ODSIS (Barlow *et al.* 2011) y OASIS (Norman, Cissell, Means-Christensen y Stein, 2006); posteriormente se trabajaba el contenido de la sesión, con la explicación

teórica del módulo, la realización de los ejercicios pertinentes, y la exposición de los mismos por cada uno de los participantes. Por último, se daba paso a la ronda de dudas y preguntas, se realizaba la autoevaluación para comprobar que habían entendido los contenidos de la sesión, y se explicaban las nuevas tareas para casa.

### *Protocolo de Evaluación*

Todos los diagnósticos fueron establecidos administrando las siguientes entrevistas diagnósticas: la Entrevista Clínica Estructurada para los trastornos del Eje I del DSM-IV (SCID-I-CV; First, Spitzer, Williams, y Gibbon, 1999), es una entrevista semiestructurada administrada por el clínico; la Entrevista Clínica Estructurada para los Trastornos de Personalidad del Eje II del DSM-IV (SCID-II; First, Gibbon, Spitzer, Williams y Benjamin, 1999), entrevista diagnóstica semiestructurada que permite evaluar de forma categorial y dimensional el EJE II y, por último, también se utilizó la Entrevista Estructurada para los Trastornos de Ansiedad según el DSM-IV (ADIS-IV; Brown, Di Nardo, y Barlow, 1994), entrevista estructurada es utilizada para evaluar todo tipo de trastornos de ansiedad.

Los síntomas generales de ansiedad y depresión fueron evaluados a partir de la Escala de Hamilton para la Depresión (HDRS; Hamilton, 1960; Ramos-Brieva, 1986) y la Escala de Hamilton para la Ansiedad (Hamilton Anxiety Rating Scale, HARS; Hamilton, 1959; Lobo y Chamorro, 2002), escalas heteroaplicadas por el propio psicólogo que evalúan tanto la sintomatología como la gravedad/intensidad del episodio depresivo o de la ansiedad que experimenta el propio paciente. Además, también se administraron para evaluar ambas dimensiones los siguientes autoinformes: el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II; Beck, Steer y Brown, 1996; Sanz, Perdigón, y Vázquez, 2003), el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI; Beck y Steer, 2011), la Overall Anxiety Severity and Impairment Scale (OASIS) y la Overall Depression Severity and Impairment Scale (ODSIS). Adicionalmente, también quisimos evaluar el afecto positivo y negativo de los participantes, por ese motivo se incluyó en el protocolo de evaluación la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS; Watson, Clark, y Tellegen, 1988; Sandin *et al.*, 1999).

Por otro lado, también tuvimos en cuenta el índice de calidad de vida, administrando el Índice de calidad de Vida en Español (QLI- sp; Mezzich *et al.*, 2000), y el grado de inadaptación e interferencia que ha provocado el propio trastorno del paciente, incluyendo en el protocolo la Escala de Inadaptación (EI; Echeburúa, Corral y Fernández-Montalvo, 2000). Finalmente, quisimos evaluar las dimensiones de personalidad de los pacientes, de tal modo que incluimos en el protocolo el Inventario NEO reducido de Cinco Factores (NEO-FFI; Costa y McCrae, 1999).

### *Análisis de datos*

Para llevar a cabo los análisis estadísticos pertinentes se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 21.0. Además de la estadística descriptiva de los miembros del grupo experimental, se compararon los resultados de las medidas de autoinforme antes y después del. Por otro lado, se comparó la información clínica relevante respecto al pretratamiento y al pos-tratamiento para comprobar si ha habido avances en cuando al estado clínico de los participantes.

Se eligieron las pruebas estadísticas no paramétricas debido a la pequeña muestra de la que disponíamos y a que desconocemos si es válido suponer que los datos se ajustan a



una distribución normal. Concretamente, se utilizó la prueba de Wilcoxon para comparar la media de dos muestras relacionadas, señalando los resultados que han obtenido diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0.05$ ). Además, para calcular el tamaño del efecto entre las medias se calculó la  $d$  de Cohen (1988).

## Resultados

### Resultados de carácter Cuantitativo

Tal y como indican los datos se puede afirmar que el 75 % de los participantes dejaron de cumplir criterios de su diagnóstico principal al finalizar el tratamiento, mientras que el 100 % de los participantes dejó de cumplir criterios del diagnóstico secundario en la evaluación posttest. En la siguiente tabla (Tabla 1), se presentan las medias y desviaciones típicas de las medidas administradas antes y después del tratamiento, además de la comparación de medias ( $z$ ) y el tamaño del efecto ( $d$ ).

Tabla 1  
Resultados respecto a las medias, desviaciones típicas, Test de Wilcoxon, nivel de significación y tamaño del efecto de las medidas clínicas administradas en la muestra del estudio. Comparación del pretratamiento y el postratamiento

MEDIDAS CLÍNICAS	PRE	POST	PRE-POST	
	MEDIA (DT)	MEDIA (DT)	Z	D
EEAG (EJE V)	47,87 (6,17)	66,50 (8,73)	-2,524*	-2,464
Beck Depression Inventory	15,37 (11,86)	9,50 (8,21)	-2,117*	0,575
Beck Anxiety Inventory	20,00 (10,12)	13,25 (11,20)	-2,201*	0,632
Escala de Inadaptación	14,37 (6,61)	9,12 (6,31)	-1,684	0,812
Índice de Calidad de Vida	6,538 (1,02)	6,20 (1,00)	-0,338	0,326
PANAS				
Escala Positiva	23,37 (6,16)	26,37 (7,08)	-1,540	-0,452
Escala Negativa	18,37 (5,95)	17,62 (3,50)	-0,421	0,153
NEO-FFI				
Neuroticismo	22,38 (8,56)	23,75 (7,32)	-0,511	-0,172
Extraversión	31,50 (4,14)	30,75 (4,26)	-0,085	0,178
Apertura	24,50 (9,54)	25,00 (8,26)	-0,169	-0,056
Amabilidad	35,63 (2,06)	32,75 (3,80)	-2,207*	0,942
Responsabilidad	30,38 (6,63)	29,75 (6,64)	-0,690	0,094
Escala de Depresión de Hamilton				
Melancolía	5,37 (3,33)	2,87 (2,29)	-2,040*	0,874
Sueño	2,00 (1,19)	1,25 (1,98)	-1,298	0,459

MEDIDAS CLÍNICAS	PRE	POST	PRE-POST	
	MEDIA (DT)	MEDIA (DT)	Z	D
Ansiedad	2,50 (1,60)	1,37 (1,18)	-1,594	0,803
Total	11,00 (4,27)	5,87 (4,76)	-2,389*	1,134
Escala de Ansiedad de Hamilton				
Psíquica	9,25 (4,62)	6,12 (3,97)	-1,535	0,726
Somática	8,25 (5,11)	4,50 (4,37)	-2,375*	0,788
Total	17,50 (8,33)	10,62 (8,21)	-2,319*	0,831
ODSIS	5,00 (3,85)	3,12 (4,12)	-2,014*	0,471
OASIS	8,25 (3,05)	6,37 (3,73)	-2,280*	0,551

\*  $p < .05$ ; DT: Desviación típica.

Tal y como se puede observar en la tabla 1, las diferencias entre medias antes y después de la intervención han resultado significativas ( $p < 0.05$ ) en muchas de las medidas administradas: en el BDI, el BAI, la subescala de Amabilidad del NEO-FFI, la puntuación total de la HDRS y su subescala Melancolía, la puntuación total del HARS y su subescala Somática, y el ODSIS y OASIS. Por lo que respecta al tamaño del efecto, se puede considerar que el valor es moderado en el BDI ( $d=0,575$ ), en el BAI ( $d=0,632$ ), en el ODSIS ( $d=0,471$ ) y en el OASIS ( $d=0,551$ ); mientras que se considera como diferencias muy grandes las de la dimensión Amabilidad ( $d=0,942$ ), las reflejadas en las puntuaciones de la HDRS ( $d=1,134$ ), y las de la escala HARS ( $d=0,831$ ).

Nos pareció relevante incluir la valoración del clínico en la Escala de evaluación de la actividad global (EEAG). La diferencia en este aspecto ha resultado ser también significativa ( $p < 0.05$ ), aumentando de forma positiva la actividad psicológica, social y laboral de gran parte de los participantes en el grupo. Por lo que respecta al tamaño del efecto de esta variable, también puede considerarse que su valor es muy grande ( $d=-2,464$ ).

En referencia a los resultados obtenidos en la escala PANAS, a pesar de no resultar significativa, se observa una tendencia a aumentar de las puntuaciones de la escala de Afecto Positivo, mientras que en la escala del Afecto Negativo se produce una tendencia a disminuir.

### *Resultados de carácter Cualitativo*

En primer lugar, en cuanto a los objetivos que se marcaron en la primera sesión del tratamiento, todos los miembros de la terapia afirmaron que «totalmente» o «en cierta medida», se habían aproximado a las conductas objetivo que se propusieron al inicio del tratamiento. Cabe destacar que la mayoría de los objetivos planteados por los participantes tienen relación, como era lo esperado, con la RE y con la tolerancia y/o manejo de determinadas circunstancias generados de estrés. En segundo lugar, por lo que respecta a la satisfacción de los participantes con el tratamiento, se puede confirmar que el tratamiento ha tenido una gran aceptación entre los participantes. En general, se ha calificado como «excelente» la calidad del tratamiento, encontrando el tipo de intervención psicológica que buscaban y manifestando su elevada satisfacción con el tratamiento. La muestra de participantes en su totalidad, afirman que «re-

comendarían dicho tratamiento», y que «probablemente/seguramente» volverían a elegir un tratamiento en formato grupal dados los beneficios conseguidos. Por último, los participantes han indicado que las técnicas y contenidos tratados durante el tratamiento les han servido «bastante o mucho» en cuanto a la mejoría en su RE, obteniendo una media todas ellas entre 8,25 y 9,62, en un rango entre 0 y 10. Los contenidos más útiles, según las calificaciones de los participantes han sido: el concepto de la conciencia emocional centrada en el presente sin juzgar, y el entrenamiento en identificar las estrategias de evitación emocional que utilizaban ante el temor a que se descontrolaran las emociones.

## Discusiones y Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados preliminares de nuestro estudio se puede considerar que, el PUTTE aplicado en formato grupal ha resultado eficaz para el tratamiento de los TE. Teniendo en cuenta que sólo se pueden valorar los datos entre los momentos pre-post, se han observado mejoras clínicas estadísticamente significativas con un moderado y gran tamaño del efecto, por lo que respecta a los trastornos diagnósticos.

El PUTTE ha resultado eficaz tanto para los diagnósticos principales como para los comórbidos. Este dato iría en la línea de la teoría de Brown y Barlow (2009) respecto a la existencia de dimensiones principales comunes entre los distintos TE, por ello, al tratar lo que tienen en común, los problemas en la RE, se producen mejorías en los diagnósticos principales y en los comórbidos.

Se han producido mejorías estadísticamente significativas en niveles de ansiedad (BAI, HARS y OASIS) y depresión (BDI, HDRS y ODSIS), y se puede apreciar una tendencia al aumento del Afecto Positivo, y en mayor medida una tendencia en disminución del Afecto Negativo, con el PANAS. Estos cambios siguen en la línea de los obtenidos en el estudio de Ellard *et al.* (2010) en el que también se encontraron diferencias significativas en el Afecto Negativo pero no en el Positivo. Cabe mencionar al respecto que el objetivo central del PUTTE es la reducción del Afecto Negativo (Neuroticismo) y no el aumento del Afecto Positivo (Barlow, Sauer-Zavala, Carl, Ellard, y Bullis, 2013), no obstante, se aprecian mejorías significativas en variables importantes como la calidad de vida y la adaptación.

El PUTTE aplicado en formato grupal ha proporcionado datos similares (o superiores) en cuanto a eficacia, en comparación con otros estudios sobre dicho protocolo. Los resultados clínicos y de aceptabilidad por parte de los participantes de este tratamiento en formato grupal, pueden suponer una alternativa eficaz y eficiente para el tratamiento de los TE, de gran prevalencia en nuestra sociedad. Si se replican estos resultados en estudios controlados en el futuro, podría significar la reducción de listas de espera en las unidades de salud mental, reducción también de tiempos de tratamiento y, por tanto, de los costes sanitarios. Teniendo en cuenta los excelentes resultados obtenidos en dicho estudio, es necesario continuar esta línea de investigación realizando las evaluaciones fijadas a los 3, 6 y 12 meses a los participantes de este estudio, y realizando nuevas intervenciones grupales basadas en el PUTTE utilizando diseños experimentales, para comprobar y poder afirmar que este tratamiento, aplicado en formato grupal, es eficaz para los trastornos emocionales.

## Referencias Bibliográficas

- Alonso, J., Angermeyer, M. C., Bernet, S., Bruffaerts, R., Brugha, T. S., Bryson, H. *et al.* (2004). Prevalence of mental disorders in Europe: results from the european Study of the epidemiology of Mental disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109 (s420): 21–27.
- Ato, M. y Vallejo, G. (2012). *Diseños experimentales en psicología*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Barlow, D. H., y Craske, M. G. (2006). *Mastery of your anxiety and panic: Patient workbook* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Barlow, D. H., Boisseau, C. L., Ellard, K. K., Farchione, T. J. y Fairholme, C. P. (2009). *Unified protocol for the treatment of emotional disorders: Modular Version 3.0*. Unpublished treatment manual.
- Barlow, D. H., Ellard, K. K., Fairholme, C. P., Farchione, T. J., Boisseau, C. L., Allen, L. B. *et al.* (2011). The unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders: Client workbook. New York: Oxford University Press.
- Barlow, D. H., Farchione, T. J., Fairholme, C. P., Ellard, K. K., Boisseau, C. L., Allen, L. B., *et al.* (2011). The unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders: Therapist guide. New York: Oxford University Press.
- Barlow, D. H., Sauer-Zavala, S. E., Carl, J. R., Ellard, K. K., y Bullis, J. R. (2013). The origins, diagnosis, y treatment of neuroticism: Back to the future. *Clinical Psychological Science*. 1–22.
- Beck, A. T., Steer, R. A., y Brown, G. K. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory–II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Beck, A. T. y Steer, R. A. (2011). *Manual*. BAI. Inventario de Ansiedad de Beck (Adaptación española: Sanz, J.). Madrid: Pearson Educación.
- Boisseau, C. L., Farchione, T., Fairholme, C. P., Ellard, K. E., y Barlow, D. H. (2010). The development of the unified protocol for the transdiagnostic treatment of emotional disorders: A case study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 17(1), 102-113.
- Brown, T. A. y Barlow, D. H. (2009). A proposal for a dimensional classification system based on the shared features of the DSM-IV anxiety and mood disorders: Implications for assessment and treatment. *Psychological Assessment*, 21, 256-271.
- Brown, T. A., Di Nardo, P. A., y Barlow, D. H. (1994). *Anxiety Disorder Interview Schedule for DSM-IV (ADIS-IV). Adult and Lifetime version*. *Clinical Manual*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Campbell-Sills, L., Barlow, D. H., Brown, T. A., y Hofmann, S. G. (2006). Acceptability and suppression of negative emotion in anxiety and mood disorders. *Emotion*, 6, 587–595.
- Chorpita, B. F., y Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124, 3-21.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd. edit., Hillsdale, N. J., Erlbaum (primera edición, 1977 New York: Academic Press).
- Costa, P. T., y McCrae, R. R (1999). *Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R). Inventario NEO reducido de Cinco Factores (NEO-FFI)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Eaton, W. W., Martins, S. S., Nestadt, G., Bienvenu, O. J., Clarke, D., y Alexandre, P. (2008). The burden of mental disorders. *Epidemiologic Reviews*, 30, 1-14.
- Echeburúa, E., Corral, P. y Fernández-Montalvo, J. (2000). Escala de inadaptación (EI): Propiedades psicométricas en contextos clínicos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 26, 325-340.

- Ellard, K. K., Fairholme, C. P., Boisseau, C. L., Farchione, T., y Barlow, D. H. (2010). Unified protocol for the transdiagnostic treatment of emotional disorders: Protocol development and initial outcome data. *Cognitive and Behavioral Practice*, 17(1), 88-101.
- El coste social de los trastornos de salud en España. Libro Blanco Estudio Socioeconómico (1998). Madrid, 1998. Citado en: Seva A. El coste de las patologías psiquiátricas en España: Un seguimiento de 26 años y 10.974 ingresos en una Unidad Psiquiátrica de Corta Estancia de un hospital general. *Eur. J. Psychiat. (Ed. esp.)*. [Periódico en la Internet]. 2002 Mar; 16(1): 57-67.
- El coste social de los trastornos de salud mental en España (1998) Madrid: Ofi salud, Gabinete de Estudios Sociológicos Bernard Krief. Citado en: Enfermedades mentales. La aportación de los medicamentos al tratamiento de la depresión. *El valor del medicamento*. Abril 2002.
- Farchione, T. J., Fairholme, C. P., Ellard, K. K., Boisseau, C. L., Thompson-Hollands, J., Carl J. R., et al. (2012). The unified protocol for the transdiagnostic treatment of emotional disorders: A randomized controlled trial. *Behavior Therapy*, 3, 666-678.
- Fairburn, C. G., Cooper, Z. y Shafran, R. (2003). Cognitive behavior therapy for eating disorders: a transdiagnostic theory and treatment. *Behavior Research and Therapy*, 41, 509-528.
- First, M. B., Gibbon, M., Spitzer R. L., Williams, J. B. y Benjamin L. S. (1999). *Entrevista Clínica Estructurada para los Trastornos de Personalidad del Eje II del DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- First, M. B., Spitzer, R. L., Williams, J. B. W. y Gibbon, M. (1999). *Entrevista clínica estructurada para los trastornos del Eje I del DSM-IV, Versión clínica (SCID-I-VC)*. Barcelona: Masson.
- Gross, J. J., y Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Hamilton, M. (1959). The assessment of anxiety states by rating. *British Journal of Medical Psychology*, 32, 50-55.
- Hamilton, M. (1960). A rating scale for depression. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 23, 56-62.
- Hofmann, S. G., y Smits, J. A. (2008). Cognitive-behavioral therapy for adult anxiety disorders: A meta-analysis of randomized placebo-controlled trials. *Journal of Clinical Psychiatry*, 69(4), 621-632.
- Kessler, R. C., Berglund, P. A., Demler, O., Jin, R., y Walters, E. E. (2005a). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication (NCS-R). *Archives of General Psychiatry*, 62, 593-602.
- Lobo A., y Chamorro L. (2002). Validación de las versiones en español de la Montgomery-Asberg Depression Rating Scale y la Hamilton Anxiety Rating Scale para la evaluación de la depresión y de la ansiedad. *Med Clin (Bar)*. 118 (13):493-9.
- Mennin, D. S., Heimberg, R. G., y Turk, C. L. (2005). Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 1281-1310.
- Mezzich, J. E., Ruipérez, M. A., Pérez, C., Yoon, G., Liu, J. y Mahmud, S. (2000). The Spanish version of the Quality Of Life Index: presentation and validation. *J. NervMent Dis*, May, 188 (5) 301-5.
- Norman, S. B., Hami-Cissell, S., Means-Christensen, A. J. y Stein, M. B. (2006). Development and Validation of an Overall Anxiety Severity and Impairment Scale (OASIS) *Depress Anxiety*; 23: 245-249.
- Norton, P. J., y Hope, D. A. (2002). Anxiety treatment program: Therapist manual. Unpublished treatment manual.

- Norton, P. J., y Price, E. P. (2005). Anxiety treatment program: Client manual. Unpublished treatment manual.
- Olesen, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Wittchen, H. U., y Jonsson, B. (2012). The economic cost of brain disorders in Europe. *Eur J Neurol*, 19:155-162.
- Ramos-Brieva, J. C, A (1986). Validación de la versión castellana de la escala de Hamilton para la depresión. *Actas Luso-Esp Neurol Psiquiatr.* (14): p.324-334.
- Roemer, L., Salters, K., Raffa, S. D., y Orsillo, S. M. (2005). Fear and avoidance of internal experiences in GAD: Preliminary tests of a conceptual model. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 71–88.
- Sandin, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Sanz, J., Perdigón, L. A., y Vázquez, C. (2003). Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck-II (BDI-II): 2. Propiedades psicométricas en población general. *Clínica y Salud*, 14, 249-280.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.





## Pain Online Emotional Therapy (POET) aplicado en el tratamiento de pacientes con dolor lumbar (DL)

EVA DEL RÍO GONZÁLEZ  
rio@uji.es

ALBERTO GONZÁLEZ ROBLES  
al117136@uji.es

ROCÍO HERRERO CAMARANO  
ro.herrero.09@gmail.com

AZUCENA GARCÍA PALACIOS  
azucena@uji.es

### Resumen

El dolor lumbar crónico afecta a un gran número de personas y constituye un grave problema de salud pública pues en muchos casos no están del todo claros ni las causas ni el adecuado tratamiento para estos pacientes. Asociado a este problema, se encuentran diversos factores psicológicos que hacen que el problema se agrave. Por otra parte, es habitual encontrar problemas en el mantenimiento de las estrategias aprendidas en terapia y por ello, el grupo Labpsitec ha creado la plataforma POET que permite seguir trabajando los contenidos aprendidos desde casa una vez terminadas las sesiones de terapia. El objetivo de este trabajo es describir el programa POET y presentar datos preliminares de la aceptación por parte de uno de los primeros pacientes con dolor lumbar crónico que lo han utilizado, cuya valoración del sistema ha sido muy positiva tanto en satisfacción como en utilidad. Estos datos nos ayudan a seguir con la validación de esta herramienta para que los pacientes continúen en contacto con lo aprendido en terapia y puedan ponerlo en práctica en su día a día con el fin de mejorar su calidad de vida.

**Palabras clave:** dolor lumbar crónico, aspectos psicológicos, terapia online.

### Abstract

Chronic back pain affects a large number of people and constitutes a serious public health problem because in a lot of cases the causes and the appropriate treatment for these patients are not clear. Related with this, there are several psychological factors that make the problem worse. Moreover, it is common to find problems in maintaining the strategies learned in therapy and therefore, the group Labpsitec has created POET, a system that allows working from home the contents learned in the therapy sessions.



The aim of this study is to describe POET and show preliminary data from the acceptance of one of the first patients with chronic low back pain who used it. The patient reported a positive opinion about the system. This data helps us to continue with the validation of this tool in order to provide patients with a system that could help them to maintain the treatment outcomes in their daily lives with the final aim of improving their quality of life.

**Keywords:** low back pain, psychological aspects, online therapy.

## Introducción

El dolor lumbar (DL) o lumbalgia, es una alteración musculoesquelética que se localiza en el área comprendida entre la reja costal inferior y la región sacra y que, en ocasiones, compromete también la región glútea (Parthan, Evans y Le, 2006). Esta afección constituye uno de los problemas de salud más frecuente en la población general, ya que alrededor de un 84 % de los adultos, ha experimentado algún episodio en algún momento de sus vidas (Goubert, Crombez y De Bourdeaudhuij, 2004).

Se estima que la prevalencia anual de esta dolencia en Europa es de entre el 25 y el 45 %, acabando por cronificarse en un 3-7 % de los casos. En concreto en España la prevalencia de los adultos mayores de 20 años es del 14,8 % afectando más a las mujeres que a los hombres (Gamero, Gabriel, Carbonell, Tornero y Sánchez-Magro, 2004).

Alrededor de un 40 % de estos pacientes consulta a su médico por este motivo y un 4,3 % acude a un servicio de urgencias, generando 2 millones de consultas al año en Medicina Primaria (Humbría, 2002) y consumiendo el 85 % de los recursos sanitarios. El DL es una de las principales causas de baja laboral en Europa (alrededor de un 10-15 % de las bajas laborales se deben a esta patología) siendo un motivo muy frecuente de incapacidad (Muñoz-Gómez, 2003).

Así mismo, se ha visto que los factores psicológicos están fuertemente relacionados con la discapacidad en estos pacientes (Waddell, 2004). El control percibido sobre el dolor y el estrés psicológico son los mejores predictores de regreso al trabajo en pacientes con DL en un lapso de tiempo de seis meses (Gallager *et al.*, 1989).

Además de los problemas físicos y la disminución de la movilidad en estos pacientes, existen evidencias de que el DL se encuentra fuertemente relacionado con diversos fenómenos psicológicos como la capacidad de afrontamiento (Geisser, Robinson y Henson, 1994), la autopercepción de incapacidad (Burton, Tillotson, Main y Hollis, 1995), las creencias y conductas de evitación (Waddell, Newton, Henderson, Somerville y Main, 1993), las emociones de enfado y disgusto (Fernandez y Turk, 1995), los significados de la enfermedad (Bravo-Flores, 1991), la capacidad de representación semántica y analógica del dolor (Bravo-Flores y González-Durán, 1996).

Del mismo modo, existe relación entre el DL y problemas psicológicos como la depresión (Shiphorst *et al.*, 2008) o la ansiedad, puesto que se ha puesto de manifiesto la asociación entre acontecimientos vitales que generan tensión y episodios de dolor de espalda (Deyo, 1998). Los estados de carga emocional no resuelta producen tensión física que a su vez provoca dolor. El dolor les permite a estos pacientes desviar el estrés emocional potencial que supondría enfrentarse a los conflictos psicológicos (Deyo, 1998). Por tanto, se evidencia la necesidad de incluir tratamientos multidisciplinarios a la hora de abordar este problema. De hecho, los tratamientos que incluyen aspectos médicos, psicológicos y físicos han demostrado ser más efica-

ces que el tratamiento con uno sólo de estos factores (Pfungten, Hildebrandt, Leibing, Franz y Saur, 1997).

Por todo ello, este estudio pretende aplicar un tratamiento cognitivo comportamental a pacientes con este tipo de dolencia y, conjuntamente, ofrecer la continuidad en la práctica de las estrategias aprendidas en terapia, mediante la plataforma web POET (Pain Online Emotional Therapy), con el fin de acercar a esta población los contenidos de la terapia psicológica de una manera más sencilla. POET ha sido creado por el grupo de investigación Labpsitec. Se trata de un sistema autoaplicado que presenta de forma cercana el material terapéutico visto en las sesiones presenciales mediante Internet. Los contenidos incluidos en el mismo fueron: psicoeducación: para conocer qué es el dolor crónico y los factores que influyen en él; mindfulness: para fomentar el cambio de foco atencional (no sólo centrado en el dolor) y la participación en el aquí y el ahora, sin juzgar, con una actitud de aceptación; relajación: para aliviar la tensión muscular y los problemas de sueño y estrés emocional; decatastrofización; para flexibilizar los pensamientos negativos relacionados con el dolor; programación de actividades: con el fin de establecer prioridades vitales y para incrementar o equilibrar las actividades y reducir el miedo al movimiento; y, por último, prevención de recaídas: para repasar lo aprendido y anticiparse a posibles situaciones difíciles en el futuro.

Esta herramienta fue pensada para facilitar las tareas para casa y consolidar y perpetuar los conocimientos adquiridos durante las sesiones de terapia, con el fin de que los pacientes continúen practicándolas desde casa de una forma amena y divertida, con vídeos explicativos y narrativas que permiten realizar cada actividad de manera asistida y guiada. De este modo, el paciente no se siente sólo en su proceso de asimilación de conocimientos y de cambio. El paciente puede contar con una herramienta que guía sus pasos y le acompaña en todo momento.

Una de las dificultades con las que los clínicos nos encontramos es que, al finalizar el tratamiento los pacientes comienzan a dejar de practicar lo aprendido progresivamente. El objetivo último de este sistema, es que los contenidos terapéuticos no se queden en meras palabras, pues sin una práctica continuada no tienen ninguna eficacia, sino que continúen utilizándose por los pacientes en su día a día de modo que cada vez estén más automatizados y se conviertan en útiles herramientas que poder emplear en los momentos de dolor más intenso.

El objetivo de este trabajo es describir el programa POET y presentar datos preliminares de la aceptación por parte de uno de los primeros pacientes con dolor lumbar crónico que lo han utilizado.

## **Método**

### *Muestra*

Se reclutaron participantes con dolor lumbar crónico del hospital Arnau de Vilanova de Valencia, donde los traumatólogos les explicaban el proyecto y, si estaban de acuerdo en participar, firmaban el consentimiento informado. Como criterios de inclusión de la muestra se delimitó que los pacientes tuvieran diagnosticado dolor lumbar crónico, puntuaran 4 o más en el cuestionario de discapacidad de Roland-Morris (Kovacs *et al.*, 2002) y que tuvieran internet en casa para poder tener acceso a POET.

De entre los pacientes que participaron en este estudio seleccionamos a uno de ellos para recabar la información sobre la valoración de la herramienta. Se trató de una mujer de 52 años de edad, casada, con estudios medios, actualmente activa laboralmente trabajando en montaje y decoración y con una duración del problema de dolor de unos 12 años.

## Procedimiento

Llevamos a cabo con pacientes de dolor lumbar crónico 6 sesiones grupales de terapia cognitivo comportamental, las cuales se realizaron una vez por semana con una duración de dos horas. A su vez, los pacientes tenían a su disposición la plataforma POET de modo que, cada semana el terapeuta dejaba abierto uno de los módulos, el correspondiente a los contenidos trabajados en la última sesión.

Tras finalizar las sesiones de terapia presencial y una vez los pacientes habían podido visualizar los contenidos de la plataforma online, se les pasaron una serie de preguntas para valorar de 0 a 10 la satisfacción y la utilidad de cada uno de los elementos vistos en la herramienta web.

## Instrumentos

- Preguntas sobre satisfacción con la herramienta y utilidad de la misma:  
Para obtener datos sobre este aspecto, hicimos que el paciente valorara de 0 a 10 estas variables respecto a los distintos componentes de la herramienta online: vídeos, fotografías/imágenes/viñetas, canciones/música, narraciones, textos, entorno virtual (aparición de la página web) y distribución de los elementos como botones de avance y retroceso, localización de los textos e imágenes, situación de los encabezados y títulos... Por último, los pacientes contestaban a unas preguntas cualitativas: ¿qué es lo que más le ha impactado/gustado? ¿por qué?
- Versión española del cuestionario Roland-Morris de discapacidad (Kovacs *et al.*, 2002):  
Se trata de un cuestionario de 24 ítems que evalúa discapacidad, en el que el sujeto debe marcar aquellas frases que utilizaría para explicar cómo se ha encontrado durante la última semana cuando le dolía la espalda (o los riñones). Se considera incapacidad muy leve cuando la puntuación se encuentra por debajo de 4 (Kovacs, 2005) motivo por el cual en este estudio se ha utilizado este puntaje como criterio de inclusión de los participantes.

## Descripción de POET (Pain Online Emotional Therapy):

POET es una sistema web que consta de dos plataformas, una del terapeuta (administrador) y otra del pacientes (usuario).

En la plataforma del terapeuta ([www.psicologiytecnologia.com/admin](http://www.psicologiytecnologia.com/admin)) primeramente se puede elegir el centro sobre el que se quiere trabajar, el «Centro de Pruebas» dónde se pueden testear cada uno de los elementos con los que se va a trabajar u otro en el que se pueden ver los progresos de los usuarios reales. Esta plataforma (ver figura 1) permite: gestionar el alta o baja de nuevos usuarios, asignar distintos protocolos de tratamiento, delimitar el tiempo total de tratamiento (periodo de tiempo en el que el sistema estará disponible), el tiempo máximo entre módulos, especificar cada cuanto les será enviada una alarma al mail de los pacientes avisándoles de que llevan tiempo sin acceder al sistema, indicar el tipo de tratamiento: autoaplicado (dónde todos los módulos están disponibles) o manual (en el que es el terapeuta el que va marcando los módulos que pueden estar visibles para los pacientes en cada momento), descargar informes sobre la evaluación pre, post y seguimientos de cada paciente, para comprobar su evolución a lo largo del tratamiento, o datos pre/post módulos, para valorar el efecto de cada componente de tratamiento por separado y el progreso de los pacientes cada semana.

El seguimiento del avance a través de los distintos módulos permite, a su vez, observar si los pacientes llevan un buen ritmo (a módulo por semana).



The screenshot shows the 'Administración' (Administration) interface for 'Psicología y Tecnología'. The main heading is 'LISTADO DE USUARIOS' (User List). There are tabs for 'Activos' (Active) and 'Inactivos' (Inactive). A search bar is present with a 'Nuevo Usuario' (New User) button. Below is a table with the following data:

USUARIO	ÚLTIMO LOGIN	MOMENTO	PROTOCOLO	RESULTADOS	CONFIGURACIÓN	DESACTIVAR
Usuario4252	07/12/2013	Tratamiento: 1/6	Dolor			
Usuario4253	18/11/2013	Tratamiento: 2/6	Dolor			
Usuario4254	05/12/2013	Tratamiento: 4/6	Dolor			
Usuario4274	12/11/2013	Bienvenida	Dolor			

Figura 1. Pantalla de la plataforma del terapeuta, en la que se pueden visualizar los usuarios activos e inactivos y el avance de los mismos a lo largo de los módulos

Por su parte la plataforma del paciente ([www.psicologiytecnologia.com](http://www.psicologiytecnologia.com)), muestra en su página principal (ver figura 2) una introducción sobre en qué consiste el sistema, el objetivo para el que se emplea, cuál sería el perfil de las personas que podrían beneficiarse de él y las organizaciones implicadas en este proyecto. El área del paciente permite que los usuarios accedan a los contenidos que se le han asignado con su «login» y contraseña (que sólo ellos conocen) y puedan ir repasando conceptos, visualizando los vídeos, realizando los ejercicios sugeridos en cada apartado y las evaluaciones pertinentes que les vayan apareciendo en cada momento.



The screenshot shows the patient's login and introductory page for 'Psicología y Tecnología'. At the top right, there is a login form with fields for 'USUARIO' (Username) and 'CONTRASEÑA' (Password), a link for '¿OLVIDÓ SU CONTRASEÑA?' (Forgot your password?), and an 'ENTRAR' (Login) button. Below the login form is a navigation menu with four tabs: '¿QUÉ ES?' (What is it?), 'OBJETIVO' (Objective), '¿QUIÉN SE PUEDE BENEFICIAR?' (Who can benefit?), and '¿QUIÉNES SOMOS?' (Who are we?). The main content area features a text introduction about the importance of health and the use of psychological interventions, followed by a photograph of a woman looking out at the ocean. At the bottom, there is a note stating that all programs are based on scientific evidence and developed by experts.

Figura 2. Pantalla de inicio de la plataforma del paciente

En este caso los pacientes tenían acceso al protocolo «Dolor» en el que podían repasar y trabajar las distintas estrategias que previamente se les enseñaban en terapia presencial y que eran: psicoeducación, mindfulness, reestructuración cognitiva, programación de actividades, relajación y prevención de recaídas, todo ello a través de vídeos explicativos, ejemplos prácticos mediante viñetas, narrativas para guiar la realización de ejercicios de relajación y mindfulness.

## Resultados

Una vez analizadas las respuestas del paciente con dolor lumbar crónico, podemos observar que la mayoría de los elementos que componen la plataforma POET, son valorados muy positivamente. Los vídeos, las canciones y la música, las narraciones, los textos, así como el entorno virtual, son evaluados con una puntuación de 10 tanto en satisfacción como en utilidad, en una escala de 0 a 10. Respecto a las fotografías, imágenes y viñetas la valoración es de 9 en ambos aspectos analizados. Por último, en las preguntas cualitativas realizadas, el paciente indica que lo que más le ha gustado del programa es el vídeo referente a relajación y el motivo, que le ayuda en el tratamiento de su dolencia.

## Discusión y conclusiones

Tras observar los datos de valoración de la herramienta por parte del paciente, podemos concluir que la plataforma POET tiene una gran aceptación en sus usuarios, el paciente comenta que le resultan agradables y de utilidad algunos de los vídeos, para poder seguir practicando en casa los ejercicios relacionados con las estrategias aprendidas en terapia. Estos datos nos ayudan a seguir con la validación de esta herramienta para que los pacientes continúen en contacto con lo aprendido en las sesiones presenciales y puedan ponerlo en práctica en su día a día con el fin de consolidar los conocimientos adquiridos de una manera amena y agradable.

Del mismo modo, ya que existen evidencias de los enormes gastos sociosanitarios que esta patología genera (debido a lo incapacitante de sus síntomas en algunos casos y a las numerosas visitas médicas y bajas laborales en esta población) se hace evidente la necesidad, no sólo de tratar el DL incluyendo en el tratamiento distintas disciplinas que abarquen tanto los aspectos físicos como los psicológicos relevantes en cada caso, sino intentar prolongar los efectos de dichos tratamientos para que se perpetúen en el tiempo. Si conseguimos que los pacientes una vez terminado el tratamiento, continúen poniendo en práctica los consejos de los médicos y los fisioterapeutas sobre la práctica de determinados ejercicios recomendados y posturas, y las estrategias psicológicas aprendidas durante la terapia, lograríamos reducir el número de visitas médicas y, con ello, el gasto que producen en consecuencia. Se trata no sólo de una cuestión de reducción de gastos, sino de mejorar la calidad de vida de estas personas que se ve tan mermada a causa del dolor. Poco a poco estos pacientes ya no son capaces de llevar a cabo con normalidad sus rutinas cotidianas y conjuntamente les sobrevienen sentimientos de inutilidad y de poca valía. La idea última que persigue este trabajo es que las recomendaciones durante el tratamiento no se pusieran en marcha tan sólo durante la duración de las sesiones de terapia, sino que los pacientes vieran su utilidad y llegaran a emplearlas como verdaderas herramientas de lucha contra su dolor, para conseguir mantenerlo más a raya y poder hacer una vida lo más normal posible, sin necesidad de recurrir constantemente a los médicos.



## Referencias bibliográficas

- Andersson, G. B. J. (1999). Epidemiological features of chronic low-back pain. *The lancet*, 354, 581-585.
- Bravo-Flores, P. A. (1991). *Análisis de la interacción de las estructuras lingüísticas y los conceptos en la determinación del significado del lenguaje: Salud-Enfermedad-Dolor*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).
- Bravo-Flores, P. A. y González-Durán, R. (1996). Valoración de los factores cognitivo-subjetivo del dolor. *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 3, 71.
- Burton, A. K., Tillotson, D. M., Main, C. J. y Hollis, S. (1995). Psychosocial predictors of outcome in acute and subchronic low back trouble. *Spine*, 15, 722-728.
- Deyo, R. A. (1998). Dolor lumbar. *Investigación y Ciencia*, 265.
- Fernández, E. y Turk, D. C. (1995). The scope and significance of anger in the experience of chronic pain. *Pain*, 61, 165-175.
- Gallager, R. M., Rauh, V., Haug, L. D., Milhous, R., Callas, P. W., Langeller, R., McClallen, J. M. y Frymoyer, J. (1989). Determinants of return-to-work among back pain patients. *Pain*, 39, 55-67.
- Gamero, F., Gabriel, R., Carbonell, J., Tornero, J. y Sánchez-Magro, I. (2004). El dolor en las consultas de Reumatologías españolas: estudio epidemiológico EPIDOR. *Revista Clínica Española*, 204, 157-6.
- Geisser, M. E., Robinson, M. E. y Henson, C. D. (1994). The coping strategies questionnaire and chronic pain adjustment: A conceptual and empirical reanalysis. *Clinical Journal of Pain*, 10, 98-106.
- Goubert, L., Crombez, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2004). Low back pain, disability and back pain myths in a community sample: Prevalence and interrelationships. *European Journal of Pain*, 8, 385-394.
- Humbría, A., Carmona, L., Peña, J. L. y Ortiz, A. M. (2002). Impacto poblacional del dolor lumbar en España: resultados del estudio EPISER. *Rev Esp Reumatol*, 29, 471-8.
- Kovacs, F. M., Llobera, J., Gil del Real, M. T., Abaira, V., Gestoso, M., Fernández, C. y Kovacs-Atención Primaria Group (2002). Validation of the Spanish Version of the Roland-Morris Questionnaire. *Spine*, 27, 538-542.
- Kovacs, F. M. (2005). El uso del cuestionario Roland-Morris en los pacientes con lumbàlgiã asistidos en Atención Primaria. *Semergen*, 31, 333-335. Doi:10.1016/S1138-3593-(05)72944-0.
- Muñoz-Gómez, J. (2001, octubre). Epidemiología del dolor lumbar crónico. Ponencia presentada en el I Curso Internacional de Dolor en Reumatología. Abordajes terapéuticos en el dolor lumbar crónico, Salamanca, España.
- Parthan, A., Evans, C. J. y Le, K. (2006). Chronic low back pain: Epidemiology, economic burden and patient-reported outcomes in the USA. *Expert Review of Pharmacoeconomics y Outcomes Research*, 6, 359-69. doi:http://dx.doi.org/10.1586/14737167.6.3.359
- Pfingten, M., Hildebrandt, J., Leibing, E., Franz, C. y Saur, P. (1997). Effectiveness of a multimodal treatment program for chronic low-back pain. *Pain*, 73, 77-85.
- Schiphorst, H. R., Reneman, M. F., Boonstra, A. M., Dijkstra, P. U., Versteegen, G. J., Geertzen, J. H. B. y Brouwer, S. (2008). Relationship between psychological factors and performance based and self-reported disability in chronic low back pain. *Europe Spine Journal*, 17, 1448-1456.

Waddell, G., Newton, M., Henderson, I., Somerville, D. y Main, C. J. (1993). A fear-avoidance beliefs questionnaire and the role of fear-avoidance beliefs in chronic low back pain and disability. *Pain*, 52, 157-168.

Waddell, G. (2004). *The back pain revolution, 2nd ed edn*. Elsevier Limited, London.





## El ejercicio forzado previene la anergia inducida por la depleción de dopamina

### Estudios comparando la selección entre actividad física o la ingesta de alimentos dulces

PILAR BAYARRI  
bayarri@uji.es

XAVIER ROS  
al225774@alumail.uj.es

LAURA LÓPEZ-CRUZ  
lcruz@uji.es

NOEMÍ SAN MIGUEL  
nsanmigu@uji.es

LIDÓN MONFERRER  
lidon.monferrer@edu.uji.es

MERCÈ CORREA  
correa@uji.es

#### Resumen

Disfunciones relacionadas con el esfuerzo como la anergia y la fatiga son síntomas centrales de la depresión y otros trastornos. El sistema dopaminérgico (DA) mesolímbico desempeña un papel crítico en la activación de la conducta. Sin embargo, se ha demostrado que la depleción DA no cambia la preferencia cuando no se requiere realizar esfuerzo en la adquisición del reforzador. Aun así, cuando una concentración alta de sucrosa requiere trabajo, los roedores con depleción DA reducen el esfuerzo necesario para obtener la concentración preferida pero aún así compensan consumiendo sucrosa menos dulce de libre acceso. En el presente estudio, hemos desarrollado una tarea en un laberinto en T para ratones que nos permita evaluar la preferencia entre tres diferentes tipos de reforzadores situados cada uno en uno de los brazos: actividad física como la condición de refuerzo que requiere un alto esfuerzo, un plato con bolitas de sucrosa de libre acceso, y un agujero en el que se localiza un olor neutro. Los ratones muestran preferencia, de manera innata, por el ejercicio físico y esto es dependiente de las condiciones homeostáticas del animal (si está hambriento o saciado). Por otro lado, observamos un incremento de la preferencia por rodar en la rueda de actividad cuando la comida dulce se devalúa (se le añade un sabor amargo). Los animales que reciben tetrabenazina, un depletor DA que inhibe de manera reversible el transportador vesicular de monoaminas de tipo 2 (VMAT2), demostraron reducir su preferencia por el ejercicio físico, pero aumentaron el consumo de sucrosa de libre acceso. Así pues la reducción de DA produce sín-

tomas de anergia (falta de energía) aunque no de anhedonia (falta de apreciación de las propiedades gustativas apetecibles de la sucrosa).

**Palabras clave:** dopamina, tetrabenacina, actividad física, anergia, ratones.

## Abstract

Effort-related dysfunctions such as anergia and fatigue are core symptoms of depression and other disorders. Dopamine (DA) systems play a critical role in behavioral activation. However, previous studies have shown that DA depletion does not change sucrose consumption or preference when no effort is involved in procuring this reinforcer. Nevertheless, when the preferred sucrose concentration requires work, rodents with DA depletions reduce the work output for the preferred highly concentrated sucrose drink but compensate by consuming more of the less sweet but freely available sucrose fluid. In the present studies, we have developed mice T-maze tasks for the assessment of preference between three different type of reinforcers: engagement in physical activity as the high effort reinforcing condition, a dish with freely available sucrose pellets, and a non-social (neutral) odor in the third arm. Mice show an important preference by the physical exercise, and this preference depends on the animal's homeostatic conditions (satiety or hunger). Moreover, preference for the running wheel increases when the sweet food is devalued. In the present studies, tetrabenazine, a selective and reversible vesicular monoamine transporter-2 (VMAT2) inhibitor reduced preference for physical exercise, but increased sucrose consumption. Thus the reduction of DA produces symptoms of anergy (lack of energy) but not anhedonia (lack of enjoyment of the sucrose taste).

**Keywords:** dopamine, tetrabenazine, physical activity, anergia, mice.

## Introducción

Los beneficios en la salud física y mental de realizar actividad física han sido ampliamente demostrados (Dishman *et al.*, 2006). Por el contrario, se ha observado que la falta de actividad puede contribuir al desarrollo de depresión y de obesidad (Lambert 2006). Uno de los síntomas más comunes y debilitantes de muchos desórdenes psicológicos es la sensación de fatiga mental o falta de energía que lleva a la indiferencia y apatía como mecanismo adaptativo (Tylee *et al.*, 1999; Stahl 2002).

En modelos animales se ha demostrado que el ejercicio puede tener efectos neuroprotectores y neurotróficos (Dishman *et al.*, 2006; Zigmond *et al.*, 2009). Estos datos han llevado tanto a investigadores como a clínicos a sugerir que el ejercicio puede ser usado como terapia preventiva o tratamiento para una variada lista de patologías mentales o neurológicas (Dishman *et al.*, 2006; Salamone *et al.*, 2010). Además, en estudios con roedores, la actividad física, como correr en una rueda de actividad, puede ser reforzante en sí misma y se ha demostrado que el ejercicio continuado en rueda tiene claros efectos neuroprotectores.

Numerosos estudios clínicos en los últimos años han demostrado que la anergia es un aspecto crítico de la depresión, ciertos tipos de obesidad mórbida, la retirada de drogas y otros

desórdenes psiquiátricos (Tylee *et al.*, 1999; Stahl 2002; Salamone *et al.* 2006, 2010). Sin embargo, a pesar de los numerosos datos clínicos demostrando la importancia de la anergia en la depresión, las bases biológicas de este síntoma son ampliamente desconocidas y por ello es uno de los síntomas que menos se trata (Stahl 2002). Los datos apuntan a la implicación de los sistemas centrales de DA en estos procesos (Willner 1983; Stahl 2002; Salamone y Correa 2012). En pacientes depresivos, la eficacia en la reducción de la anergia producida por los fármacos antidepresivos como el bupropión, con potentes efectos sobre la recaptación de DA (Rampello *et al.*, 1991), es mayor que la eficacia de antidepresivos clásicos como la fluoxetina que actúa en mayor medida sobre la recaptación de serotonina (Stahl 2002).

Los datos preclínicos obtenidos en la investigación con animales también han demostrado que los sistemas cerebrales de DA, en especial el núcleo accumbens (Nacb), están implicados en los aspectos activadores, vigorizadores o energizantes de la motivación (Salamone y Correa, 2002; 2012). Esto es importante si tenemos en cuenta que los organismos deben estar muy activos y ejercer esfuerzo para aproximarse a la obtención de estímulos biológicamente relevantes. Para ello, no sólo deben tomar decisiones relacionadas con la cualidad de los estímulos, sino también con la cantidad de esfuerzo que deben invertir para conseguirlos realizando así una valoración de los costes/beneficios implicados entre estímulos y respuestas instrumentales de aproximación. La interferencia con la DA del Nacb modifica el resultado de esta valoración de manera que el individuo elige los estímulos que implican un menor coste de respuesta (Salamone y Correa 2002, 2012).

Para el estudio del papel de la DA en el componente activacional de la motivación, nuestro laboratorio ha utilizado la tetrabenazina (TBZ) para reproducir la falta de energía. Tetrabenazina (TBZ) es un fármaco que reduce la liberación de DA al bloquear selectivamente a VMAT2, un transportador vesicular de monoaminas necesario para que la DA sea liberada al espacio extracelular. Esta depleción transitoria de los niveles de DA es un modelo farmacológico muy próximo a la reducción anómala de DA presente en la anergia.

Desde hace años se han desarrollado modelos animales conductuales para la toma de decisiones basadas en el esfuerzo, que han sido útiles en el estudio de la anergia inducida por lesiones quirúrgicas en las neuronas de DA del Nacb o el antagonismo de los receptores de DA (Salamone *et al.*, 1994; Cousins *et al.*, 1996; Pardo *et al.*, 2012). Para comprobar el efecto de la depleción de DA inducida por tetrabenazina en la conducta manifiesta de los sujetos, en el laboratorio se ha diseñado un paradigma que permite conocer la preferencia de los ratones por estímulos inicialmente reforzantes en presencia de estímulos de carácter neutral: se trata de un laberinto en T en el que el animal opta libremente y sin restricciones por uno de los tres estímulos presentes en el laberinto. En este procedimiento, uno de los brazos contiene bolas de comida palatable (sucrosa) y agua con sucrosa al 5 %; un estímulo oloroso de carácter neutral en otro brazo; y por último, el animal puede optar por realizar ejercicio físico en una rueda de actividad. En estudios con roedores, la actividad física, como correr en una rueda de actividad, puede ser reforzante en sí misma. Además, se ha demostrado que el ejercicio continuado en rueda tiene claros efectos neuroprotectores. Por ejemplo, 15 días de ejercicio voluntario en rueda protege del efecto hipolocomotor que produce el estrés en ratones (De Chiara *et al.*, 2010).]

El presente estudio tiene como objetivo estudiar estrategias preventivas, iniciadas durante el final de la infancia y principio de la adolescencia, que permitan impedir el desarrollo de síntomas motivacionales como la anergia en la edad adulta. Dichas estrategias conductuales irán dirigidas a potenciar la actividad del sistema neural de DA. Para ello se implementará un programa de ejercicio físico forzado en un grupo de ratones durante una hora al día y, en el otro grupo, se estudiará el sedentarismo. Tras este periodo de entrenamiento, los animales recibirán el depletor de DA o una solución control y serán evaluados en sus preferencias en el laberinto en T.

## Métodos

### a. *Sujetos*

Todos los experimentos se llevaron a cabo con ratones macho Swiss CD1 (30-45g) procedentes de Janvier (Francia). Los ratones fueron estabulados en grupo con comida de laboratorio estándar y agua disponible ad libitum. La temperatura de la colonia se mantuvo a  $22 \pm 1$  °C con el periodo de luz de 8:00 a 20:00 horas. Todos los procedimientos experimentales cumplían con la European Community Council directive (86/609/ECC) para el uso de animales de laboratorio con el «Guidelines for the Care and Use of Mammals in Neuroscience and Behavioral Research» (National Research Council 2003).

### b. *Drogas*

Se inyectó tetrabenacina (TBZ, Sigma-Aldrich, España), disuelta en una solución 0,2 % de ácido tartárico (pH= 4.0) que se empleó también como solución control (vehículo). Las dosis son: 0.0, 0.5, 1.0 y 2.0 mg/kg se administraron 120 minutos antes de la realización de cada test. Todas las soluciones fueron administradas intraperitonealmente (IP).

### c. *Procedimiento conductual*

El grupo de ejercicio forzado (EF) se entrenó diariamente en ruedas de actividad cerradas y en movimiento constante con pausas programadas. La velocidad de las ruedas (7-5 m/minuto) y el tiempo de la sesión experimental (60 minutos con pausas cada 10 minutos) se establecieron en base a los niveles de actividad locomotora voluntaria observados en nuestro laboratorio en ratones bajo condiciones normales, asegurándonos así la ausencia de estrés. El grupo control sedentario se introdujo en las mismas ruedas que los EF pero, en este caso, permanecían paradas.

El test para evaluar las preferencias se realizó en un laberinto con 3 brazos: uno vacío donde sólo hay un agujero con un olor artificial (los roedores pasan cantidades significativas de tiempo olfateando el medio y la presencia de un agujero es un estímulo que atrae esta conducta de exploración), otro brazo donde hay una rueda de actividad y un tercero donde hay una solución con sucrosa al 5 % y pellets (bolitas de comida dulce). Una vez al día, los animales se introdujeron en el laberinto y durante un único ensayo de 15 minutos distribuyeron su tiempo entre los 3 brazos del laberinto.

Los roedores fueron entrenados hasta que alcanzaron niveles basales estables de tiempo rodando e ingesta de pellets, después de lo cual comenzaron los tests farmacológicos.

### d. *Diseño experimental*

El estudio responde a un diseño de medidas repetidas, ya que cada animal recibió todas las dosis del fármaco, incluida la dosis vehículo a modo de control, en orden aleatorio (un tratamiento por semana). Para determinar el efecto de la tetrabenacina, evaluamos las variables respuesta tiempo rodando (segundos que el animal corre en la rueda de actividad, RW), tiempo comiendo (segundos que el animal emplea comiendo pellets) y tiempo olfateando (segundos que el animal olfatea el algodón impregnado en perfume).

Para analizar el efecto de las manipulaciones farmacológicas (administración de TBZ) en el paradigma conductual se empleó un análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA) para cada una de las variables evaluadas y para cada grupo (N=8 en grupo

control y N=7 en grupo ejercicio forzado). Cuando los resultados fueron significativo, se realizó el test LSD de Fisher para conocer que dosis diferían estadísticamente de la dosis control (vehículo). En el estudio de la devaluación de la comida, se empleó una t de student para muestras dependientes.

## Resultados

El ANOVA de medidas repetidas no reveló efectos significativos del factor dosis en los animales de ejercicio forzado ( $F=0.81$ ,  $df=3$ ,  $p=n.s$ ) en la variable tiempo rodando. Sin embargo, si se encontraron efectos significativos en esta variable en los animales de la condición control ( $F=4.99$ ,  $df=3$ ,  $p<0.01$ ). Las comparaciones post hoc mostraron que todas las dosis de tetrabenacina (0.5, 1.0 y 2.0 mg/kg) disminuyeron el tiempo que los animales del grupo control, emplearon rodando en la RW. (Figura 1)

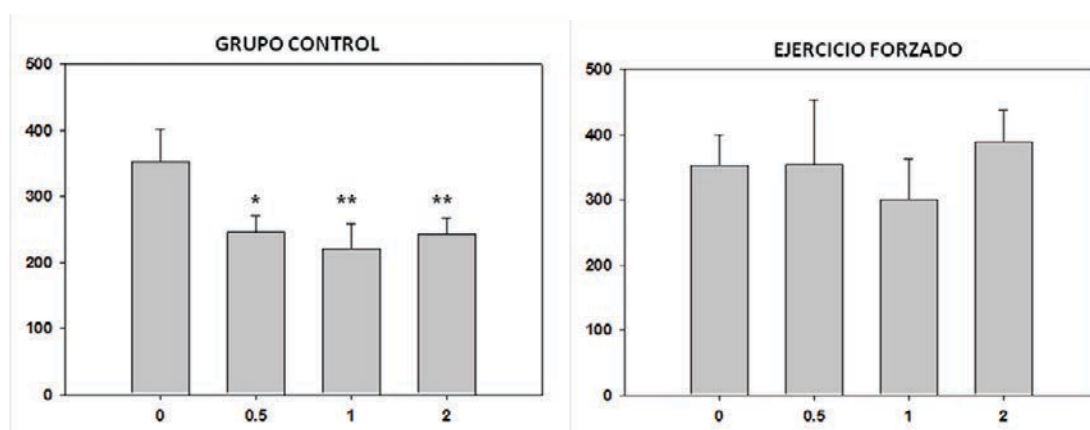


Figura 1. Tiempo rodando en rueda de actividad (RW) en función de la dosis de tetrabenacina (TBZ: 0.0,0.5,1.0,2.0 mg/kg) en el grupo control (izquierda) y grupo de ejercicio forzado (derecha). Media  $\pm$ SEM de segundos acumulados en RW. (\*\*  $p<0.01$ , \*  $p<0.05$ , diferencias significativas respecto a la dosis control 0 mg/kg)

En cuanto a la variable tiempo comiendo, el ANOVA de medidas repetidas no mostró efectos significativos del factor dosis en los animales del grupo control ( $F=0.82$ ,  $df=3$ ,  $p= n.s$ ) aunque se observa una tendencia de incremento en el tiempo empleado comiendo al administrar TBZ. Tampoco hay evidencia de que la dosis de TBZ fuera efectiva en esta variable para la condición de ejercicio forzado ( $F=0.61$ ,  $df=3$ ,  $p= n.s$ ). (Figura 2)

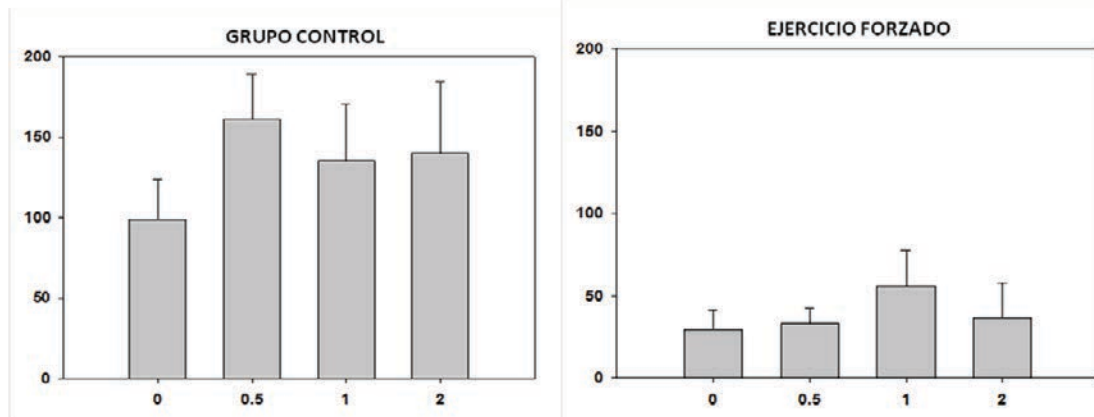


Figura 2. Tiempo comiendo en función de la dosis de tetrabenacina (TBZ: 0.0,0.5,1.0,2.0 mg/kg) en el grupo control (izquierda) y grupo de ejercicio forzado (derecha). Media  $\pm$ SEM de segundos acumulados comiendo pellets (bolitas de comida dulce)

El ANOVA de medidas repetidas no mostró efectos significativos del factor dosis en los animales del grupo control ( $F=1,18$ ,  $df=3$ ,  $p= n.s$ ) en la variable tiempo olfateando. De la misma manera, no se encontraron efectos significativos en esta variable en los animales expuestos a ejercicio forzado ( $F=0,45$ ,  $df=3$ ,  $p=n.s$ ). (Figura 3)

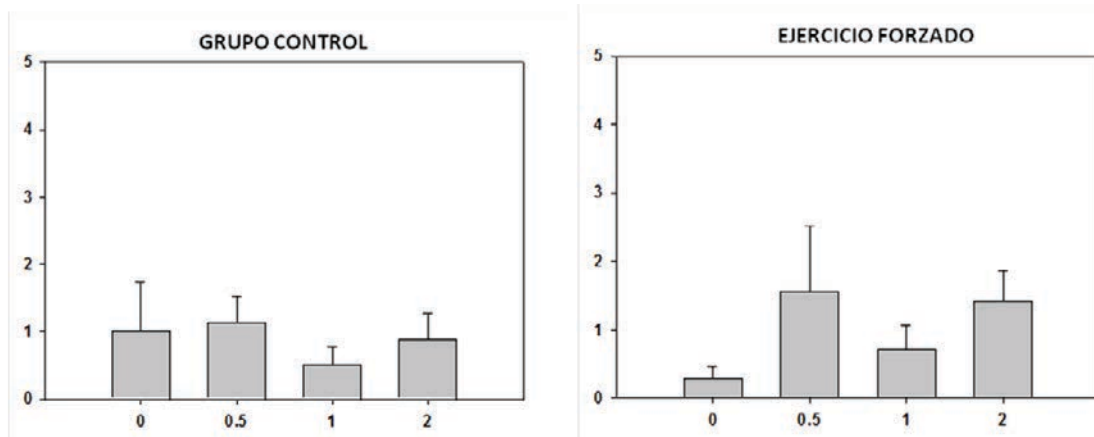


Figura 3. Tiempo olfateando en función de la dosis de tetrabenacina (TBZ: 0,0,0,5,1,0,2,0 mg/kg) en el grupo control (izquierda) y grupo de ejercicio forzado (derecha). Media  $\pm$ SEM de segundos acumulados oliendo

### Devaluación de la comida mediante pellets con sabor amargo

Para validar el paradigma conductual empleado se realizó un experimento de devaluación del alimento rociando los pellets administrados en el test con una solución amarga (1g/l de cafeína). Para ello se empleó una muestra de 7 animales de la misma estirpe, pero diferentes a los que realizaron los test farmacológicos. La prueba t para muestras dependientes mostró un incremento significativo en al variable tiempo rodando en la condición ( $t= -4,39$ ,

$p < 0,01$ ) de devaluación respecto a la línea base. Por otra parte, se observó una disminución significativa en el tiempo comiendo ( $t = 2,36$ ,  $p < 0,05$ ). (Figura 4). La prueba  $t$  no mostró diferencias en la variable tiempo olfateando entre la línea base y el test de devaluación ( $t = 92$ ,  $p = n.s.$ ) (Figura 5)

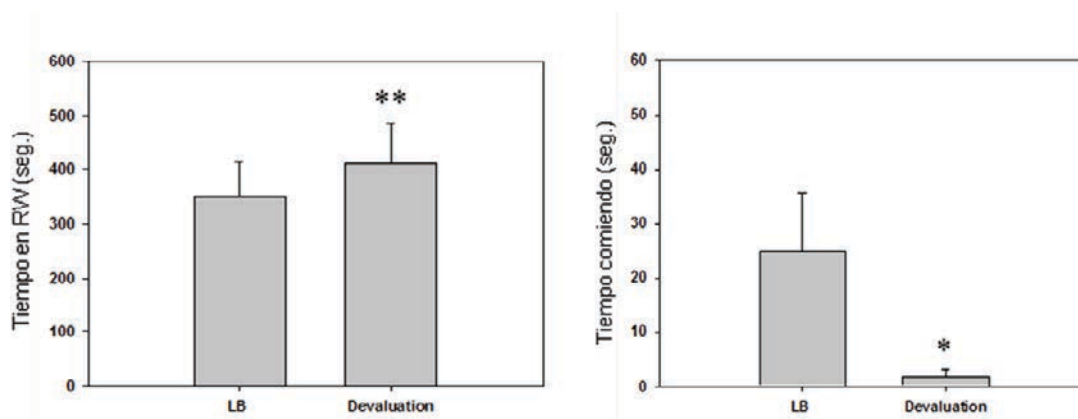


Figura 4. Tiempo en RW (izquierda) y tiempo comiendo (derecha) en línea base (LB) o tras la devaluación del alimento. Media  $\pm$ SEM de segundos acumulados en cada condición. (\*\* $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ , diferencias significativas respecto a LB)

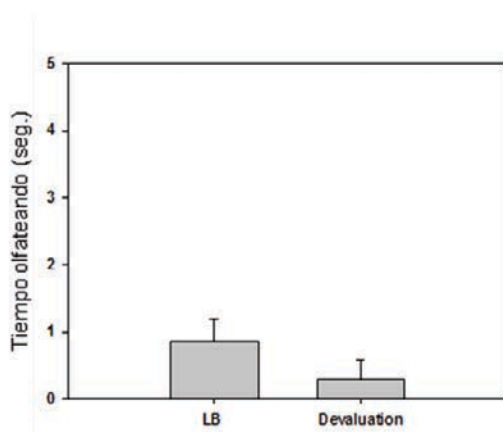


Figura 5. Tiempo olfateando en LB o tras la devaluación del alimento. Media  $\pm$ SEM de segundos acumulados en cada condición

## Discusión y conclusiones

Como bien se ha descrito anteriormente, la actividad de correr en una rueda de actividad, puede ser reforzante en sí misma para los roedores. Este hecho lo hemos comprobado una vez más, mediante este experimento, dónde vimos que en condiciones normales los roedores pasan la mayoría del tiempo en la rueda de actividad, es decir, que prefieren permanecer más



tiempo realizando una actividad física que cualquiera de las otras opciones alternativas que no requieren esfuerzo.

Los resultados obtenidos reflejan que la depleción dopaminérgica reduce la elección de realizar esfuerzo físico en los animales con poca experiencia de ejercicio físico, pero no en los animales con alta experiencia. Es decir, que se produce un cambio en la elección en los animales sin previa experiencia en ejercicio forzado, dejando de la lado refuerzos que requieren la realización de esfuerzo por estímulos más sedentarios, que implican un menor coste de respuesta. Aunque no se observa un incremento significativo en la ingesta de comida al administrar tetrabenacina, sí que vemos una tendencia creciente que posiblemente sería significativa incrementando el número de la muestra. Además, lo destacable es que se reduce el tiempo que los animales permanecen rodando pero no ocurre de la misma manera con el tiempo empleado en comer, por tanto la motivación por la alimentación permanece intacta.

Estos estudios básicos en animales son potencialmente relevantes para la comprensión de disfunciones psiquiátricas tales como la anergia, cuyas bases biológicas son aun poco conocidas, y la selección de estilos de vida pasivos en los seres humanos.

## Referencias bibliográficas

- Cousins, M. S., Atherton, A., Turner, L. y Salamone, J. D. (1996). Nucleus accumbens dopamine depletions alter relative response allocation in a T-maze cost/benefit task. *Behavioural Brain Research* 74:189-197.
- De Chiara, V., Errico, F., Musella, A., Rossi, S., Mataluni, G., Sacchetti, L. et al. (2010). Voluntary exercise and sucrose consumption enhance cannabinoid CB1 receptor sensitivity in the striatum. *Neuropsychopharmacology*. 35(2):374-87.
- Dishman, R. K., Berthoud, H. R., Booth, F. W., Cotman, C. W., Edgerton, R., Fleshner, M. R. et al. (2006). 17. Neurobiology of exercise. *Obesity* 14: 345-356
- Lambert, K. G. (2006). Rising rates of depression in today's society: consideration of the roles of effort based rewards and enhanced resilience in day-to-day functioning. *Neurosci Biobehav Rev*. 30:497-510.
- Pardo, M., Lopez-Cruz, L., Valverde, O., Ledent, C., Baqi, Y., Müller, C. E., Salamone, J. D. y Correa, M. (2012). Adenosine A2A receptor antagonism and genetic deletion attenuate the effects of dopamine D2 antagonism on effort-based decision making in mice. *Neuropharmacol* 62: 2068-2077.
- Rampello, L., Nicoletti, G., Raffaele, R. (1991). Dopaminergic hypothesis for retarded depression: a symptom profile for predicting therapeutical responses. *Acta Psychiatrica Scandinava*, 84, 552-554.
- Salamone, J. D., Cousins, M. S. y Bucher, S. (1994). Anhedonia or anergia? Effects of haloperidol and nucleus accumbens dopamine depletion on instrumental response selection in a T-maze cost/benefit procedure. *Behavioral Brain Research*. 65: 221-229.
- Salamone, J. D. y Correa M. (2002). Motivational views of reinforcement: implications for understanding the behavioral functions of nucleus accumbens dopamine. *Behavioral Brain Research*. 137: 3-25.
- Salamone, J. D., Correa, M., Mingote, S. M., Weber, S. M. y Farrar, A. M. (2006). Nucleus Accumbens Dopamine and the forebrain circuitry involved in behavioral activation and effort-related decision making: implications for understanding anergia and psychomotor slowing in depression. *Curr Psychiat Rev* 2, 267-280.

- Salamone, J. D., Correa, M., Farrar, A. M., Nunes, E. J. y Collins, L. E. (2010). Role of dopamine/adenosine interactions in the brain circuitry regulating effort-related decision making: Insights into pathological aspects of motivation. *Future Neurology*. 5(3): 377-392.
- Salamone, J. D. y Correa, M. (2012) The mysterious motivational functions of mesolimbic dopamine. *Neuron*. 2012 Nov 8;76(3):470-85. doi: 10.1016/j.neuron.2012.10.021. Review.
- Stahl, S. M. (2002). The psychopharmacology of energy and fatigue. *Journal of Clinical Psychiatry*. 63: 7-8.
- Tylee, A., Gastpar, M., Lepine, J. P. y Mendlewicz, J. (1999). DEPRES II (Depression Research in European Society II): a patient survey of the symptoms, disability and current management of depression in the community. *Int Clin Psychopharmacol* 14:139-151.
- Zigmond, M. J., Cameron, J. L., Leak, R. K., Mirnics, K., Russell, V. A., Smeyne, R. J. et al. (2009). Triggering endogenous neuroprotective processes through exercise in models of dopamine deficiency. *Parkinsonism Relat Disord* 3: S42-45.





## Interacción entre receptores $d_2$ y $a_{2a}$

### Toma de decisiones basada en el esfuerzo mediante un Programa de Razón Progresiva en ratas

PILAR BAYARRI  
bayarri@uji.es

LAURA LÓPEZ-CRUZ  
lcruz@uji.es

NOEMÍ SAN MIGUEL  
nsanmigu@uji.es

LIDÓN MONFERRER  
lmonferr@uji.es

MERCÈ CORREA  
correa@uji.es

#### Resumen

Uno de los síntomas motivacionales característicos de la depresión y que supone un mayor problema para la realización de tareas cotidianas, es la anergia. Este síntoma supone una disminución del vigor y el esfuerzo que el sujeto está dispuesto a realizar para conseguir un objetivo. Las bases neurales de la anergia pueden estudiarse en el laboratorio mediante modelos animales, induciéndose a través de antagonistas dopaminérgicos. En el presente estudio, analizamos los efectos de la manipulación farmacológica del sistema dopaminérgico mediante el antagonismo de los receptores  $D_2$  (eticlopride). Como tratamiento que revierta estos síntomas administraremos MSX3, un antagonista de los receptores de adenosina  $A_{2A}$ , los cuales están colocalizados con los receptores  $D_2$  y tienen efectos opuestos a éstos. Para evaluar los efectos conductuales de estas manipulaciones utilizamos un paradigma operante en el que el animal debe realizar cada vez más esfuerzo (apretando un mayor número de veces una palanca, Programa de Razón Progresiva, PROG) para conseguir una comida más apetecible, o tiene la opción de comer libremente otro tipo de comida menos sabrosa pero de libre acceso (CHOW). Los resultados demuestran que fármacos que interfieren con la transmisión de DA reducen el nivel de esfuerzo que el animal está dispuesto a realizar cuando tiene opciones menos costosas. Los antagonistas  $A_{2A}$  revierten estos efectos y tienen potencial como fármacos para el tratamiento de la anergia en la depresión y en otras patologías como el Parkinson o el síndrome de fatiga crónica.

**Palabras clave:** anergia, dopamina, eticlopride, PROG/chow.

## Abstract

People with depression not only display alterations in mood or affect, but also can show profound motivational impairments such as anergia. Mesolimbic dopamine (DA) is involved in behavioral activation and effort-related processes. Rats with impaired DA transmission reallocate their instrumental behavior away from food-reinforced tasks with high response requirements, and instead select less effortful food-seeking behaviors. DA receptors are colocalized with adenosine receptors but have opposite effects in the intracellular cascade. Thus, adenosine receptors can be a target for therapeutical approaches. In the present study, we used a progressive ratio (PROG)/chow feeding concurrent choice task. With this task, rats can lever press on a PROG schedule reinforced by a preferred high-carbohydrate food pellet, or alternatively approach and consume the less preferred but concurrently available laboratory chow. The DA  $D_2$  antagonist eticlopride reduced highest ratio achieved but did not reduce chow intake. In contrast, the  $A_{2A}$  antagonist MSX3 coadministered with eticlopride reversed the effects of the interference with DA transmission.

**Keywords:** anergia, dopamine, eticlopride, MSX3, PROG/chow.

## Introducción

La depresión es un trastorno del estado de ánimo caracterizado por la aparición de sentimientos negativos y conductas desadaptativas que impide un desarrollo normal en todos los ámbitos de la vida diaria. Las personas con depresión y trastornos relacionados no sólo muestran alteraciones en el estado de ánimo o el afecto, sino que también pueden mostrar profundas deficiencias en la motivación que se manifiestan como retraso psicomotor, anergia, fatiga, etc. La anergia es uno de los síntomas motivacionales característicos de la depresión que supone un mayor problema para la realización de tareas cotidianas. Este síntoma supone una disminución del esfuerzo que el sujeto está dispuesto a realizar para conseguir un objetivo.

La anergia puede estudiarse mediante varios modelos animales, induciéndose a través de la alteración del sistema dopaminérgico (Salamone and Correa, 2012). Basados en estos resultados utilizando modelos experimentales en animales, estudios realizados en humanos también han demostrado que las personas con depresión mayor muestran anergia manifestada como una reducción en la selección de alternativas de alto esfuerzo (Treadway *et al.*, 2012b).

La motivación es un proceso complejo implicado en múltiples funciones comportamentales y circuitos neuronales. Se distinguen dos componentes esenciales en la motivación: el activacional y el direccional. Los organismos se orientan hacia o evitan ciertos estímulos a los que llamamos reforzadores. Un reforzador positivo puede ser descrito como una meta o, en términos económicos, un bien de consumo. Los reforzadores son estímulos que, de alguna manera, son autoadministrados, conseguidos o preservados y a los que el sujeto se aproxima. Los reforzadores fortalecen la conducta induciendo altos niveles de activación conductual para alcanzarlos (Salamone and Correa, 2012).

La dopamina (DA), en particular en las proyecciones mesolímbicas que llegan al núcleo accumbens, juega un papel importante en la regulación de los aspectos activacionales de la motivación (energía, vigor, persistencia), aunque no en los aspectos direccionales. Los organismos con frecuencia tienen que tomar decisiones relacionadas con el esfuerzo que deben

invertir para conseguir un reforzador y las cualidades del mismo, basándose en un análisis de costes/beneficios (Salamone and Correa, 2012). La DA en el núcleo accumbens activa y mantiene la conducta, permitiendo la producción de trabajo y la persistencia en la búsqueda del reforzador. Esto posibilita superar los costes de respuesta requeridos para acceder a los estímulos significativos.

Además, existe una interacción funcional entre los receptores de dopamina DA  $D_2$  y adenosina  $A_{2A}$  (Fuxe *et al.*, 2003). Ambos receptores se encuentran localizados en las mismas neuronas del núcleo accumbens y su activación tiene efectos opuestos en la misma cascada bioquímica intracelular (Ferré, 1997). Varios estudios han demostrado que los antagonistas de adenosina  $A_{2A}$  pueden revertir los efectos de los antagonistas de DA  $D_2$  en las tareas conductuales de elección relacionadas con el esfuerzo (Pardo *et al.*, 2012).

En muchos de estos estudios se han utilizado tareas en las cuales, los animales deben elegir entre apretar la palanca para conseguir una comida más palatable (bolitas dulces) o pueden aproximarse y consumir directamente una comida menos apetecible (comida estándar de laboratorio, CHOW) que se encuentra disponible en todo momento en la caja operante (Nunes *et al.*, 2013). Típicamente en estos paradigmas las ratas entrenadas en una tarea de razón fija 1 (RF1) (una presión de palanca para conseguir una bolita de comida) o de RF5 (cinco presiones de palanca para conseguir una bolita de comida) obtienen la mayoría de su comida diaria en la tarea operante donde consiguen la dulce, pero consumen muy poca cantidad de comida libre. La administración sistémica de dosis moderadas o bajas de antagonistas de la DA producen un profundo efecto en esta tarea de elección. Así aunque la presión de la palanca decrece por la interferencia con la DA del núcleo accumbens, las ratas con el antagonista DA muestran una respuesta compensatoria y seleccionan una nueva vía hacia una fuente de comida alternativa (la que está más fácilmente disponible). Estos resultados demuestran que la interferencia con la transmisión dopaminérgica no reduce simplemente el apetito. Las ratas tratadas con dosis bajas de antagonistas de DA permanecen orientados hacia la adquisición y el consumo de comida, indicando que aspectos fundamentales del reforzamiento con comida y la motivación primaria por la comida permanecen intactos (Salamone and Correa, 2012).

Más recientemente, para evaluar los efectos conductuales de estas manipulaciones DA utilizamos un paradigma operante en el que el animal debe realizar cada vez más esfuerzo (apretando un mayor número de veces una palanca, Programa de Razón Progresiva, PROG) para conseguir la comida más apetecible, o tiene la opción de comer libremente el otro tipo de comida menos sabrosa pero de libre acceso (CHOW) (Randall *et al.* 2012).

El objetivo del presente estudio es evaluar los efectos de las manipulaciones farmacológicas sobre el sistema dopaminérgico-adenosinérgico y, al mismo tiempo, mostrar la utilidad de la tarea PROG/CHOW como procedimiento para estudiar la conducta motivada de elección relacionada con el esfuerzo.

Evaluamos los efectos de la manipulación farmacológica del sistema dopaminérgico mediante el antagonismo de los receptores de DA  $D_2$  (eticlopride). Esta sustancia se emplea ampliamente como antipsicótico en la clínica humana y como efectos secundarios se ha descrito que produce anergia, fatiga y enlentecimiento psicomotor.

Asimismo, dado que los receptores dopaminérgicos en el núcleo accumbens están colocalizados con receptores de adenosina y que su estimulación tiene un efecto opuesto a la estimulación de los receptores de adenosina, también estudiamos el efecto del antagonismo de los receptores  $A_{2A}$ , colocalizados con los receptores  $D_2$ , mediante la coadministración de MSX3 para revertir los efectos del eticlopride.

## Método

### a) *Sujetos*

Los sujetos experimentales fueron ratas macho adultas de la estirpe Sprague-Dawley (Harlan, Indianapolis, IN, EE.UU.) alojadas en una colonia a 23°C con ciclos de 12 horas de luz / oscuridad. Las ratas pesan 300-350 gramos al inicio de cada estudio, y se privan de comida al inicio del entrenamiento en base al 85 % de su peso corporal.

Las ratas reciben alimento suplementario para mantener el peso a lo largo del estudio, con agua disponible ad libitum en sus jaulas. Los protocolos empleados fueron aprobados por el Comité Institucional de Cuidado de Animales de la Universidad de Connecticut, y siguiendo las directrices del NIH (National Institute of Health).

### b) *Drogas*

El Eticlopride se obtuvo de Sigma-Aldrich (St. Louis, MO) y se disuelve en cloruro de sodio al 0,9 %, que también sirve como la solución vehículo.

MSX-3 es proporcionado por el laboratorio de Christa Müller (Universidad de Bonn, Bonn, Alemania) y se disuelve en cloruro de sodio al 0,9 % ajustándose el pH con hidróxido de sodio a un pH final de 7,4.

Todos los fármacos se administran mediante inyección intraperitoneal (IP) y las dosis fueron seleccionadas en base a estudios previos realizados en el mismo laboratorio.

### c) *Procedimiento conductual*

Para evaluar los efectos conductuales de las manipulaciones farmacológicas, se utilizó la tarea PROG/CHOW, un paradigma operante donde el animal debe realizar cada vez más esfuerzo (apretando un mayor número de veces una palanca, Programa de Razón Progresiva, PROG) para conseguir una comida más apetecible, o tiene la opción de comer libremente otro tipo de comida menos sabrosa pero de libre acceso (CHOW). Es decir, que se expone a los animales a una situación experimental de toma de decisiones donde deben elegir entre realizar un trabajo para conseguir un reforzador, cuyo coste se va incrementando gradualmente, o no llevar a cabo esfuerzo alguno y obtener un reforzador menos valorado.

Las sesiones de entrenamiento conductual se realizaron en cajas de condicionamiento operante (28 x 23 x 23 cm<sup>3</sup>; Med Associates). Las ratas se entrenaron inicialmente para apretar la palanca en un programa de reforzamiento continuo RF1' (45 mg pastillas, Bioserve, Frenchtown, NJ, EE.UU.) durante 1 semana y a continuación se inició el entrenamiento en la tarea PROG (sesiones de 30 min, 5 días/ semana) durante 8 semanas más. En las sesiones PROG, la ratio comienza con RF1 y se incrementa en una respuesta adicional cada vez que se obtuvieron 15 refuerzos (RF1x15, RF2x15, RF3x15...).

Cuando los animales llegaron a una línea base estable de respuesta, se introdujo la comida libre (CHOW) como opción alternativa, disponible en el suelo de la caja durante las sesiones. Las ratas fueron entrenadas hasta que alcanzaron niveles basales estables de presión de la palanca e ingesta de comida, después de lo cual comenzaron los tests farmacológicos.



d) Diseño experimental

Para evaluar el impacto de la alteración del sistema dopaminérgico se realizaron dos tipos de experimentos. En el primero, se estudió el efecto de diferentes dosis de eticlopride. Cada día de test, las ratas ( $n = 16$ ) recibieron inyecciones de eticlopride a dosis de 0,02, 0,04, 0,08 mg/kg o una inyección de vehículo (VEH, dosis control), 30 minutos antes de la prueba.

A partir de los datos obtenidos en este experimento, se seleccionó la dosis de eticlopride efectiva para el segundo experimento, donde se estudió el efecto de diferentes dosis de MSX3 sobre el impacto de la dosis efectiva de eticlopride. En éste, los animales recibieron inyecciones de ambos fármacos 30 min. antes del test, siendo las dosis coadministradas: vehículo de eticlopride + vehículo de MSX3, eticlopride 0,08 mg/kg + vehículo de MSX3, eticlopride 0,08 mg/kg + MSX3 1,0 mg/kg y eticlopride 0,08 mg/kg + MSX3 2,0 mg/kg.

El estudio responde a un diseño de medidas repetidas, ya que cada animal recibió todas las dosis del fármaco, incluida la dosis vehículo a modo de control, en orden aleatorio (un tratamiento por semana). Para determinar el efecto de los fármacos, nos centraremos en las variables respuesta Ratio (nivel de esfuerzo realizado por el animal) y Chow (cantidad de comida libre ingerida) en función de las dosis empleadas del fármaco y del sujeto (ID).

Resultados

Dado que los datos no siguen una distribución normal y la muestra de sujetos es reducida, evaluamos los efectos de las manipulaciones farmacológicas mediante la prueba no paramétrica de Friedman para  $k$  muestras relacionadas. De igual modo, hemos realizado análisis de supervivencia para observar la evolución de los sujetos a lo largo de la tarea y poder comparar las curvas de supervivencia para cada dosis de un fármaco.

Experimento 1: Efecto de diferentes dosis de eticlopride.

La significación obtenida en la variable ratio ( $\chi^2 = 29,2742$ ,  $df = 3$ ,  $p\text{-value} = 1,961e-06$ ) muestra diferencias significativas en la mediana de por lo menos una de las dosis administradas. Comparaciones múltiples mediante el test de Wilcoxon y la corrección de Holm, muestran que la distribución de respuesta de los animales cuando se administraron las dos dosis mayores (eticlopride 0,04 y 0,08 mg/kg) es estadísticamente diferente a la dosis de vehículo (control) con  $p < 0,01$  y  $0,001$  respectivamente. En cambio, no obtenemos resultados significativos para la variable comida libre ingerida ( $\chi^2 = 7,6242$ ,  $df = 3$ ,  $p\text{-value} = 0,05445$ ). (Fig. 1).

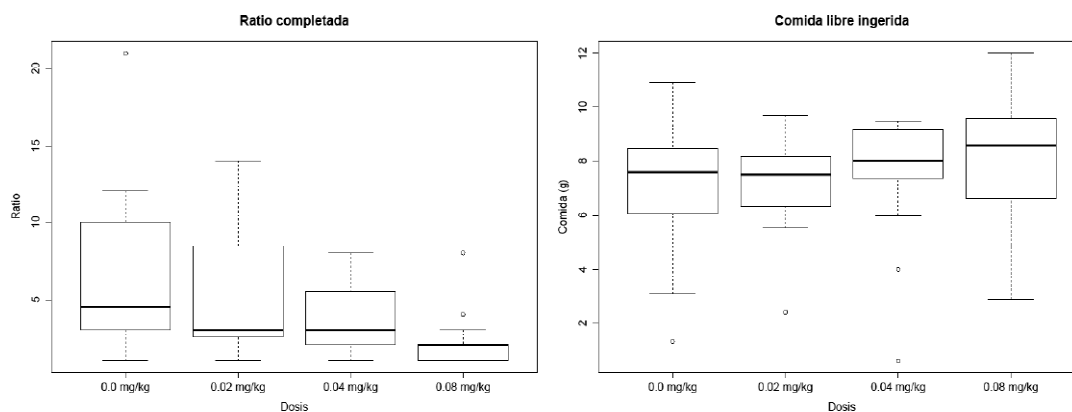


Figura 1. Distribución de la ratio completada y comida libre ingerida (chow) en función de las dosis administradas de Eticlopride. En los boxplots se representa la mediana, cuartiles primero y tercero, valores máximo y mínimo y outliers. \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$  diferencias estadísticamente significativas con respecto a la dosis VEH (0,0 mg/kg)

En el análisis de supervivencia, estudiamos como influye cada dosis administrada en la respuesta de los sujetos basándonos en el nivel de ratio completada. Este análisis nos permite describir la evolución del grupo de sujetos experimentales mediante la representación gráfica de las proporciones de supervivencia para diferentes intervalos de la ratio, obteniendo una curva para cada dosis administrada. Realizaremos las curvas de supervivencia con el estimador de Kaplan Meier, a través de la función survfit() de la librería survival (Therneau, 2012).

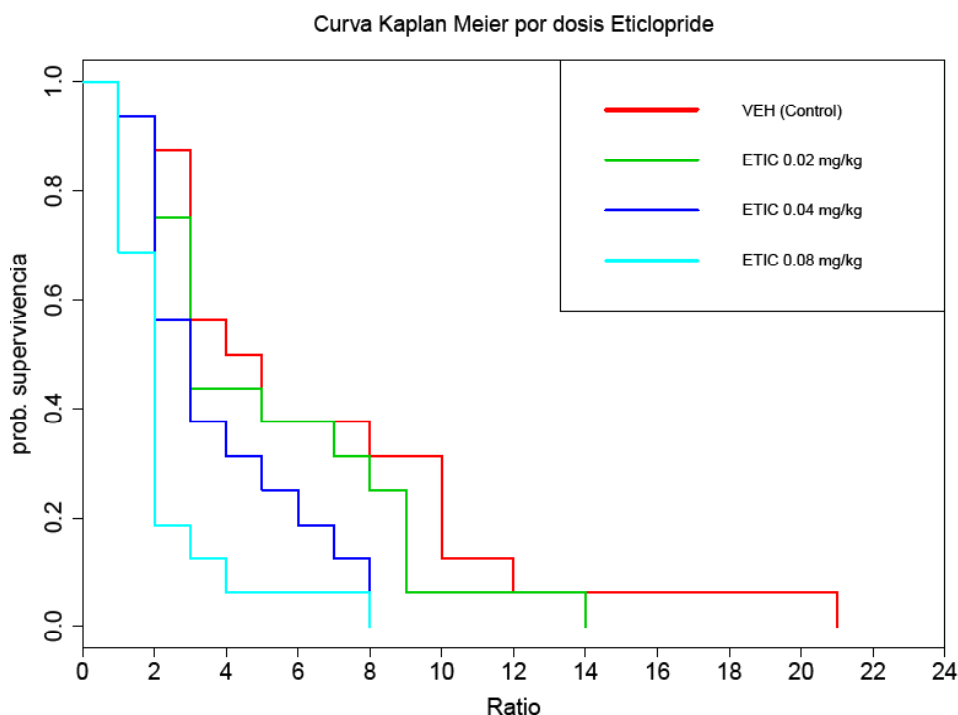


Figura 2. Curva de supervivencia con respecto a la ratio completada para cada dosis de Eticlopride. Cada línea representa la probabilidad acumulada de supervivencia para los intervalos de ratio y, para cada una de las dosis administradas del fármaco

El test survdiff ( $\chi^2 = 19,8$ , 3g.l.,  $p = 0.000186$ ) nos informa de que al menos una de las curvas de supervivencia es diferente al resto y, al realizar las comparaciones entre curvas, tanto el test de log Rank como el test de Peto muestran que existen diferencias significativas entre las curvas de supervivencia de la dosis de Eticlopride 0,08 mg/kg con respecto a la dosis control (VEH) con un  $p < 0,001$  corregido por el método de Holm. (Fig. 2).

Como vemos la probabilidad de supervivencia va disminuyendo para las medianas de cada dosis, lo que refleja que, además de disminuir la mediana al aumentar la dosis de eticlopride, aunque la mitad de la muestra llegue hasta ese punto mediano, no lo supera.

Experimento 2: Efecto de diferentes dosis de msx3 sobre el impacto de una dosis efectiva de eticlopride.

La significación obtenida en la variable ratio ( $\chi^2 = 31,1087$ ,  $df = 3$ ,  $p\text{-value} = 8,064e-07$ ) muestra diferencias significativas en la mediana de por lo menos una de las dosis administradas. El resultado de las comparaciones múltiples y la corrección de Holm, muestra que solo la mediana de las respuestas correspondiente a la coadministración de la dosis eticlopride 0.08 mg/kg + vehículo de msx3 es estadísticamente diferente a la de la dosis vehículo (control) con un p-valor menor de 0,001.

Por el contrario, no obtenemos resultados significativos para la variable comida libre ingerida ( $\chi^2 = 2,1$ ,  $df = 3$ ,  $p\text{-value} = 0,5519$ ) donde no encontramos evidencia estadística para afirmar que las distribuciones de probabilidad en esta variable difieran en ninguna dosis. (Fig. 3).

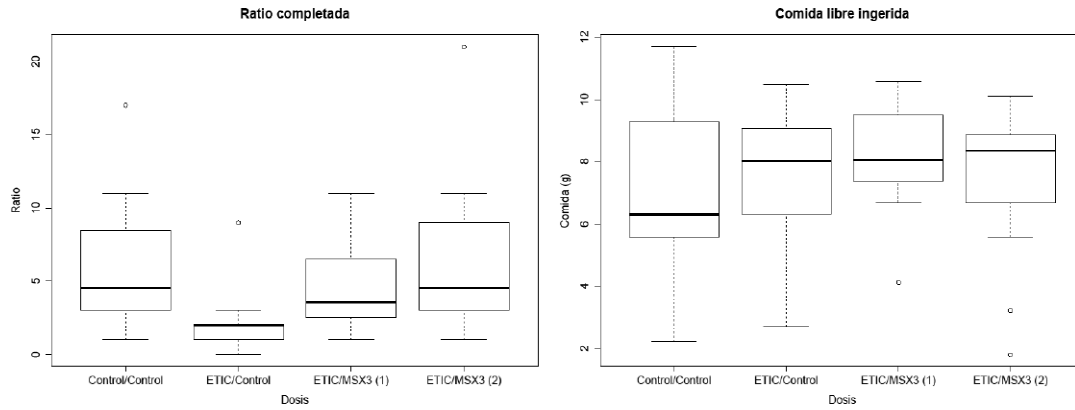


Figura 3. Distribución de la ratio completada y comida libre ingerida (chow) en función de las dosis administradas de MSX3 (0, 1,0 y 2,0 mg/kg) junto con la dosis efectiva de Eticlopride (0,08 mg/kg). En los boxplots se representa la mediana, cuartiles primero y tercero, valores máximo y mínimo y outliers. \*\*\*  $p < 0,001$  diferencias estadísticamente significativas con respecto a la dosis VEH (control/control)

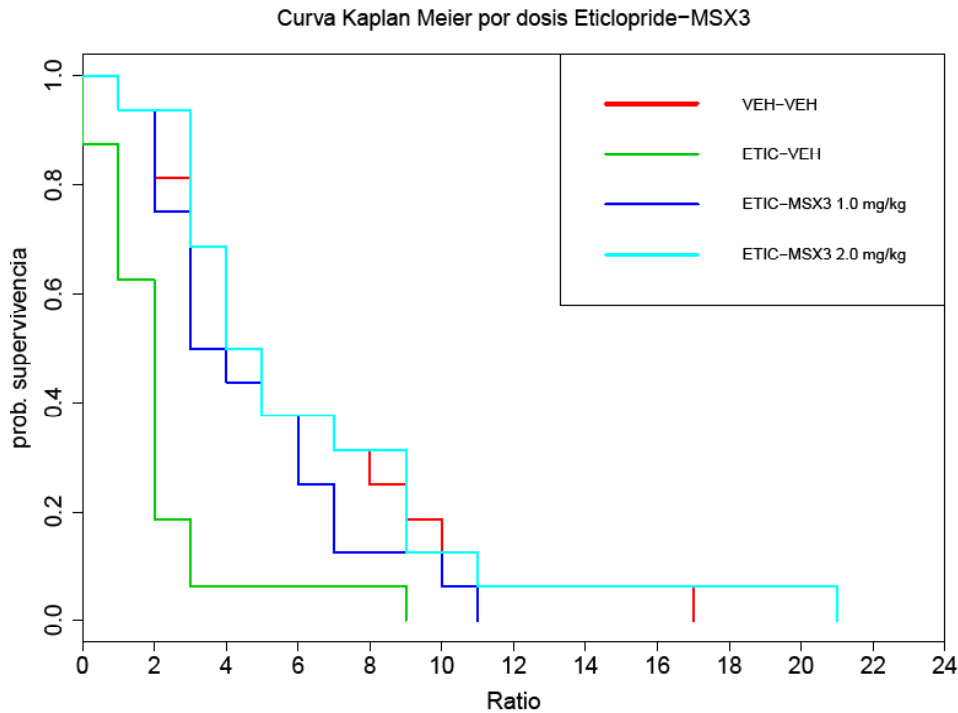


Figura 4. Curva de supervivencia con respecto a la ratio completada para cada dosis coadministradas de MSX3 (0, 1,0 y 2,0 mg/kg) junto con la dosis de 0,08 mg/kg Eticlopride. Cada línea representa la probabilidad acumulada de supervivencia para los intervalos de ratio y, para cada una de las dosis coadministradas de los fármacos

Según muestra la significación del test survdiff ( $\chi^2 = 22,2$  on 3 degrees of freedom,  $p = 5,83e-05$ ), al menos una de las curvas de supervivencia es diferente al resto. Las comparaciones entre curvas mediante el test de log Rank ( $p = 0,0025$ ) y el test de Peto ( $p = 0,0011$ ) muestran diferencias significativas, una vez ajustado el p-valor por el método de Holm, únicamente entre las curvas de supervivencia de la dosis coadministrada de Eticlopride 0.08 mg/kg junto con el vehículo de MSX3 con respecto a la dosis control (VEH-VEH). Como vemos, los resultados siguen la misma línea que los obtenidos mediante el test de Friedman. (Fig. 4).

## Discusión y conclusiones

En condiciones normales, las ratas entrenadas en un programa progresivo alcanzan altos niveles de ejecución, es decir, llegan a apretar la palanca un gran número de veces para conseguir comida dulce (pellets) e ingieren menos comida libre menos palatable (chow). Alcanzan pues, una ratio alta de respuesta operante; prefieren trabajar para conseguir un reforzador que conseguir sin ningún esfuerzo un alimento disponible menos apetecible.

Por tanto, los resultados obtenidos nos indican que el eticlopride, un fármaco que antagoniza la función de los receptores de dopamina  $D_2$ , reduce el nivel de esfuerzo que el animal está dispuesto a realizar por conseguir un reforzador (disminuye la ratio de respuesta) cuando puede elegir opciones que requieran un esfuerzo menor (elegir la comida libre).

Los efectos del antagonismo dopaminérgico  $D_2$  tras la administración de eticlopride, se revirtieron mediante la coadministración de MSX3, un antagonista de los receptores de adenosina  $A_{2A}$ . La ejecución de los animales pasó a ser de esta manera, similar a las condiciones normales; los animales pasaron a responder a la palanca y a estar dispuestos a trabajar para conseguir el reforzador.

Estos estudios evidencian la potencialidad de este fármaco como tratamiento de la anergia en enfermedades como la depresión, el Parkinson o el síndrome de fatiga crónica. Al mismo tiempo, nos proporcionan información relevante acerca de la utilidad del Programa de Razón Progresiva con alternativa libre (PROG/ CHOW) como un modelo animal para el estudio de los síntomas motivacionales relacionados con el esfuerzo que se encuentran alterados en muchos trastornos psicológicos.

## Referencias bibliográficas

- Ferré, S. (1997). Adenosine–dopamine interactions in the ventral striatum. Implications for the treatment of schizophrenia. *Psychopharmacology* 133: 107–120.
- Fuxe, K., Agnati, L. F., Jacobsen, K., Hillion, J., Canals, M., Torvinen, M. et al. (2003). Receptor heteromerization in adenosine  $A_{2A}$  receptor signaling: relevance for striatal function and Parkinson's disease. *Neurology* 61: S19–S23.
- Nunes, E. J., Randall, P. A., Podurgiel, S., Correa, M. y Salamone, J. D. (2013). Nucleus accumbens neurotransmission and effort-related choice behavior in food motivation: Effects of drugs acting on dopamine, adenosine, and muscarinic acetylcholine receptors. *Neurosci Biobehav Rev* in press.
- Pardo, M., Lopez-Cruz, L., Valverde, O., Ledent, C., Baqi, Y., Müller, C. E., Salamone, J. D. y Correa, M. (2012). Adenosine  $A_{2A}$  receptor antagonism and genetic deletion attenuate the effects of dopamine  $D_2$  antagonism on effort-based decision making in mice. *Neuropharmacol* 62: 2068-2077.

- Randall, P. A., Pardo, M., Nunes, E. J., López Cruz, L., Vemuri, V. K., Makriyannis, A., Baqi, Y., Müller, C. E., Correa, M. y Salamone, J. D. (2012). Dopaminergic modulation of effort-related choice behavior as assessed by a progressive ratio chow feeding choice task: pharmacological studies and the role of individual differences. *PLoS One* 7(10): e47934.
- Salamone, J. D. y Correa, M. (2012) The mysterious motivational functions of mesolimbic dopamine. *Neuron*. 2012 Nov 8;76(3):470-85. doi: 10.1016/j.neuron.2012.10.021. Review.
- Therneau, T. (2012). A Package for Survival Analysis in S. R package version 2.36-14.
- Treadway, M. T., Bossaller, N. A., Shelton, R. C. y Zald, D. H. (2012b). Effort-based decision making in major depressive disorder: a translational model of motivational anhedonia. *J Abnorm Psychol* 121:553-558.





## Elaboración y validación de una escala de actitudes hacia la pornografía

MARTA MONFERRER BALAGUER  
al225781@uji.es

PATRICIA FLOR ARASIL  
al228961@uji.es

### Resumen

La pornografía se ha convertido en uno de los intereses más compartido por la sociedad moderna, por lo tanto, el objetivo de este artículo es la realización de una escala que mida actitudes hacia la pornografía. El cuestionario incluyó ítems con respecto a las dimensiones de diversión, excitación, aprendizaje y norma social, referidas a la pornografía. El grupo de estudio estuvo formado por 126 sujetos (59 hombres y 67 mujeres), con edades comprendidas entre 18 y 63 años (mediana: 24 años). La consistencia interna es alta, aunque el análisis factorial confirmatorio no ha verificado nuestras dimensiones propuestas. La falta de material científico sobre las actitudes sociales hacia la pornografía sugiere la conveniencia de realizar futuros estudios exploratorios sobre el tema.

**Palabras clave:** escala, pornografía, actitudes, validez, fiabilidad.

### Abstract

Pornography has become one of the most widespread interests in the modern society, therefore, the objective of this article is the construction of a scale that measures the attitudes towards pornography. The questionnaire contained a series of items that belonged to the dimensions enjoyment, sexual excitement, learning, and social norm. The study group was formed by 126 participants (59 men and 67 women), with ages between 18 and 63 years old (median: 24 years). Internal consistency of the scale is high, showing homogeneity between items. However, the factorial analysis has refused the factors we proposed. Lack of scientific material about social attitudes toward pornography suggests desirability of carrying out further exploratory studies about this topic.

**Keywords:** scale, pornography, attitudes, validity, reliability.



## Introducción

El porno sigue siendo un tema tabú, muy poca gente reconoce abiertamente que consume porno, pero la realidad es que la industria pornográfica está más expandida que el fútbol profesional, baloncesto y béisbol juntos (Rich, 2001). Si introducimos la palabra «porno» en el buscador de Google, el número de resultados encontrados llega a la asombrosa cantidad de 200.000.000.

Socialmente, el consumo de pornografía ha sido considerado en muchas ocasiones como el causante de distintos problemas de pareja, en adolescentes, familias, e incluso de violencia y abuso sexual (Fagan, 2009), pero con las tecnologías de la información (T. I. C.) y su anonimidad, la eliminación de los estigmas sociales y la creciente pérdida de fe religiosa, se está contribuyendo a la expansión de la industria pornográfica, siendo ya dominante en Internet (Carnes, Delmonico, y Griffin, 2001; Carroll *et al.*, 2008).

Todas las sociedades tienen sus propias normas, a veces bastante rígidas, que moldean las actitudes sexuales de sus miembros, y es que el sexo, uno de los placeres corporales más intensos, ha tenido una connotación ambivalente en distintas culturas y en distintas épocas (García Bellaúnde Velarde, 2005). Diversas investigaciones han demostrado que los resultados obtenidos en una determinada cultura no son generalizables para todas las sociedades (Lam y Chan, 2007; Gunter, 2002), ya que existen aspectos muy relevantes en ciertas sociedades con respecto a otras que van a influenciar en gran medida el consumo de pornografía, como por ejemplo, las creencias religiosas, que pueden disminuir el visionado de pornografía (Collins *et al.*, 2004; Wright, Bae, y Funk, 2013), y las ideológicas también han demostrado ser un factor importante: aquellas personas conservadoras la interpretan como desensibilizadora y que contribuye a efectos no deseados (Hald y Malamuth, 2008). Por lo tanto, una definición de pornografía que recoja todas estas peculiaridades podría ser la de Hald, Malamuth, y Yuen (2010), que la definen como «*material sexualmente explícito con la intención de crear arousal sexual al consumidor*», teniendo en cuenta que la exposición a este material es de carácter voluntario.

En cuanto a las diferencias de sexo, generalmente se ha demostrado que sí que existen. Los estudios apoyan que los hombres tienen una actitud más favorable y un primer contacto con la pornografía a edad más temprana que las mujeres (Malamuth, 1996). Los hombres se muestran satisfechos y curiosos sexualmente, sin aparentes represiones y a favor de la experimentación, en cambio, las mujeres pueden experimentar vergüenza al hablar de sexo (Ampuero, 1999) y tienen reacciones más negativas con respecto al material sexualmente explícito.

Existen gran cantidad de estudios e investigaciones que relacionan, como hemos dicho, el consumo de pornografía con actitudes religiosas, las nuevas tecnologías, las edades, el sexo. Pero, ¿existe una escala fiable y válida para medir las actitudes hacia la pornografía? Lo cierto es que no hay grandes fuentes de bibliografía ni estudios al respecto como para concluir con una escala predominante que recoja todas las dimensiones y aspectos, y desde este estudio, consideramos que es necesario contar con una para poder desarrollar posteriores relaciones de este tipo de actitudes con cualquier otro aspecto. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es la construcción de una escala que mida las actitudes hacia la pornografía, con la finalidad de conseguir una medición correcta, para poder contar con una buena base para futuros estudios que la requieran.

## Método

### *Participantes*

Para realizar el estudio se llevó a cabo un muestreo opinático, cuya muestra se compuso por 126 sujetos, de los cuales 59 fueron hombres y 67 mujeres, con edades comprendidas entre 18 y 63 años (mediana: 24). Los sujetos eran todos de nacionalidad española, y mayoritariamente de la Comunidad Valenciana.

### *Instrumentos*

La difusión de la escala elaborada con los 49 ítems se llevó a cabo mediante un formulario de Google Docs, el cuál se dio a conocer a través de redes sociales y foros de todo tipo.

Los posteriores análisis estadísticos y resultados se llevaron a cabo mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics 21.0 y AMOS.

### *Procedimiento*

Tras la documentación previa sobre pornografía, extraímos cuatro dimensiones que consideramos agrupaban la totalidad de las actitudes: diversión, excitación, curiosidad y aceptación social. Posteriormente, se redactaron una serie de ítems que englobaran cada factor, con la ayuda de las respuestas que nos ofrecieron a ciertas preguntas realizadas en distintos foros de todo tipo de temáticas (no sólo de sexualidad), para evitar cualquier tipo de sesgo. Una vez tuvimos un número suficiente de ítems para cada dimensión (5 ó 6 aproximadamente), invertimos algunos de ellos, y los juntamos formando la escala inicial.

Esta escala de actitudes hacia la pornografía, inicialmente constaba de 49 ítems, que se administraron a través de un formato de Google Docs, introduciendo unas breves instrucciones al inicio. Este programa permitía inhabilitar las respuestas en blanco, no permitiendo enviar la escala si no estaban todos los ítems respondidos.

La escala fue dada a conocer y ofrecida voluntariamente a los participantes mediante publicaciones en redes sociales, foros, y vía mail. Es por ello que la colaboración en la investigación era voluntaria, anónima y no ofrecía ninguna recompensa para los evaluados.

Una vez obtuvimos los datos de una muestra representativa, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad de las contestaciones mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics 21.0. La matriz de correlaciones total-elemento nos ayudó a establecer un criterio con el que finalmente redujimos la escala, para volver a llevar a cabo un segundo análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach, y un análisis factorial confirmatorio del modelo propuesto mediante el AMOS.

## Resultados

Una vez se obtuvieron las contestaciones de la escala para una muestra suficiente (126 personas), se comprobó la fiabilidad y validez de la misma. Para comprobar la fiabilidad total de la escala, se realizó el cálculo del Alfa de Cronbach, que resultó ser de 0,95 en su versión original de 49 ítems. De este modo, una vez eliminados aquellos ítems (equivalentes a otros) con menor fiabilidad, la escala quedó reducida a 32 ítems, y el Alfa de Cronbach se redujo a 0,943 (ver Tabla 1).

Posteriormente, se analizó también la fiabilidad para cada uno de los factores establecidos en nuestra escala, siendo éstos los siguientes:

- Factor 1. Las preguntas agrupadas en este Factor hacen referencia a Diversión: ítems 3,5,6,15,19,20,21,25,31.  
Diversión: hace referencia a al entretenimiento, aburrimiento o distracción.
- Factor 2. Las preguntas agrupadas en este Factor hacen referencia a Excitación: ítems 7,8,22,23,29,34,35.  
Excitación: corresponde a manifestaciones orgánicas que generan un aumento en el libido sexual.
- Factor 3. Las preguntas agrupadas en este Factor hacen referencia a Curiosidad: ítems 18,27,28,30,48,49.  
Curiosidad: dimension referida al aparendizaje, exploración y mejora de prácticas sexuales.
- Factor 4. Las preguntas agrupadas en este Factor hacen referencia a Aceptación Social: ítems 16,17,32,36,37,38,40,42,46,47.  
Aceptación Social: tiene como significado la influencia de la norma social, la influencia de la deseabilidad social.

Tabla 1  
*Estadísticos de fiabilidad*

	ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
Final	,943	32
Inicial	,950	49
Diversión / Aburrimiento	,855	9
Excitación / Deseo	,827	7
Curiosidad Aprendizaje	,759	6
Influencia / Aceptación Social	,885	10

Para comprobar la validez de la escala reducida, se realizó un análisis factorial confirmatorio, para ver si el modelo factorial propuesto era correcto (ver Figura 1), y permitía establecer relaciones causales mediante ecuaciones estructurales, combinando la eficacia de cada subescala con el error. A pesar de lo esperado, los resultados obtenidos mediante el programa AMOS, no confirmaron que el modelo fuera válido para medir las actitudes hacia la pornografía, tal y como puede observarse en la Tabla 3. Los índices de ajuste para los modelos en NFI, RFI, IFI, TLI, y CFI, resultaron ser menores al valor óptimo 0,90 (Hu y Bentler, 1999), al cual deberían haber igualado o superado para considerar que ajustaban de forma correcta. Por lo que respecta al índice de error RMSEA, éste también mostró un valor elevado e inadecuado con respecto al 0,05 máximo de referencia para aceptar el modelo (Hu y Bentler, 1999).

Tabla 2  
Comparaciones de línea base

	DEFAULT MODEL	SATURATED MODEL	INDEPENDENCE MODEL
NFI	,647	1,000	,000
RFI	,619		,000
IFI	,776	1,000	,000
TLI	,754		,000
CFI	,772	1,000	,000
RMSEA	,095		,191
LO 90	,086		,184
HI 90	,103		,198

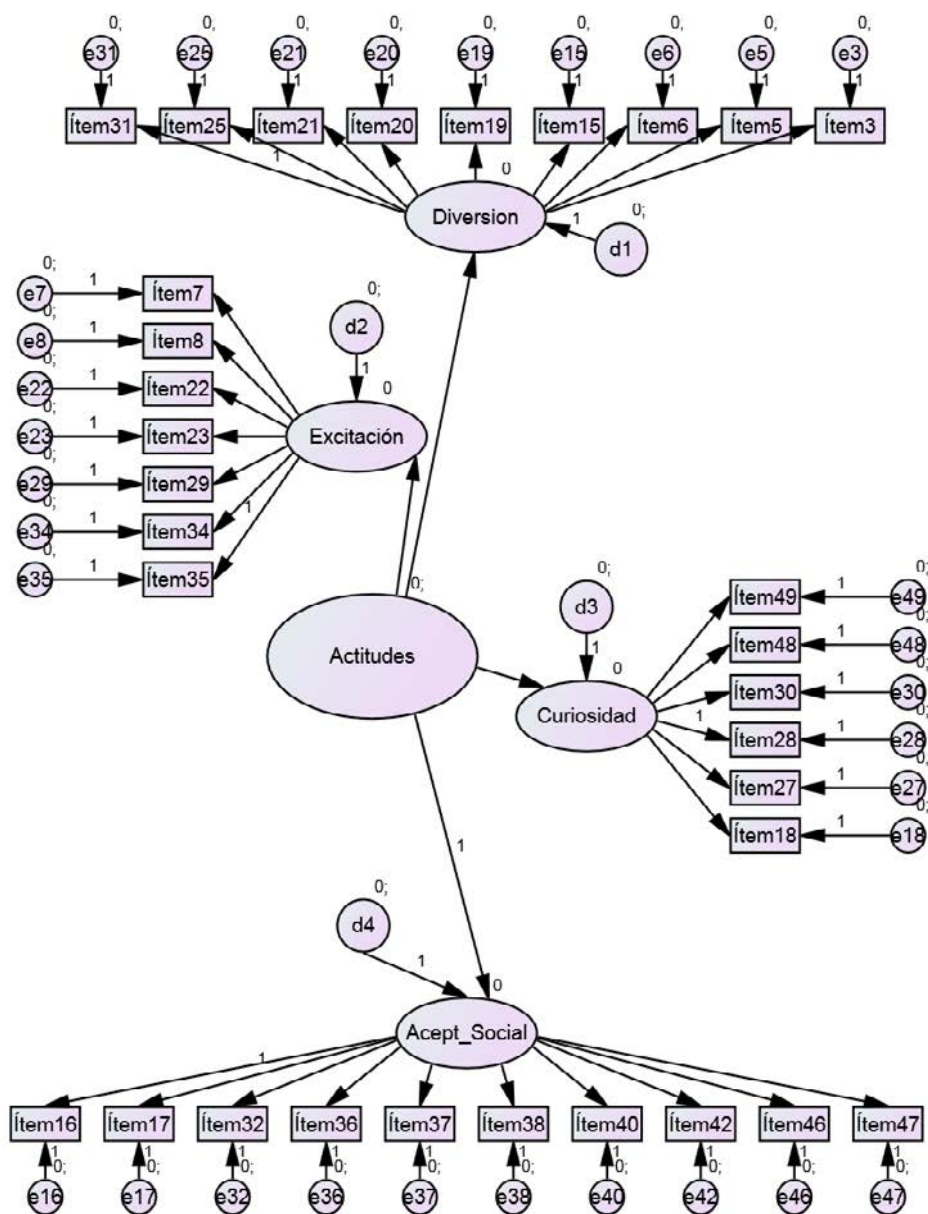


Figura 1. Modelo factorial de la Escala de Actitudes hacia la Pornografía

## Discusión

El objetivo del presente estudio era la construcción de un instrumento de medida, concretamente una escala, que midiese las actitudes hacia la pornografía. La escala inicial era muy fiable, tal y como se había previsto, ya que se había formado con ítems exclusivamente elaborados y sus inversos, formando una totalidad de 49 ítems. Pero la finalidad de empezar con una escala tan completa, era comprobar cuáles correlacionaban mejor con la escala total, para quedarnos con los equivalentes mejores. De este modo, la escala final estuvo compuesta por un total de 32 ítems, cuyo formato de respuesta fue una escala Likert de 5 alternativas que iban desde «completamente en desacuerdo» hasta «completamente de acuerdo» (Ver Anexo). El criterio utilizado para dicha reducción, fue la eliminación de aquellos ítems que obtuvieron menores valores en el análisis de fiabilidad.

Los resultados estadísticos que hemos obtenido para la escala, una vez fue reducida, reflejan unos índices de fiabilidad altos, es decir, los ítems representan de forma adecuada y precisa la actitud general hacia la pornografía. Por otro lado, los resultados del análisis de fiabilidad obtenidos mediante el Alfa de Cronbach para las 4 dimensiones propuestas (diversión, excitación, aprendizaje y aceptación social) fueron un poco más bajos que en la escala total (ver Tabla 1), ya que al especificar en cada dimensión, es más complicado obtener alta fiabilidad, cosa que no ocurre cuando se mide la fiabilidad de una escala global de actitudes, que abarca mayor rango de aspectos. Aún así, se trata de índices altos, que confirman que las facetas son fiables en la medición.

Por lo que respecta a la validez ha resultado ser baja. Los resultados obtenidos mediante el programa AMOS, no confirmaron que el modelo fuera válido para medir las actitudes hacia la pornografía, pues éste no se ajusta a la medición de las actitudes referidas a la pornografía tal y como se esperaba. Esta falta de validez, se atribuye a la limitación de la muestra, considerando que se trata de una escala con la que se puede seguir trabajando.

En cuanto a limitaciones, cabe destacar que aunque la fiabilidad nos ha resultado muy alta, no existen unas condiciones de evaluación óptimas que garanticen una fiabilidad perfecta, y por más que el cuestionario sea anónimo, siempre habrá cierto error de medida por resistencia a lidiar con los temas sexuales, sobre todo por lo que se refiere a la deseabilidad social y la influencia de lo que se considera socialmente correcto.

La pornografía es un tema actual con una creciente expansión en la sociedad. A pesar de su popularidad temática, se sigue considerando un tema tabú y no existe gran cantidad de estudios que permitan hacer un análisis desde el punto de vista científico, ni una escala definitiva para su medición. Por esto, consideramos importante la construcción de un instrumento fiable y válido que permita describir el posicionamiento de las personas respecto a sus actitudes hacia la pornografía. Además de permitir mayor investigación, es importante destacar su aplicación práctica y su utilidad en el contexto clínico, como herramienta auxiliar para la descripción y diagnóstico de posibles trastornos sexuales.

Como recomendaciones para posibles replicaciones, se recomienda ampliar la muestra de tipificación para que ésta sea más representativa, y conseguir así, que al comprobar la validez con un análisis factorial confirmatorio, el modelo apruebe las dimensiones planificadas inicialmente, tal y como se esperaba, ya que la limitación de la muestra ha sido considerada como la causa del desajuste.

## Agradecimiento

Agradecer enormemente a Francisco Herrero Machancoses, profesor asociado de la Universidad Jaime I de Castellón, por su ayuda prestada en la elaboración de la escala y la edición del artículo.

## Referencias bibliográficas

- Ampuero, A. (1999). *Sexualidad y deseo: hablan adolescentes de Ayacucho, Puno, San Martín y Ucayali*. Perú: Movimiento Manuela Ramos.
- Carnes, P., Delmonico, D. L., y Griffin, E. (2001). *In the shadows of the Net*. Center City, MN: Hazelden.
- Carroll, J. S., Padilla-Walker, L. M., Nelson, L. J., Olson, C. D., McNamara Barry, C., y Madsen, S. D. (2008). Generation XXX: Pornography Acceptance and Use Among Emerging Adults. *Journal of Adolescent Research*, 23(1), 6–30. doi:10.1177/0743558407306348
- Collins, R. L., Elliott, M. N., Berry, S. H., Kanouse, D. E., Kunkel, D., Hunter, S. B., y Miu, A. (2004). Watching sex on television predicts adolescent initiation of sexual behavior. *Pediatrics*, 114(3), 280–289. doi:10.1542/peds.2003-1065-L
- Fagan, P. F. (2009). The Effects of Pornography on Individuals , Marriage , Family , and Community.
- García Bellaúnde Velarde, V. A. (2005). *Actitudes sexuales en adolescentes universitarios*. Universidad de Lima.
- Gunter, B. (2002). *Media sex*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hald, G. M., y Malamuth, N. M. (2008). Self-perceived effects of pornography consumption. *Archives of sexual behavior*, 37(4), 614–25. doi:10.1007/s10508-007-9212-1
- Hald, G. M., Malamuth, N. M., y Yuen, C. (2010). Pornography and attitudes supporting violence against women: revisiting the relationship in nonexperimental studies. *Aggressive Behavior*, 36(1), 14–20. doi:10.1002/ab.20328
- Lam, C. B., y Chan, D. K.-S. (2007). The use of cyberpornography by young men in Hong Kong: some psychosocial correlates. *Archives of sexual behavior*, 36(4), 588–98. doi:10.1007/s10508-006-9124-5
- Hu, L., Bentler, P. M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Malamuth, N. M. (1996). Sexually Explicit Media, Gender Differences, and Evolutionary Theory. *Journal of communication*, 46(3), 8–31.
- Rich, F. (2001). Naked capitalists. In M. Stompler, E. O. Burgess, D. Donnelly, y W. Simonds (eds.), *Sex matters: The sexuality and society reader* (pp. 462–466). Boston: Pearson Education Inc.
- Wright, P. J., Bae, S., y Funk, M. (2013). United States Women and Pornography Through Four Decades: Exposure, Attitudes, Behaviors, Individual Differences. *Archives of sexual behavior*, 42, 1131–1144. doi:10.1007/s10508-013-0116-y



## Anexo

### Escala de actitudes hacia la pornografía (versión preliminar)

#### Instrucciones

A continuación le presentaremos una serie de preguntas que nos servirán para clasificar la información que nos dé, y poder establecer conclusiones más pormenorizadas.

Sexo: M/F	Estado Civil:
Edad:	a) Soltero/a
Población:	b) Con pareja
Provincia:	c) Casado/a o viviendo en pareja
Nacionalidad:	d) Divorciado/a
Nivel de estudios:	e) Viudo/a
a) Estudios primarios	Profesión:
b) Graduado Escolar	a) Estudiante
c) Bachillerato	b) Parado
d) Formación Profesional	c) Trabajador por cuenta ajena
e) Estudios universitarios/ superiores	d) Autónomo
f) Otros (especificar):	e) Jubilado

Por favor, antes de comenzar, lea cuidadosamente estas instrucciones. Esta escala consta de 49 frases. Lea cada frase con atención y marque la alternativa que refleje mejor su acuerdo o desacuerdo con lo que dice la frase. Señale:

- Completamente en desacuerdo, si la frase es completamente falsa en su caso.
- Desacuerdo, si la frase es frecuentemente falsa.
- Indiferente, si la frase es tan cierta como falsa, si no puede decidirse, o si Vd. se considera neutral en relación con lo que se dice en ella.
- De acuerdo, si la frase es frecuentemente cierta.
- Completamente de acuerdo, si la frase es completamente cierta.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, y no se necesita ser un experto para contestar a esta Escala. Conteste de forma sincera y exprese sus opiniones de la manera más precisa posible.

Dé una respuesta a todas las frases. Si se equivoca o cambia de opinión, cambie la opción escogida anteriormente. Recuerde que los resultados obtenidos son totalmente anónimos e intransferibles.

1. La pornografía es un medio para evadir los problemas.
2. La pornografía es inútil.
3. La pornografía me divierte.
4. La pornografía me divierte.
5. La pornografía no me resulta placentera.
6. La pornografía es una buena distracción en mis horas libres.
7. La pornografía me excita.
8. Incluyo la pornografía en mi relación de pareja.
9. Ver pornografía antes de una relación sexual no tiene ningún sentido.



10. Ver pornografía no es un buen método para estimularse.
11. La pornografía no influye en mis sentimientos hacia una relación sexual.
12. La pornografía no me pone.
13. La pornografía ayuda a aumentar mis conocimientos sobre el sexo.
14. Me gusta conocer más formas de practicar sexo.
15. La pornografía me aburre.
16. La gente debería ver más pornografía.
17. La pornografía es una vergüenza social
18. La pornografía crea expectativas irreales.
19. La pornografía me da placer.
20. La pornografía no es un buen medio para dejar a un lado los problemas.
21. Ver pornografía me hace sentir culpable.
22. La pornografía es un buen método para estimularse antes de una relación sexual.
23. La pornografía elimina sentimientos de las propias relaciones sexuales.
24. La pornografía simula una relación sexual de hoy en día.
25. Ver pornografía es una pérdida de tiempo.
26. Se aprenden prácticas sexuales viendo pornografía.
27. La pornografía aumenta mi interés en saber más sobre sexo.
28. El visionado de pornografía ayuda a mejorar las prácticas sexuales.
29. La pornografía es asquerosa.
30. La pornografía no me enseña nada nuevo.
31. La pornografía me alegra.
32. La pornografía es una degradación del acto sexual.
33. En la pornografía tanto los hombres como las mujeres son tratados por igual.
34. La pornografía me atrae.
35. Ver pornografía es un buen método para estimularse en solitario.
36. La pornografía debería ser ilegal.
37. Ver pornografía es como serle infiel a la pareja.
38. Quien ve pornografía es un/a perverso/a.
39. La pornografía no tiene ningún peligro.
40. Ver pornografía es algo normal.
41. La pornografía enciende el deseo sexual.
42. La pornografía es peligrosa.
43. La pornografía no es un tipo de infidelidad.
44. La pornografía no hace daño a nadie.
45. La pornografía no favorece el aprendizaje de prácticas sexuales.
46. La pornografía es una falta de respeto.
47. La pornografía discrimina a la mujer.
48. La pornografía me hace sentir más seguro de mi mismo.
49. La pornografía ayuda a perder prejuicios hacia el sexo.

**Escala de actitudes hacia la pornografía  
(versión definitiva, con los ítems redistribuidos)**

*Instrucciones*

A continuación le presentaremos una serie de preguntas que nos servirán para clasificar la información que nos dé, y poder establecer conclusiones más pormenorizadas.

Sexo: M/F	Estado Civil:
Edad:	f) Soltero/a
Población:	g) Con pareja
Provincia:	h) Casado/a o viviendo en pareja
Nacionalidad:	i) Divorciado/a
Nivel de estudios:	j) Viudo/a
g) Estudios primarios	Profesión:
h) Graduado Escolar	f) Estudiante
i) Bachillerato	g) Parado
j) Formación Profesional	h) Trabajador por cuenta ajena
k) Estudios universitarios/ superiores	i) Autónomo
l) Otros (especificar):	j) Jubilado

Por favor, antes de comenzar, lea cuidadosamente estas instrucciones. Esta escala consta de 49 frases. Lea cada frase con atención y marque la alternativa que refleje mejor su acuerdo o desacuerdo con lo que dice la frase. Señale:

- Completamente en desacuerdo, si la frase es completamente falsa en su caso.
- Desacuerdo, si la frase es frecuentemente falsa.
- Indiferente, si la frase es tan cierta como falsa, si no puede decidirse, o si Vd. se considera neutral en relación con lo que se dice en ella.
- De acuerdo, si la frase es frecuentemente cierta.
- Completamente de acuerdo, si la frase es completamente cierta.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, y no se necesita ser un experto para contestar a esta Escala. Conteste de forma sincera y exprese sus opiniones de la manera más precisa posible.

Dé una respuesta a todas las frases. Si se equivoca o cambia de opinión, cambie la opción escogida anteriormente. Recuerde que los resultados obtenidos son totalmente anónimos e intransferibles.

1. La pornografía me divierte.
2. La pornografía no me resulta placentera.
3. La pornografía es una buena distracción en mis horas libres.
4. La pornografía me excita.
5. Incluyo la pornografía en mi relación de pareja.
6. La pornografía me aburre.
7. La gente debería ver más pornografía.
8. La pornografía es una vergüenza social
9. La pornografía crea expectativas irreales.

10. La pornografía me da placer.
11. La pornografía no es un buen medio para dejar a un lado los problemas.
12. Ver pornografía me hace sentir culpable.
13. La pornografía es un buen método para estimularse antes de una relación sexual.
14. La pornografía elimina sentimientos de las propias relaciones sexuales.
15. Ver pornografía es una pérdida de tiempo.
16. La pornografía aumenta mi interés en saber más sobre sexo.
17. El visionado de pornografía ayuda a mejorar las prácticas sexuales.
18. La pornografía es asquerosa.
19. La pornografía no me enseña nada nuevo.
20. La pornografía me alegra.
21. La pornografía es una degradación del acto sexual.
22. La pornografía me atrae.
23. Ver pornografía es un buen método para estimularse en solitario.
24. La pornografía debería ser ilegal.
25. Ver pornografía es como serle infiel a la pareja.
26. Quien ve pornografía es un/a perverso/a.
27. Ver pornografía es algo normal.
28. La pornografía es peligrosa.
29. La pornografía es una falta de respeto.
30. La pornografía discrimina a la mujer.
31. La pornografía me hace sentir más seguro de mi mismo.
32. La pornografía ayuda a perder prejuicios hacia el sexo.



# **ÀREA DE PERSONALITAT, AVALUACIÓ I TRACTAMENTS PSICOLÒGICS I ÀREA DE MÈTODES**

---





## Compulsividad sexual

### Convergencia y prevalencia entre medidas

JESÚS CASTRO CALVO

Dpto. Psicología Básica, Clínica y Psicobiología. UniversitatJaume I  
castroj@uji.es

RAFAEL BALLESTER ARNAL

Dpto. Psicología Básica, Clínica y Psicobiología. Universitat Jaume I  
rballest@uji.es

MARIA DOLORES GIL LLARIO

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat de Valencia. Estudi general  
Dolores. Gil@uv.es

#### Resumen

La compulsividad sexual, entendida como la preocupación intensa y repetitiva por fantasías sexuales, impulsos y conductas que llevan a experimentar consecuencias adversas y malestar, es una patología a la que cada vez se está prestando más atención pero sobre la cual todavía quedan muchos interrogantes. Por ejemplo, cuestiones como su evaluación o la estimación de su prevalencia todavía no han sido solventadas. Es por ello por lo que planteamos este trabajo con el objetivo de estimar su prevalencia y el grado de relación y convergencia diagnóstica entre tres instrumentos de medida. Para ello se tomó a una muestra de 600 jóvenes a los que se les administró tres cuestionarios de compulsividad sexual (adaptación española de la Escala de Compulsividad Sexual, del Inventario de Hipersexualidad y del Cuestionario de Adicción al Sexo). Si bien las correlaciones entre los instrumentos son en todos los casos altas y significativas, la estimación de la prevalencia y la congruencia entre diagnósticos es baja. Se evidencia la necesidad de fundamentar los diagnósticos sobre criterios clínicos y no sobre el punto de corte de un determinado cuestionario, ya que éste varía de un instrumento a otro y de una población a otra.

**Palabras clave:** Compulsividad sexual, Evaluación, Prevalencia, Convergencia diagnóstica.

---

1. Este trabajo ha sido financiado por el proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación (PSI2011-27992 / 11 I 384).



## Abstract

Sexual compulsivity is defined as the intense and repetitive concern about sexual fantasies, urges and behaviors that lead to experience adverse effects and discomfort. It is increasingly investigated pathology, but much remains unknown. For example, issues such as their assessment or the estimation of its prevalence have not yet been resolved. For that reason, the aims of this paper are to estimate its prevalence and the degree of correlation and convergence between diagnostic tools. To achieve this aims, we took a sample of 600 young people who answered three questionnaires of sexual compulsivity (Spanish adaptation of the Sexual Compulsivity Scale, Hipersexual Inventory and the Sexual Addiction Screening Test). The correlations between the instruments are high and significant in all cases, but the estimate of the prevalence and consistency between diagnoses is low. It is necessary substantiate the diagnosis of sexual compulsivity with objectives criteria and not with cutoff scores to achieve better results.

**Keywords:** Sexual compulsivity, Assessment, Prevalence, Diagnostic convergence.

## Introducción

La función del sexo va mucho más allá de la mera reproducción, permitiéndonos comunicarnos con nuestra pareja, expresar nuestro afecto o bien lograr el placer. Cuando se vive de forma placentera, el sexo es una de las experiencias más positivas para el desarrollo y calidad de vida de una persona. Sin embargo, existe una situación en la que el sexo trasciende la función reproductiva, comunicativa o hedónica, convirtiéndose en una necesidad que acaba dominando al individuo. Es lo que de ahora en adelante denominaremos compulsividad sexual (CS).

Si bien el estudio científico de la CS es relativamente reciente, tanto la mitología como la literatura ofrecen ejemplos de personajes que responden a esta descripción: relatos del dios Dioniso y las ménades en bacanales que se alargaban durante meses; obras literarias del Marqués de Sade donde se narran infinidad de prácticas sexuales normofílicas y parafílicas; «La Hiena de la Puszta», obra de Leopold Von Sacher Masoch, donde la protagonista refiere una frecuencia sexual de 6 orgasmos diarios; o el personaje literario de Don Juan, presente en obras de Tirso de Molina o Mozart (Finlayson, Sealy, & Martin, 2001). Estos ejemplos pueden resultar anecdóticos, pero ilustran la existencia, cuanto menos en el imaginario popular de distintas sociedades y épocas, de personas cuya conducta sexual excede lo que se considera la normalidad y que pueden llegar incluso a cometer delitos contra la libertad sexual.

En la actualidad, no hay una postura unánime sobre cómo entender y describir la compulsividad sexual, ni tan siquiera en el término a utilizar para designarla (McBride, Reece, & Dodge, 2011). Muchos incluso se oponen a la existencia de un trastorno que se ajuste a esta descripción clínica (Moser, 2013). Entre los que sí están a favor, existen tres posturas o formas distintas de entender esta patología: dos de ellas responden a una concepción categorial de la CS mientras que la tercera corresponde a una postura dimensional.

Entre los que defienden la visión de la compulsividad sexual como una categoría (es decir, como una patología que se padece o no), los hay que la consideran equivalente a cualquier otra adicción a una sustancia tóxica, por lo que prefieren utilizar el término de adicción

al sexo (Carnes, 1989; Goodman, 1992). Otros la consideran más bien un trastorno sexual, y prefieren utilizar el término de hipersexualidad (Kafka, 2010).

Por otro lado, existe un importante grupo de autores que conciben la compulsividad sexual como una dimensión en la que el extremo correspondería efectivamente con un diagnóstico de CS, pero donde distintos grados en esta variable influirían en aspectos de la conducta sexual como la frecuencia, edad de inicio o incluso la realización de conductas sexuales de riesgo (Kalichman y Cain, 2004; Walters, Knight, & Langström, 2011).

En todo caso, las necesidades diagnósticas y la evidencia empírica están logrando que se imponga la visión categorial de la CS, que es la que realmente más puede aportar al reconocimiento de esta patología y a su diagnóstico. Buena prueba de ello ha sido la elaboración por parte de Kafka (2010) de unos criterios diagnósticos de la CS para su inclusión en el nuevo manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V. Este autor, bajo la denominación de trastorno por hipersexualidad, proponía el diagnóstico de una patología que se caracteriza por una preocupación intensa y repetitiva por fantasías sexuales, impulsos y conductas que llevan a la persona a experimentar consecuencias adversas y un malestar clínicamente significativo en áreas como el trabajo, el entorno social u otros aspectos de la vida de la persona. A pesar de estar sobradamente sustentado sobre importantes evidencias empíricas, el grupo de expertos para la revisión de los trastornos sexuales decidió en el último momento no incluirlo en el DSM-V (Kafka, 2013).

Un aspecto en el que la investigación en CS se ha encontrado con importantes barreras ha sido a la hora de determinar su prevalencia. Por un lado, muy pocos pacientes con este cuadro clínico acuden a consulta, o bien por la vergüenza que supone exponer esta situación o porque no lo valoran como problemático. Por otro lado, al no existir ni consenso ni criterios objetivos para su diagnóstico, los estudios epidemiológicos han tomado criterios muy variados para su diagnóstico, complicando la comparación y contraste entre estudios. Aun así, tradicionalmente se ha estimado una prevalencia de entre el 3 y el 6 % de pacientes con CS en población general (Carnes, 1989; Greenfield, 1999), si bien estas cifras resultan controvertidas: en el caso de Carnes, porque se publica en uno de sus libros sin especificar el tipo de investigación realizada para obtenerla; en el caso de Greenfield, porque la prevalencia de CS se ha generalizado a partir de datos sobre adicción al cibersexo.

Lo que sí sabemos con seguridad es que muchos hombres y mujeres experimentan a lo largo de su vida periodos donde tienen dificultades para controlar sus impulsos sexuales. En Suecia, Langström y Hanson (2006) encontraron que el 12,5 % de los hombres y el 7 % de las mujeres habían tenido alguna vez problemas para controlar sus impulsos sexuales (lo cual no significa que sean susceptibles de recibir un diagnóstico de CS). Skegg y colaboradores (Skegg, Nada-Raja, Dickson, & Paul, 2010) obtuvieron un porcentaje similar, pero a tan sólo un 0,8 % de los hombres y un 0,6 % de las mujeres les supuso malestar clínicamente significativo.

A la hora de la evaluación y diagnóstico de la CS, podemos recurrir a distintos tipos de medidas. En una reciente revisión de los principales instrumentos para el diagnóstico de la CS, Womack, Hook, Ramos, Davis y Penberthy (2013) recomiendan el uso de entrevistas estructuradas específicas para su diagnóstico. El inconveniente es que su aplicación supone una gran inversión de tiempo por cada paciente, por lo que su utilización por ejemplo en estudios epidemiológicos es prácticamente imposible. En estos casos se puede recurrir a instrumentos de screening, que estos mismos autores clasifican según si se centran en los síntomas de la CS o en las consecuencias. En caso de recurrir a uno de estos instrumentos de *screening*, se debe ser consciente de que no se puede formular un diagnóstico únicamente a partir de sus resultados.

En España, la CS es una línea de investigación apenas tratada. Tras revisar las bases de datos, encontramos únicamente un editorial publicado por Echeburúa (Echeburúa, 2012) donde revisa los principales aspectos de esta patología, pero donde no aporta datos de ninguna investigación original realizada al respecto. Siendo éste el estado de la cuestión, planteamos este trabajo con el objetivo de estimar la prevalencia de CS en población joven española y el grado de relación y convergencia diagnóstica entre tres instrumentos de *screening* de esta patología.

## Método

### *Participantes*

En este estudio han participado un total de 600 estudiantes de la universidad Jaume I de Castellón de la Plana con edades comprendidas entre los 18 y los 26 años ( $X=20,34$ ;  $D.T.=2,04$ ). Con respecto a la distribución de la muestra por sexo, era totalmente equivalente (50 % chicas, 50 % chicos). En cuanto a la orientación sexual, un 93 % se declaraba heterosexual, el 3.4 % bisexual y el 3.6 % restante homosexual. Los porcentajes de participantes con y sin pareja estable fueron muy similares (49,8 % y 50,2 % respectivamente).

### *Instrumentos*

A todos los participantes se les aplicaron tres instrumentos de *screening* de la compulsividad sexual:

1. Adaptación española de la Escala de Compulsividad Sexual (SCS, Ballester, Gómez, Gil y Salmerón, 2013): instrumento compuesto por 10 ítems con formato de respuesta tipo likert (1=Nada característico de mí/ 4=Muy característico de mí), con una puntuación total que oscila entre 10 y 40 puntos.  
Estudios psicométricos avalan una solución factorial en dos factores, si bien normalmente se toma la puntuación global como indicador general. La fiabilidad de la puntuación global es de 0.837 en muestra universitaria. Para determinar casos posiblemente clínicos hemos utilizado el criterio seguido por Cooper, Delmonico y Burg (2000): puntuar una desviación típica por encima de la media de la población donde se aplique (diferenciando entre la media de hombres y mujeres).
2. Traducción de la versión original del Inventario de Hipersexualidad (IH, Reid, Garos y Carpenter, 2011): instrumento de 19 ítems con formato de respuesta tipo Likert (1=Nunca / 5=Muchas veces). La puntuación mínima es 19 y la máxima 95.  
La estructura factorial del cuestionario replica las tres dimensiones básicas de la hipersexualidad (Control, Afrontamiento y Consecuencias). La fiabilidad para cada escala así como para la puntuación global oscila entre 0,89 y 0,95. El punto de corte establecido por los autores a partir de muestra clínica es una puntuación igual o superior a 53 (tanto en chicas como en chicos).
3. Traducción de la versión original del Cuestionario de Adicción al Sexo (SAST, Carnes, 1989): Cuestionario de 25 ítems con formato de respuesta dicotómico (Sí / No) con una puntuación mínima de 0 y máxima de 25.  
Si bien no se han publicado estudios acerca de las propiedades psicométricas de este instrumento, el autor informa de una fiabilidad de entre 0,77 y 0,90 dependiendo del

tipo de muestra sobre la que se aplique. El criterio para identificar un caso como posiblemente clínico es puntuar por encima o igual a 11.

### *Procedimiento*

La investigación que presentamos corresponde a algunos de los resultados preliminares obtenidos durante la primera fase de una investigación más amplia sobre control de los impulsos sexuales. Esta investigación, financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, se desarrolla en tres fases. Actualmente estamos finalizando la segunda fase del proyecto.

En la primera fase, se evaluó a un amplio grupo de jóvenes mediante los tres instrumentos de *screening* de la compulsividad sexual antes mencionados. Durante varios días, el personal de la Unidad de Investigación en Sexualidad y Sida (Unisexsida) montó mesas informativas sobre compulsividad sexual en el *hall* de las distintas facultades de la Universitat Jaume I. Los estudiantes que se interesaban, recibían información y se les ofrecía la posibilidad de colaborar altruistamente con nuestra investigación completando una batería de cuestionarios. Esta batería se administraba de forma completamente anónima y en formato de lápiz y papel. Un administrador experto se aseguraba de solucionar cualquier duda que pudiera surgir.

### *Análisis de datos*

Los datos se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS Versión 22.0. Se utilizaron análisis de correlaciones bivariadas tipo Pearson para evaluar el grado de relación entre las puntuaciones en las distintas escalas. También se utilizaron estadísticos descriptivos y tablas de contingencia a la hora de la estimación de la prevalencia de compulsividad sexual y de la convergencia entre diagnósticos.

## **Resultados**

### *Relación entre medidas*

En primer lugar, se analizó la relación entre las puntuaciones en cada una de las escalas mediante correlaciones bivariadas tipo Pearson. Se obtuvieron en los tres casos correlaciones positivas, altas y significativas: la más alta se daba entre el SCS y el IH ( $r=0,732^{***}$ ), seguida de la correlación entre el IH y el SAST ( $r=0,629^{***}$ ) y finalmente entre el SCS y el SAST ( $r=0,529^{***}$ ).

### *Prevalencia de CS*

En la tabla 1 se presentan los porcentajes de casos de CS posiblemente clínicos obtenidos a partir de los puntos de corte para chicos y chicas en cada escala.

Tabla 1  
*Porcentaje de posibles casos clínicos según cada cuestionario*

	CHICOS	CHICAS
SCS	14,5 %	13,6 %
IH	9,2 %	3,4 %
SAST	2,4 %	4,4 %

En chicos, el SCS aporta un porcentaje de prevalencia de posibles casos clínicos muy alto (14,5 %) y superior al obtenido mediante el IH y sobre todo mediante el SAST. Este último cuestionario tendría el criterio clínico más estricto, obteniendo una prevalencia del 2,4 % de CS.

En chicas, de nuevo el SCS sería el que tendría un criterio clínico más laxo, estimando como posiblemente clínicos el 13,6 % de los casos evaluados. A diferencia de lo que sucede en el SCS o el SAST, donde la prevalencia estimada en chicos y chicas es bastante similar, en el IH la prevalencia estimada para chicas (3,4 %) es muy inferior a la estimada para chicos (9,2 %).

#### Convergencia entre medidas de *screening*

Otra cuestión que deseábamos explorar era el grado de convergencia entre los distintos instrumentos de *screening* identificando casos posiblemente clínicos. En la tabla 2 se expone el porcentaje de casos que han sido señalados como clínicos en uno de los cuestionarios y que también lo han sido por otro de ellos o por los tres.

Tabla 2  
*Porcentaje de convergencia entre medidas*

	CHICOS	CHICAS
Convergencia SCS-IH	46,3 %	13,5 %
Convergencia IH-SAST	26,9 %	40 %
Convergencia SCS-SAST	19,5 %	10,3 %
Convergencia SCS-IH-SAST	13,2 %	7,31 %

Tanto en chicas como en chicos el porcentaje de convergencia entre medidas es muy bajo, sobre todo si atendemos al bajo número de casos en el que los tres instrumentos coinciden.

En chicos, tan sólo un 46,3 % de los casos clínicos según el SCS también lo eran según el IH, y este porcentaje baja hasta el 26,9 % cuando contrastamos el IH y el SAST y hasta el 19,5 % entre el SCS y el SAST. Finalmente, tan sólo han coincidido en señalar como posible-

mente clínicos los tres instrumentos al 13,2 % de los casos posiblemente clínicos según alguno de ellos.

En chicas, el porcentaje de convergencia entre diagnósticos es si cabe menor. El mayor grado de acuerdo (40 %) se da entre el IH y el SAST, mientras que baja hasta el 13,5 % cuando se comparan SCS e IH y hasta el 10,3 % entre SCS y SAST. Tan sólo coincidirían los tres instrumentos en el 7,31 % de los casos.

## Conclusiones

Este trabajo se ha planteado con el objetivo de establecer una primera estimación de la prevalencia de CS en población joven, cuestión que a nivel internacional suscita todavía mucho debate y que en nuestro país, no tenemos constancia de que se haya investigado. Además, hemos acompañado esta estimación de la prevalencia con un análisis crítico de la relación y convergencia diagnóstica entre los principales instrumentos de *screening* de la CS utilizados tanto en investigación como en la práctica clínica, obteniendo resultados que nos pueden ayudar a replantearnos la forma en la que utilizamos estas herramientas.

Al analizar la relación entre medidas mediante correlaciones, hemos podido comprobar cómo entre los tres instrumentos analizados existe una íntima relación, una relación que por su nivel y significación probablemente venga a señalar que en los tres casos se está midiendo el mismo constructo psicológico, la CS.

Según Womack y colaboradores (2013), tanto el SCS como el IH y el SAST serían instrumentos de *screening* centrados en los síntomas de la compulsividad, por lo que resulta coherente esperar una alta relación entre sus puntuaciones. Sin embargo, cada uno de ellos ha sido elaborado desde posturas teóricas bien diferenciadas: el SCS responde a una evaluación dimensional de la compulsividad sexual, mientras que el IH y el SAST han sido elaborados a partir de una concepción más bien categorial. Parece pues que el continuo debate acerca de la entidad nosológica y la etiología del trastorno que tanta literatura científica ha suscitado (McBride y cols., 2011) importa más a nivel teórico que a nivel práctico, donde nuestros resultados demuestran que las tres medidas vienen a evaluar el mismo constructo.

Otra cuestión bien distinta son los criterios que cada uno de estos cuestionarios utiliza para establecer qué casos resultan probablemente problemáticos y cuáles no. En este sentido, sí que encontramos importantes diferencias entre escalas que se traducen en estimaciones de prevalencia muy dispares y en una muy baja convergencia diagnóstica.

Con respecto a la estimación de la prevalencia, hemos constatado que por ejemplo el SCS tendría un criterio clínico extremadamente laxo, señalando como posiblemente patológicos al 14,5 % de chicos y al 13,6 % de chicas de la muestra. En el polo opuesto se encuentra el SAST, cuyo criterio sería el más restrictivo. El problema de este último cuestionario es que el autor no informa del criterio que ha seguido a la hora de estimar las puntuaciones de corte (Carnes, 1989), por lo que tampoco podemos considerarlo un indicador fiable. El cuestionario cuyo criterio clínico puede resultar más fiable es el IH, ya que los puntos de corte se elaboraron a partir de una muestra de 200 pacientes tratados por problemas de hipersexualidad (Reid y colaboradores, 2011). Según este cuestionario, la prevalencia de casos probablemente patológicos entre los jóvenes evaluados sería del 9,2 % entre los chicos y del 3,4 % entre las chicas, porcentaje que supera ampliamente al observado en los estudios clásicamente citados de prevalencia (Carnes, 1989; Greenfield, 1999) pero que se sitúa bastante cerca del obtenido en investigaciones más rigurosas (Langström y Hanson, 2006; Skegg y cols., 2010).

Lo que resulta más preocupante de la investigación realizada es la baja convergencia diagnóstica entre instrumentos, que estaría muy ligada al problema que ya hemos citado acer-



ca de los criterios para establecer casos posiblemente clínicos. En este sentido, hemos comprobado que en un porcentaje muy bajo de los casos los cuestionarios coincidirían a la hora de señalar posibles casos clínicos, tanto en chicos como en chicas. Destaca sobre todo que en tan sólo el 13,2 % y el 7,31 % de los casos en chicos y chicas respectivamente coincidirían los tres cuestionarios a la hora de señalar como posiblemente clínico al mismo sujeto. Este hecho, aparte de las evidentes implicaciones diagnósticas que supone, resta fiabilidad a las estimaciones que podemos realizar acerca de la prevalencia de CS.

Sin duda, reconocemos ciertas limitaciones metodológicas a este estudio que se deben subsanar en futuras investigaciones. Una de las más importantes está relacionada con la muestra estudiada. En este sentido, si lo que queremos es asegurar la generalizabilidad de los resultados deberíamos ampliar la muestra tanto en número de participantes como en naturaleza (no evaluar solamente a estudiantes universitarios). A pesar de que no tenemos constancia de que existan diferencias significativas en el comportamiento sexual de población joven universitaria y no universitaria, saber que estos resultados se pueden generalizar al conjunto de la población joven nos permitiría dirigir de forma más certera nuestras acciones de prevención o incluso de intervención sobre los colectivos más vulnerables.

A pesar de las limitaciones, este trabajo aporta evidencias que nos permiten conocer cuál es el estado de la cuestión de la CS en nuestro propio contexto y además en una parcela de población importante, los jóvenes. Partiendo de los resultados obtenidos en este trabajo, será necesario seguir investigando en cuestiones tales como los criterios clínicos que deberíamos utilizar para asegurar la fiabilidad y sobre todo la validez diagnóstica de nuestros resultados.

## Referencias

- Ballester, R., Gómez, S., Gil, M. D. y Salmerón, P. (2013). Sexual Compulsivity Scale: Adaptation and Validation in the Spanish Population. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 39 (6), 526-540.
- Carnes, P. (1989). *Contrary to love: Helping the sexual addict*. Minneapolis, M. N: CompCare
- Cooper, A., Delmonico, D. y Burg, R. (2000). Cybersex users, abusers and compulsives: New findings and implications. En A. Cooper (Ed): *Cybersex: The dark side of the force* (pp.5-29). Philadelphia: Brunner-Routledge
- Echeburúa, E. (2012). ¿Existe realmente la adicción al sexo? *Adicciones*, 24 (4), 281-286.
- Finlayson, A. J., Sealy, J., y Martin, P. R. (2001). The differential diagnosis of problematic hypersexuality. *Sexual Addiction y Compulsivity*, 8, 241-251.1
- Goodman, A. (1992). Sexual addiction: designation and treatment. *Journal of Sex y Marital Therapy*, 18, 303-314.
- Greenfield, D. (1999). Psychological characteristics of compulsive Internet use: a preliminary analysis. *CyberPsychology and Behavior*, 2, 403-412.
- Kafka, M. P. (2010). Hypersexual Disorder: A proposed Diagnosis for DSM-V. *Archives of Sexual Behavior*, 39(2), 377-400.
- Kafka, M. P. (2013). The Development and Evolution of the Criteria for a Newly Proposed Diagnosis for DSM-5: Hypersexual Disorder. *Sexual Addiction y Compulsivity*, 20, 19-26.
- Kalichman, S. C., y Cain, D. (2004). The relationship between indicator of sexual compulsivity and high-risk sexual practices among men and women receiving services from a sexually transmitted infection clinic. *Journal of Sex Research*, 41, 235-241
- Langstrom, N., y Hanson, R. K. (2006). High Rates of Sexual Behavior in the General Population: Correlates and predictor. *Archives of Sexual Behavior*, 35 (1), 37-52.



- McBride, K., Reece, M., y Dodge, B. (2011). Sexual Behavior as an addictive or compulsive phenomenon. En B. Johnson (ed.), *Addiction Medicine* (págs. 661-676). New York: Springer.
- Moser, C. (2013). Hypersexual Disorder: Searching for Clarity. *Sexual Addiction y Compulsivity*, 20, 48-58.
- Skegg K, Nada-Raja S, Dickson N, y Paul C. (2010). Perceived "out of control" sexual behavior in a cohort of young adults from the Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study. *Archives of Sexual Behavior*, 39, 968-978.
- Walters, G. D., Knight, R. A., yLangström, N. (2011). Is hypersexuality dimensional? Evidence for the DSM-5 from general population and clinical samples. *Archives of Sexual Behavior*, 40, 1309-1321.
- Womack, S. D., Hook, J. N., Ramos, M., Davis, D. E. y Penberthy, J. K. (2013). Measuring Hypersexual





# El Mejor Self Posible: Una intervención dirigida a generar emociones positivas

## Resultados preliminares

ÁNGEL ENRIQUE ROIG  
aenrique@uji.es

GUADALUPE MOLINARI  
molinari@uji.es

IGNACIO MIRALLES TENA  
mirallei@uji.es

SANDRA GISBERT MUÑOZ  
sgisbert@uji.es

JUANA MARÍA BRETÓN LÓPEZ  
breton@uji.es

### Resumen

La vivencia de emociones positivas promueve un pensamiento más abierto y flexible y nos fortalece frente a la adversidad. Desde el campo de la psicología positiva se han desarrollado diferentes estrategias que potencian la aparición de emociones positivas. Una de estas intervenciones es imaginar el Mejor Self Posible, una técnica de pensamiento futuro positivo que requiere que la persona se visualice en un futuro en el que todo se ha desarrollado del mejor modo posible. El objetivo del presente estudio es analizar la eficacia de esta intervención en la generación de emociones positivas y de optimismo, utilizando Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) para tratar de potenciar sus efectos. Se trata de un estudio experimental preliminar, de una sola sesión, cuya muestra está formada por 12 sujetos ( $M = 23,4$  años) reclutados de la población general. Para analizar los resultados se tomaron medidas de afecto (PANAS) y expectativas futuras (SPT) antes y después de realizar el ejercicio. En cuanto al afecto, los resultados arrojan un aumento significativo de afecto positivo tras realizar la sesión; mientras que en las medidas de expectativas futuras, se observa una disminución, no significativa, en expectativas futuras negativas al terminar la sesión.

**Palabras clave:** Psicología positiva, afecto positivo, intervenciones positivas, optimismo

## Abstract

Experiencing positive emotions promotes open and flexible thinking and strengthens us against adversity. In the field of positive psychology different strategies that boost the appearance of positive emotions have been developed. One of these interventions is to imagine the Best Possible Self, a positive future thinking technique that consists in visualizing a future where everything has gone the best possible way. The goal of the present study is to analyze the efficacy of this intervention increasing the appearance of positive emotions and optimism, using Information and Communication Technologies (ICTS) to maximize their effects. This is a one session preliminary experimental study, with a sample of 12 individuals ( $M=23.4$  years) recruited from the general population. In order to analyze the results, measures of affect (PANAS) and future expectancies (SPT) were administered before and after each manipulation. Regarding affect, results show a significant increase in positive affect after the session. On the contrary, in the measures of future expectancies, results show a non-significant decrease in negative future expectancies at the end of the session.

**Keywords:** Positive psychology, positive affect, positive interventions, optimism.

## Introducció

La psicología positiva se entiende como el estudio de las condiciones y procesos que contribuyen al crecimiento y funcionamiento óptimo de las personas, grupos e instituciones (Gable & Haidt, 2005). Este enfoque surge como una necesidad complementaria al modo habitual de comprender la realidad psicológica, partiendo de la idea de que la vida implica algo más que evitar o resolver problemas (Park, Peterson y Sun, 2013) y dando una mayor importancia a los aspectos positivos de la misma. Por tanto, los hallazgos en psicología positiva tienen como propósito apoyar, no reemplazar, lo que ya se sabe sobre el sufrimiento humano, la debilidad y, en último término, los trastornos (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005). Estos mismos autores consideran que la práctica completa de la psicología debería de incluir un entendimiento del sufrimiento humano y del bienestar, así como de su interacción, de forma que se puedan diseñar intervenciones dirigidas a disminuir el sufrimiento e incrementar el bienestar.

En la última década los estudios en el campo de la psicología positiva han aumentado enormemente, tanto en la búsqueda de la función y utilidad de los aspectos positivos de la experiencia, como en investigaciones dirigidas a fomentar la aparición de estos elementos. Estos estudios han permitido que se vayan descubriendo progresivamente los factores y condiciones ligados a la felicidad y el bienestar de los seres humanos (Seligman, 2003; Snyder y López, 2002). En este sentido, se han diseñado intervenciones psicológicas positivas, las cuales consisten en intervenciones psicológicas (entrenamientos, ejercicios y terapias) dirigidas principalmente a incrementar los sentimientos, cogniciones y conductas positivas, a diferencia de las intervenciones dirigidas a reducir síntomas, problemas o trastornos (Sin y Lyubomirsky, 2009).

Desde este enfoque, el bienestar es entendido como dos concepciones diferentes. Por un lado el bienestar subjetivo (también conocido como «bienestar hedónico»), se refiere a la evaluación subjetiva de la persona acerca de su satisfacción vital y de sus sentimientos positivos y negativos en un determinado momento. Por otro lado, el bienestar psicológico (también llamado «bienestar eudaimónico») está más ligado a la auto-realización de las propias capaci-

dades y a factores de crecimiento personal (Riva, Baños, Botella, Wiederhold y Gaggioli, 2012; Waterman, 1993). En este sentido, las intervenciones positivas actuarían a ambos niveles, ya que además de incrementar las emociones positivas, promueven las capacidades y fortalezas de la persona, con el objetivo de alcanzar una vida más plena y significativa.

A pesar de la diferencia conceptual entre los dos tipos de bienestar, ambas entidades ejercen influencia la una sobre la otra. Tal como formuló Fredrickson en su teoría de la ampliación y la construcción (Fredrickson, 1998), las emociones positivas comparten la capacidad de ampliar los repertorios de pensamiento-acción (a corto plazo) y construir recursos personales duraderos, desde recursos físicos e intelectuales a recursos psicológicos y sociales (Fredrickson, 2001). En otras palabras, esta teoría sugiere que los recursos que se generan a través de la experiencia de emociones positivas son perdurables por lo que, a largo plazo, las personas que las experimentan se transforman a ellas mismas, llegando a ser más creativas, expertas, resilientes, socialmente integradas y saludables (Fredrickson y Cohn, 2010).

En un meta-análisis reciente (Bolier *et al.*, 2013) se analizó la eficacia de multitud de intervenciones psicológicas positivas aplicadas a población general y a personas con problemas psicosociales específicos. En él se demuestra que dichas intervenciones pueden ser efectivas en el incremento del bienestar subjetivo y psicológico y también puede ayudar a reducir los niveles de síntomas depresivos. Estos autores plantean el uso de las intervenciones positivas a nivel clínico, con una función preventiva. En este sentido, sugieren que la combinación de las intervenciones (positivas y tradicionales) podría ser adecuada para pacientes que se encuentren en remisión, de modo que fortaleciesen los recursos psicológicos y sociales del individuo, construyendo resiliencia y preparando para la vuelta a la vida normal.

Una de las intervenciones psicológicas positivas más estudiadas es el «*Best Possible Self*» (BPS; Mejor Yo Posible). Esta intervención consiste en una técnica de pensamiento futuro positivo, que requiere que la persona se visualice y escriba sobre un futuro en el que ha trabajado mucho y, gracias a ello, ha conseguido todos sus objetivos y ha desarrollado todas sus potencialidades (Peters, Flink, Boersma y Linton, 2010). Esta técnica se basa en el trabajo de King (2001), que planteó un ejercicio de escritura sobre los objetivos futuros de vida como una actividad terapéutica, de modo que ésta podría aportar conciencia y claridad sobre los objetivos vitales, reorganizando prioridades y teniendo en cuenta los propios valores. En la última década son muchos los trabajos que se han centrado en escribir e imaginar sobre el BPS, el cual se ha visto eficaz en el incremento de afecto positivo y en mejorar el optimismo tras su realización.

En el estudio llevado a cabo por Peters y colaboradores (2010), se obtuvo una muestra compuesta por 82 estudiantes, los cuales fueron asignados aleatoriamente a una de dos condiciones: la condición de pensamiento futuro positivo (BPS) y la condición control (escribir sobre un día típico). En dicho estudio se midieron los efectos sobre los niveles de afecto (positivo y negativo) y de expectativas futuras (positivas y negativas) tras realizar el ejercicio. Para analizar si hubo cambio en las medidas antes y después del ejercicio se calculó el tamaño del efecto para ambas condiciones, mediante el estadístico *eta cuadrado*, en las diferentes variables. Los resultados mostraron un tamaño del efecto grande en aumento del afecto positivo ( $\eta^2=0,21$ ), en comparación con la condición control. En cuanto a las expectativas futuras, los resultados mostraron un tamaño del efecto moderado en incremento de las expectativas positivas ( $\eta^2=0,07$ ) y la disminución en expectativas negativas fue ligeramente mayor en la condición BPS, en comparación con la condición control.

En otro estudio llevado a cabo por Meevissen, Peters y Alberts (2011), se obtuvo una muestra de 54 participantes, que se asignaron aleatoriamente a la condición BPS o a la condición de actividades diarias. Para analizar los resultados, se calculó también el tamaño del efecto entre condiciones, obteniéndose un tamaño del efecto grande en aumento del afecto

positivo ( $\eta^2=0,24$ ), aumento de las expectativas positivas ( $\eta^2=0,23$ ) y disminución de las negativas ( $\eta^2=0,18$ ) en los participantes asignados a la condición BPS, en comparación con los de la condición control.

Sheldon y Lyubomirsky (2006), también trataron de analizar la eficacia del ejercicio BPS, comparando los efectos producidos tras realizar el ejercicio, con los producidos por una intervención basada en la gratitud y una condición control. En sus resultados se vio que ambas intervenciones positivas produjeron mejoras significativas en afecto positivo, en comparación con la condición control. Cabe destacar que estas mejoras fueron aún más evidentes en la condición BPS que en la de gratitud.

Teniendo en cuenta el gran avance de la psicología positiva, algunos autores plantean la posibilidad de desarrollar tecnologías interactivas que promuevan el funcionamiento positivo, dado que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) están cada vez más presentes en la vida diaria de las personas (Riva, Baños, Botella, Wiederhold y Gaggioli, 2012). El uso de las TICS con el fin de promover aspectos positivos del ser humano, se ha conceptualizado con el nombre de Tecnologías Positivas, siendo entendidas como el enfoque científico y aplicado de la tecnología para incrementar nuestro bienestar y generar fortalezas y resiliencia en individuos, organizaciones y en la sociedad en general (Botella, *et al.*, 2012).

El grupo de investigación dirigido por la Dra. Botella ha desarrollado un sistema conocido como «la tierra del bienestar» (E.A.R.T.H of Well-being: *Emotional Activities Related To Health using virtual reality*). Este sistema contiene herramientas que, de forma auto-aplicada, permiten potenciar las emociones positivas (alegría, relajación, ejercicios de memoria autobiográfica o fortalezas psicológicas, entre otras), que actúen como reservas psicológicas ante la adversidad y promuevan el funcionamiento positivo (para una descripción ver Baños, Botella, Etchemendy y Farfallini, 2012). Por esta razón se considera este sistema como una Tecnología Positiva, dado que está dirigida al entrenamiento de emociones y fortalezas que promuevan el bienestar.

El objetivo de este estudio es poner a prueba la eficacia de la intervención BPS en la generación de emociones positivas y optimismo, utilizando Tecnologías Positivas.

## Mètode

- **Participantes.** La muestra del estudio está compuesta por 12 sujetos, reclutados de la población general. Con respecto a las características de la muestra recogida, del total de participantes, 5 son hombres (41,7 %) y 7 son mujeres (58,3 %). El rango de edad oscila entre los 20 y los 30 años, siendo la media de edad de 23,4 años ( $DT= 2,87$ ).
- **Instrumentos.** Para medir los cambios tras realizar el ejercicio BPS se han utilizado dos instrumentos:
  - PANAS («*Positive and Negative Affect Scale*»). Dicha escala mide el grado de afectividad positiva y negativa en el individuo. Consta de 20 ítems: 10 adjetivos para el efecto positivo y 10 para el afecto negativo. Además, la escala cuenta con unas buenas propiedades psicométricas (Alfa de Cronbach: 0,87-0,91).
  - SPT («*Subjective Probability Task*»). Esta escala mide expectativas positivas y negativas del sujeto con respecto a sucesos que ocurrirán en el futuro y consta de 30 ítems: 20 referidos a expectativas negativas (p. ej: «la gente se burlará de ti») y 10 referidas a expectativas positivas (p.ej: «Tendrás mucha energía y entusiasmo»). Dicho instrumento también cuenta con unas adecuadas propiedades psicométricas

en las medidas de expectativas futuras positivas y negativas (Alfa de Cronbach = 0,82 y 0,91, respectivamente).

- **Instrucciones.** Las instrucciones del ejercicio se daban en formato de audio y se pedía a los participantes que se visualizasen en un futuro en el que todo se hubiese desarrollado del mejor modo posible, un futuro en el que hubiesen alcanzado todos sus objetivos y desarrollado todas sus potencialidades. Para guiar en la construcción del ejercicio se les invitaba a pensar en objetivos según cuatro ámbitos: personal, profesional, relaciones personales y de la salud; enfatizando el hecho de que fuesen objetivos realistas y alcanzables.
- **Materiales.** Para llevar a cabo el ejercicio se ha adaptado uno de los módulos de La Tierra del Bienestar, denominado «El Libro de la Vida». Dicha aplicación tiene el aspecto de un diario personal, en el que se permite al participante escribir todo aquello que desee y acompañarlo de diferentes imágenes, audios y vídeos que hagan de esta tarea una experiencia mucho más enriquecedora y se potencie el contenido de aquello que la persona haya querido visualizar.
- **Procedimiento.** Con respecto a la realización del ejercicio se les dejaban 25 minutos para que los participantes escribiesen el contenido y eligiesen los archivos multimedia que más les gustasen. Posteriormente, se les mostraba otro visor de la misma aplicación en el que los participantes podían ver aquello que habían escrito, junto con el contenido multimedia y se les pedía que se visualizasen durante al menos 5 minutos en esa situación, que trataran de imaginársela en toda su complejidad (Figura 1). Los instrumentos de medida se administraron antes y después de realizar el ejercicio.
- **Análisis estadísticos.** Dado que se trata de un estudio en progreso y el tamaño de la muestra es muy reducido, los análisis estadísticos que se han realizado han consistido en pruebas no paramétricas. Concretamente se ha aplicado la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, el cual consiste en comparar la media de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas. Dicho estadístico se ha aplicado para las variables de afecto positivo (AP), afecto negativo (AN), expectativas futuras positivas (SPT-POS) y expectativas futuras negativas (SPT-NEG).



Figura 1. Imagen del libro de la vida



## Resultats

Tal como se ha comentado anteriormente, se llevó a cabo la prueba de rangos de Wilcoxon con el fin de determinar la existencia de cambios significativos en las variables antes y después de realizar el ejercicio BPS. Además, se calculó el tamaño del efecto, mediante el estadístico *d* de Cohen, con el fin de medir la potencia estadística del cambio.

En cuanto a las medidas de afecto positivo y negativo, los resultados muestran un incremento significativo en afecto positivo ( $Z=-2,296$ ;  $p=,022$ ), tras realizar el ejercicio; mientras que no se observan diferencias en la variable de afecto negativo ( $Z=-,106$ ;  $p=,916$ ). El incremento en afecto positivo arroja un tamaño del efecto 0.65, lo cual se corresponde con un nivel moderado (Durlak, 2009). En el caso del afecto negativo, el tamaño del efecto es cercano a 0, no observándose cambios en esta variable.

En la tabla 1 se muestran los resultados descriptivos pre-post sesión en las medidas del instrumento PANAS, así como los resultados obtenidos en la prueba de Wilcoxon, su significación estadística y el tamaño del efecto.

Tabla 1  
*Estadísticos descriptivos y de contraste en instrumento PANAS*

Instrumentos	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE		
	N	Media (DT)	Z	Sig.	<i>d</i> de Cohen
PANAS-PA PRE	12	31.67 (4.88)	-2.296	,022**	0,65
PANAS-PA POST	12	35.08 (3.94)			
PANAS-NA PRE	12	15.67 (4.05)	-,106	,916	0,09
PANAS-NA POST	12	15.25 (3.93)			

Con respecto al instrumento SPT, no se han encontrado cambios significativos entre los diferentes tiempos de medida para ninguno de los dos tipos de expectativas (Tabla 2). En el caso de las expectativas positivas, la prueba de Wilcoxon demuestra la no existencia de cambio pre-post ejercicio en esta medida, lo cual también se observa en el tamaño del efecto ( $d=0.13$ ), que no alcanza un nivel estadísticamente relevante. En cuanto a las expectativas negativas (SPT-neg), no se observa una disminución estadísticamente significativa de las expectativas negativas al terminar el ejercicio; no obstante, sí se observa una clara tendencia a la baja en esta variable. En este sentido, el estadístico *d* de Cohen, arroja un tamaño del efecto pequeño, que indica una tendencia a la baja en el nivel de expectativas negativas.

Tabla 2  
*Estadísticos descriptivos y de contraste en instrumento SPT*

Instrumentos	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE		
	N	Media (DT)	Z	Sig.	d de Cohen
SPT-POS PRE	12	53 (7,11)	-,460	,645	0,13
SPT-POS POST	12	53,92 (4,54)			
SPT –NEG PRE	12	60,91 (17,70)	-1,648	,099	0,21
SPT- NEG POST	12	56,16 (20,32)			

## Discussió i conclusions

El presente estudio ha probado la eficacia del ejercicio BPS sobre las medidas de afecto y expectativas futuras. Los resultados obtenidos en esta investigación apoyan parcialmente los estudios realizados hasta el momento, ya que se han visto efectos tanto en una mejora de los niveles de humor, como en los niveles de expectativas futuras.

En cuanto a las medidas de afecto, se ha visto que la intervención BPS ha generado un aumento significativo en el nivel de afecto positivo tras realizar el ejercicio, obteniendo un tamaño del efecto moderado. La obtención de un tamaño del efecto moderado en una muestra tan reducida, da cuenta de la notable influencia que esta intervención ejerce sobre los niveles de afecto positivo. Con respecto a las medidas de afecto negativo no se observan cambios, permaneciendo estable después del ejercicio. Los hallazgos obtenidos en cuanto a la capacidad de la intervención BPS para producir incrementos en las emociones positivas, pero no en las emociones negativas, es consistente con la literatura previa, ya que en estudios como el de Meevissen *et al.* (2011) tampoco obtienen cambios en los niveles de humor negativo. Estos resultados pueden deberse al tipo de población que ha participado en el estudio, ya que se trata de población normal, sin ningún tipo de problema psicopatológico, lo cual permite inferir que ya de por sí, el nivel de emocionalidad negativa es bajo. Por ello, la no obtención de cambios en los niveles de afecto negativo podría ser debida a un «efecto techo».

En cuanto a los resultados en los niveles de expectativas futuras, no se han obtenido cambios significativos. Esto puede deberse al reducido tamaño de la muestra, ya que este factor dificulta la obtención de resultados estadísticamente significativos. En este sentido, los resultados no han mostrado cambios en los niveles de expectativas positivas futuras, lo que contradice los estudios revisados, ya que en todos ellos se obtenía un aumento de las expectativas positivas. No obstante, en estudios como el de Peters y colaboradores (2010), la magnitud de cambio encontrada en esta variable ha sido pequeña, lo que explicaría el hecho de que en una muestra tan reducida no se hayan observado aumentos en este nivel. En cuanto a las expectativas negativas, a pesar de no haberse encontrado cambios significativos con la prueba de rangos de Wilcoxon, los resultados permiten observar una clara tendencia a la baja en el nivel de expectativas negativas. Este hecho se corresponde con la magnitud del tamaño del efecto obtenida para esta variable, dando cuenta de un efecto pequeño. Este tamaño del efecto tiene un gran interés para el estudio, puesto que obtener este valor en una muestra tan

reducida, aporta información sobre la eficacia de esta intervención a la hora de influir en el nivel de las expectativas futuras.

En esta línea, cabe destacar que la dificultad en obtener cambios en expectativas futuras es mayor que la dificultad en obtener cambios a nivel emocional. Esto se debe a que la experimentación de emociones es transitoria y dependen, en gran medida, de los acontecimientos ocurridos en los momentos previos a la evaluación. Por otro lado, conseguir cambios en optimismo supone una tarea más complicada, ya que éstas se encuentran más arraigadas a la personalidad del individuo y no dependen tanto de los acontecimientos (Carver y Scheier, 2005). Por ello, la intervención en BPS se plantea también como una actividad a realizar de un modo continuado, de manera que sus efectos sobre los niveles de optimismo puedan ser más visibles a largo plazo.

Bajo nuestro conocimiento, la intervención BPS presentada en este estudio es la primera que proporciona resultados respecto a la eficacia de este ejercicio incorporando TICs. En este sentido, sería conveniente el desarrollo de sistemas que permitiesen que las intervenciones positivas se prescribieran en este formato, dado que las TICs forman parte de la vida cotidiana de gran cantidad de personas y, por ello, podrían facilitar e incluso fomentar la expansión de dichas actividades.

En cuanto a las limitaciones del estudio, el principal obstáculo para la generalización de los resultados es el reducido tamaño muestral, que se debe a que se trata de un estudio en progreso. Además, el tipo de población utilizada (joven y sin problemas psicológicos) no permite generalizar los resultados a otras poblaciones, por lo que es importante llevar a cabo estos estudios con diferentes tipos de población, para comprobar si esta intervención también es capaz de promover el optimismo entre personas más mayores o con diferentes trastornos psicológicos.

## Referències bibliogràfiques

- Baños, R., Botella, C., Etchemendy, E. y Farfallini, L. (2012). EARTH of Wellbeing: A Place to Live Positive Emotions. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine 2012: Advanced Technologies in the Behavioral, Social and Neurosciences*, 181, 310-313.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., y Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(1), 119.
- Botella, C., Riva, G., Gaggioli, A., Wiederhold, B. K., Alcaniz, M., y Baños, R. M. (2012). The present and future of positive technologies. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 78-84.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (2005). Optimism. In C. R. Snyder y S. J. E. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231–243). New York: Oxford University Press.
- Durlak, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(9), 917-928.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226.
- Gable, S. L. y Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of general psychology*, 9, 103-110.
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 798-807.

- Meevissen, Y., Peters, M. L., y Alberts, H. J. (2011). Become more optimistic by imagining a best possible self: Effects of a two week intervention. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 42(3), 371-378.
- Park, N., Peterson, C., y Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica*, 31(1), 11-19.
- Peters, M. L., Flink, I. K., Boersma, K., y Linton, S. J. (2010). Manipulating optimism: Can imagining a best possible self be used to increase positive future expectancies? *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 204-211.
- Riva, G., Baños, R. M., Botella, C., Wiederhold, B. K., y Gaggioli, A. (2012). Positive technology: using interactive technologies to promote positive functioning. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 69-77.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp.3-9). Londres: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical Validation of interventions. *American psychologist*, 60, 410-421.
- Sheldon, K. M., y Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 73-82.
- Sin, N. L. y Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology intervenciones: A practice friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 467-487.
- Snyder, C. R. y López, S. J. (2002). (dirs.), *Handbook of positive psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678-691.





# Mindfulness estado, habilidades *mindfulness* y auto-compasión en el aprendizaje de *mindfulness*:

## Un estudio piloto

DANIEL CAMPOS BACAS  
camposd@uji.es

AUSIÀS CEBOLLA I MARTÍ  
acebolla@uji.es

PALOMA RASAL CANTÓ

### Resumen

La investigación en mindfulness ha mostrado como esta habilidad, así como su entrenamiento, están relacionadas con bienestar psicológico. Paralelamente, han aparecido instrumentos para medir mindfulness sobre todo a nivel de rasgo. No obstante, mindfulness medido como estado no ha sido objeto de tanta investigación. El objetivo de este trabajo es estudiar la relación entre mindfulness estado (ME), mindfulness rasgo (MR), auto-compasión (AC) y las reacciones al aprendizaje de mindfulness. Una muestra de 18 profesionales participaron en un taller de formación en mindfulness, donde el eje central era la práctica a través de dos ejercicios esenciales: atención a la respiración (3 minutos) y el escáner corporal (*body scan*). Al inicio, los participantes contestaron los siguientes cuestionarios: escala ME (Mindfulness State Scale), cuestionario de MR (Five Facets of Mindfulness Questionnaire) y escala de auto-compasión. Después de cada ejercicio, respondieron la escala ME y el cuestionario de la experiencia mindfulness. Los resultados muestran como ME está relacionado con MR, así como con auto-compasión. Por otro lado, está relacionado con las reacciones a la práctica, y aumenta conforme avanza el aprendizaje. En conclusión, el estudio de ME y su medida puede aportar información muy útil sobre la experiencia de una persona en la práctica de mindfulness, así como en su aprendizaje.

**Palabras clave:** Mindfulness, Atención plena, Auto-compasión, Tratamientos psicológicos, Bienestar.

### Abstract

Mindfulness research has shown how this skill as well as their training is related to psychological well-being. At the same time, tools to measure mindfulness have appeared, especially to measure trait level. However, mindfulness state (MS) measure has not received so much research. The objective of this study is to explore the relationship between MS, mindfulness trait (MT), self-compassion (SC) and reactions to

mindfulness experience. A sample of 18 professionals participated in a mindfulness training workshop, where the training on mindfulness was implemented through two main exercises: mindfulness breathing exercise (3 minutes) and body scan exercise. Initially, participants completed the following questionnaires: State Mindfulness Scale (SMS), Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ) and Self-Compassion Scale (SCS). After each exercise, participants completed the SMS and the Mindfulness Experience Questionnaire. Results show how MS is related to MT, SC and mindfulness experience. Furthermore, MS is related to reactions to mindfulness practice and increases with learning. In conclusion, the study of mindfulness state and its measurement can provide useful information on the mindfulness experience, as well as their learning.

**Keywords:** Mindfulness, self-compassion, Psychological treatments, well-being.

## Introducción

En los últimos años, en occidente se ha producido una asimilación del concepto *mindfulness* que ha derivado en un notable incremento de las terapias psicológicas que entrenan esta habilidad. Autores como Jon Kabat-Zinn, pionero en la aplicación de un programa de intervención basado en mindfulness, entienden mindfulness como la habilidad de «prestar atención de una manera determinada: de forma deliberada, en el momento presente y sin juzgar» (Kabat-Zinn, 1994). En esta línea, Bishop *et al.*, (2004) proponen un modelo de dos componentes: 1) la autorregulación de la atención de forma que se mantenga en la experiencia del momento presente; 2) la orientación deliberada de la atención hacia la propia experiencia con una actitud de curiosidad, apertura y aceptación de las sensaciones corporales, los pensamientos y las emociones.

Desde la tradición budista, *mindfulness* (Sati en Pali o Smrti en Sánscrito) se entiende como «presencia de mente, atención al presente» (Bodhi, 1993, p.86), concepto teórico y práctico que implica una «conciencia atenta del aquí-y-ahora» (Hollis-Walker y Colosimo, 2011). Bajo esta perspectiva, se define como «la habilidad mental de prestar atención a los eventos físicos o mentales que ocurren en el momento presente» (Bodhi, 1993). Siguiendo el Sati-patthana Suta, un texto central para varias tradiciones budistas, se definen cuatro dominios u objetos de la experiencia a los cuales uno puede estar «mindful» (atento) como son el cuerpo, los sentimientos o las sensaciones, la conciencia y los objetos mentales.

En suma, podemos ver que mindfulness se entiende como «la capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento» (Simón, 2007). Por tanto, es una capacidad inherente al ser humano, que se puede entrenar, y puede ser potenciada mediante diferentes técnicas, siendo la meditación la más utilizada aunque no la única. Brown y Ryan (2004), afirman que «el beneficio principal de la práctica de la meditación es que cambia la conducta de los individuos en su vida diaria, aportando una presencia consciente no sólo respecto a sus eventos internos, sino también con su mundo cotidiano social y físico».

En la actualidad, la investigación en mindfulness ha experimentado un crecimiento casi exponencial de sus publicaciones (Black, 2009), mostrando cómo esta habilidad, así como su entrenamiento, están relacionados con bienestar psicológico (Brown y Ryan, 2003; Shapiro, Oman, Thoresen, Plante y Flinders, 2008). En este sentido, ha demostrado ser una técnica eficaz en el tratamiento de trastornos psicológicos (p.ej., ansiedad y depresión), así como en el



tratamiento de enfermedades físicas o médicas (p.ej., Keng, Smoski y Robins, 2011; Khoury, *et al.*, 2013). Además, en los últimos años la investigación en mindfulness ha aportado evidencias sobre cuáles son los mecanismos que subyacen a la eficacia (p.ej., Hözel *et al.*, 2011; Shapiro *et al.* 2006). Aunque todavía no existen resultados concluyentes al respecto, en la literatura podemos encontrar una serie de iniciativas como la propuesta realizada por Hözel *et al.* (2011), que sugieren la regulación de la atención, la conciencia corporal, la regulación emocional y el cambio en la perspectiva del self, como mecanismos de mindfulness. En este sentido, otro constructo que ha mostrado estar implicado en mindfulness es la compasión, concretamente, la auto-compasión.

Desde la tradición budista, la compasión surge de forma natural con mindfulness; entendiendo la ubicuidad del sufrimiento y la profunda conexión que compartimos con los demás que sufren y el deseo de que, al igual que nosotros, estén bien (Hollis-Walker y Colosimo, 2011). El concepto de compasión hace referencia a la «experiencia sentida de compartir el dolor del otro, y el deseo de alivio de su sufrimiento» (Goldstein, 2003). Así, esta perspectiva quedaría lejos de la visión clásica occidental que entiende la compasión en términos de «pena» o «sentimiento de conmiseración y lástima que se tiene hacia quienes sufren penalidades o desgracias» (Real Academia Española, 2001, 22ª ed.).

Cuando la compasión se dirige hacia uno mismo se denomina auto-compasión y, según Neff (2003), conlleva amabilidad y entendimiento hacia uno mismo en términos de dolor o fracaso en lugar de ser auto-crítico con uno mismo; percibiendo las propias experiencias como parte de la experiencia humana en lugar de verlas como aislamiento; y observar los pensamientos y sentimientos dolorosos con mindfulness en lugar de sobre-identificarse con ellos. Por esta razón, una actitud compasiva hacia uno mismo puede decirse que implica una perspectiva mental equilibrada que se conoce como mindfulness (Neff, 2003).

En cuanto a la relación mindfulness y auto-compasión, Hollis-Walker y Colosimo (2011) encontraron que mindfulness correlacionaba con auto-compasión ( $r=0,69$ ), al mismo tiempo que estaba mediando la relación mindfulness-felicidad. Por otra parte, Sharon Salzberg (2011) propone tres componentes de la práctica, concretamente de la meditación, que incluyen: 1) atención focal o concentración, 2) Atención abierta o mindfulness *per se*, y 3) Bondad amorosa o compasión. En este sentido, Kuyken *et al.* (2010) concluyen que cultivar una actitud de compasión hacia uno mismo, así como hacia las propias dificultades, puede ser uno de los mecanismos subyacentes a las intervenciones basadas en mindfulness.

Podemos ver como algunos estudios empíricos, así como otros trabajos teóricos, empiezan a investigar la relación entre mindfulness y compasión o auto-compasión (p.ej., Hollis-Walker y Colosimo, 2011; Kuyken *et al.*, 2010; Neff, 2003a). Sin embargo, todavía se requieren estudios que sigan explorando esta relación.

Paralelamente a estos hallazgos, han aparecido diferentes instrumentos para medir mindfulness, sobre todo a nivel de rasgo. La mayoría de estos estudios han mostrado la implicación e importancia de medir mindfulness como rasgo (p.ej., Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, y Toney, 2006; Baer *et al.*, 2008; Brown y Ryan, 2003; Farb, 2012). No obstante, mindfulness medido como estado no ha sido objeto de tanta investigación. Mientras que medir esta habilidad como rasgo (MR) se refiere a la tendencia y voluntad de ser conscientes y mantener la atención a lo que está sucediendo en el presente. Mindfulness estado (ME) tiene que ver con estar o ser conscientes en un determinado momento (el presente) con una actitud determinada (estar «mindful»). Por tanto, ME trata de medir la experiencia en primera persona sentida en la práctica, y tendría la capacidad de medir la variabilidad temporal en la experiencia de mindfulness, así como la evolución en su comprensión y aprendizaje.

A pesar de la importancia que supone la medición y el estudio de mindfulness como estado (ME), actualmente no se cuenta con ninguna medición que esté diseñada para reflejar

mindfulness como un comportamiento mental, como un estado, dependiente del contexto, y variable (Bishop, 2004; Sauer *et al.*, 2013). Tampoco existe apenas investigación respecto a la relación entre MR y ME, así como sobre la implicación que tiene el ME en el entrenamiento o práctica de mindfulness. En cuanto a la relación ME y auto-compasión, no se encuentran estudios que aporten evidencias en este sentido. Los pocos estudios existentes sobre la relación mindfulness y auto-compasión consideran mindfulness como rasgo.

Por estos motivos, el presente trabajo tiene como objetivo principal estudiar la relación entre ME, MR, auto-compasión (AC) y las reacciones al aprendizaje de mindfulness. Concretamente, nos proponemos tres objetivos específicos: a) Estudiar la relación entre ME, MR y AC, b) estudiar la relación entre ME y la experiencia mindfulness después de cada ejercicio y, c) estudiar las diferencias en ME a lo largo del aprendizaje.

## Método

### *Participantes*

Para este estudio se reclutó a una muestra de 18 participantes (13 mujeres y 5 hombres) de un taller de formación en mindfulness de 2 horas. La media de edad de los participantes fue de 28,06 ( $DT=2,94$ ) con un rango de edad de 23 a 33 años. El 66,67 % de los participantes no tenía experiencia en la práctica formal de meditación, frente al 33,33 % que sí tenía experiencia. En cuanto al nivel de estudios, todos los participantes eran licenciados en psicología, 4 de los cuales poseían el título de doctor en psicología.

### *Instrumentos*

La *Escala de mindfulness estado* (State Mindfulness Scale, SMS; Tanay y Bernstein, 2013). La SMS se compone de 21 ítems con una escala de respuesta de 1 (En absoluto) a 5 (muy bien) para indicar si las frases describen bien sus experiencias en los últimos 15 minutos. Está compuesta por dos factores: I) Mindfulness estado de la mente ( $\alpha=0,90$ ) (p.ej., «Me dí cuenta de pensamientos yendo y viniendo» o «exploré activamente mi experiencia en el momento presente»), y II) Mindfulness estado del cuerpo ( $\alpha=0,95$ ) (p.ej., «fui consciente de lo que pasaba dentro de mí» o «me dí cuenta de sensaciones físicas yendo y viniendo»). La escala de mindfulness estado presenta una consistencia interna excelente en la puntuación total ( $\alpha=0,95$ ).

El *Cuestionario de las Cinco Facetas de Mindfulness* (FFMQ; Baer et al, 2006; Cebolla *et al.*, 2012). El FFMQ es un auto-informe de 39 ítems para medir mindfulness rasgo. Los ítems se contestan en una escala Likert que va desde 1 (nunca o muy raramente verdad) a 5 (muy a menudo o siempre verdad), referidos a 5 facetas o habilidades de mindfulness: 1) *Observar*: atender a los hechos, emociones y otras respuestas conductuales sin intentar rechazarlas cuando resultan dolorosas ni prolongarlas cuando son placenteras (p.ej., «Noto cuando mi estado de ánimo empieza a cambiar»); 2) *Describir*: mide la capacidad de describir hechos y respuestas personales con palabras, y lo integran ítems como «Tengo problemas para expresar las palabras correctas que expresen como me siento»; 3) *Actuar dándose cuenta*: mide la capacidad de centrar la mente y la atención en la actividad que se está llevando a cabo, sin dividir la atención entre lo que hacemos y lo que pensamos; «Cuando hago tareas como limpiar o conducir, tiendo a soñar despierto/a o pensar en otras cosas»; 4) *Aceptar (o permitir) sin juicios* y 5) *No reaccionar a la experiencia interna*. Las cinco facetas muestran una buena con-

sistencia interna, tanto en la versión inglesa como en la validación al castellano, obteniéndose en esta última un coeficiente alfa de 0,88 en la puntuación total del FFMQ.

La *Escala de auto-compasión* (Self-Compassion Scale, SCS; Neff, 2003b; García-Campayo *et al.*, 2014;), es una escala de 26 ítems para medir auto-compasión que se dividen en 6 subescalas: amabilidad hacia uno mismo, auto-juicio, humanidad compartida, aislamiento, mindfulness y sobre-identificación. La subescala *amabilidad hacia uno mismo* (5 ítems) incluye ítems como «soy amable conmigo mismo/a cuando estoy experimentando sufrimiento» o «trato de ser cariñoso/a conmigo mismo/a cuando siento malestar emocional. La subescala *Auto-juicio* (5 ítems) se compone de ítems como por ejemplo «cuando veo aspectos de mi mismo/a que no me gustan, me critico continuamente». La subescala *Humanidad compartida* (4 ítems) se refiere a ítems como «cuando me siento ineficaz de alguna manera, trato de recordarme a mí mismo/a que los sentimientos de ineficacia son compartidos por la mayoría de la gente». La subescala *Aislamiento* está compuesta por 4 ítems, tales como «cuando pienso en mis deficiencias, tiendo a sentirme separado y aislado del resto del mundo». La subescala *Mindfulness* (4 ítems) incluye afirmaciones como «Cuando me siento deprimido trato de observar mis sentimientos con curiosidad y apertura de mente». Por último, la subescala *Sobre-identificación* está compuesta por 4 ítems, p.ej., «Cuando algo me molesta me dejo llevar por mis sentimientos». La escala de auto-compasión compuesta por 26 ítems, en la versión original, presenta una consistencia interna excelente ( $\alpha=0,92$ ).

El *Cuestionario de la experiencia mindfulness*, es una medida auto-elaborada compuesta por 14 ítems que se contestan en una escala de 5 puntos (1= nada – 5= Totalmente). El objetivo de esta escala es evaluar la experiencia de la práctica de mindfulness a través de dos subescalas: grado de comprensión (4 ítems) y reacciones a la práctica (10 ítems). La subescala *grado de comprensión* explora si la persona ha entendido claramente qué es mindfulness, cómo entrenarlo, cómo se aplica en la práctica clínica, y si tiene suficientes conocimientos como para utilizarlo en su vida cotidiana. Por otra parte, la subescala *reacciones a la práctica* mide la experiencia, concretamente las reacciones, que ha sentido la persona durante la práctica de mindfulness, a través de 10 ítems que se refieren a: 1) Frustración, 2) Entender lo que tenía que hacer, 3) He podido concentrarme en la instrucción, 4) He sentido mareo, 5) Desear que el tiempo pasara rápido y abrir los ojos, 6) Distráido, 7) Relajado, 8) Somnolencia, 9) Ansiedad, y 10) Ver los pensamientos ir y venir sin quedarse atrapado/a por ellos.

### Procedimiento

Antes del taller de formación todos los participantes contestaron la escala de ME, FFMQ y SCS. Al inicio del taller, se realizó una breve introducción teórica al concepto de mindfulness, así como a su utilidad terapéutica, cuáles son las habilidades implicadas y cómo se introduce en terapia, para continuar con la práctica de mindfulness a través de dos ejercicios esenciales: atención a la respiración durante 3 minutos y el escáner corporal (*body scan*). En el ejercicio de atención a la respiración (3 minutos) los participantes seguían las instrucciones del profesor que les invitaban a dirigir y mantener su atención en la respiración, concentrándose en ésta, tal y como era, en el momento presente. En el ejercicio del escáner corporal, los participantes exploraban las sensaciones de su cuerpo, llevando la atención por todo el cuerpo, desde los pies a la cabeza, siguiendo las instrucciones del profesor. Después de cada ejercicio, los participantes respondieron de nuevo la escala de ME y el cuestionario de la experiencia de mindfulness. El taller tuvo una duración de 2 horas.

## Resultados

### a) Relación entre ME, MR y AC

Para estudiar la relación entre ME, MR y auto-compasión (AC) se llevó a cabo un análisis de correlaciones de Pearson. Los resultados mostraron que no había correlaciones significativas entre ME con MR y AC antes de la intervención, aunque sí mostraron correlaciones significativas entre ME y la faceta *Actuar dándose cuenta* de MR ( $r=,543$ ;  $r=,465$ ), y entre la subescala de ME de eventos mentales, con la subescala *sobre-identificación* del cuestionario de auto-compasión ( $r=-,483$ ) tras la práctica del *body scan*.

### b) Relación entre ME y la experiencia mindfulness después de cada ejercicio

En cuanto al grado de comprensión y las reacciones tras el primer ejercicio, los resultados (Tabla 1) mostraron correlaciones significativas entre ME (eventos mentales) con la sensación de estar distraído ( $r=-,575$ ), y con la comprensión del concepto de mindfulness ( $r=,512$ ).

Tras la práctica del segundo ejercicio (*body scan*), la puntuación entre ME (eventos mentales y cuerpo) correlacionó significativamente con la puntuación en los ítems concentración ( $r=,674$ ;  $r=,677$ ) y con ver los pensamientos ir y venir sin quedarse atrapado/a por ellos ( $r=,594$ ;  $r=,589$ ). La subescala de ME de eventos mentales también correlacionó significativamente con el ítem somnolencia ( $r=-,585$ ).

Tabla 1  
Correlaciones entre ME y la experiencia mindfulness después de cada ejercicio

EXPERIENCIA MINDFULNESS	ME POST EJERCICIO 1		ME POST EJERCICIO 2	
	EVENTOS MENTALES	CUERPO	EVENTOS MENTALES	CUERPO
Comprensión concepto mindfulness	,512*	,337	,293	,173
Entender cómo entrenar mindfulness	,399	,224	,445	,401
Entender la aplicación en la práctica clínica	,423	,172	,318	,210
Tener suficientes conocimientos para utilizarlo en la vida cotidiana	,184	,271	,216	,170
Frustración	,097	,185	-,292	-,423
Entender lo que tenía que hacer	-,319	,011	-,377	-,365
Concentración	-,148	,198	,674**	,677**
Mareo	,431	,387	-,222	-,261
Deseo tiempo pasara rápido	,011	,272	-,450	-,421
Distracción	-,575*	-,131	-,375	-,400
Relajación	,135	-,020	,039	,016
Somnolencia	-,138	-,118	-,585**	-,415

EXPERIENCIA MINDFULNESS	ME POST EJERCICIO 1		ME POST EJERCICIO 2	
	EVENTOS MENTALES	CUERPO	EVENTOS MENTALES	CUERPO
Ansiedad	,037	-,011	-,323	-,371
Ver los pensamientos	,434	-,329	,594**	,589**

\*\*p < 0,01 ; \* p < 0,05

### c) Diferencias en ME a lo largo del aprendizaje

Para estudiar si había diferencias en ME a lo largo del aprendizaje se realizó un ANOVA univariante de medidas repetidas. Como se muestra en la Figura 1, los resultados del ANOVA revelaron diferencias significativas en ambos factores de la escala de ME entre los diferentes momentos de evaluación (eventos mentales  $F=5,456$ ;  $p=,009$ ;  $\eta^2_p=,234$ ; Cuerpo  $F= 3,449$ ;  $p=,043$ ;  $\eta^2_p=,169$ ). En general, se observa que ME aumenta a medida que avanza el aprendizaje de ME.

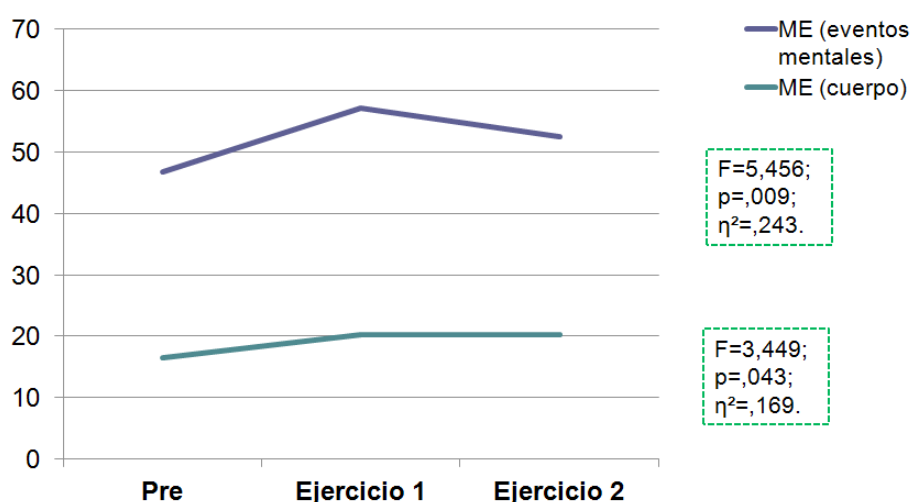


Figura 1. Puntuaciones en las subescalas de ME (eventos mentales y cuerpo): Antes del taller (pre), después del ejercicio 1 y después del ejercicio 2

## Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo era estudiar la relación entre ME, MR, auto-compasión (AC) y las reacciones al aprendizaje de mindfulness.

Los resultados indican que ME está relacionado con las habilidades mindfulness (o MR) y autocompasión, así como con las reacciones al aprendizaje. Además, ME aumenta a medida que avanza el aprendizaje.

Por otra parte, cabe destacar la relación entre la subescala eventos mentales de ME y la comprensión del concepto de mindfulness. Este dato presenta gran relevancia para la enseñanza de mindfulness, ya que parece indicar que la práctica favorece su comprensión. De

esta forma, la experiencia meta-cognitiva de mindfulness, a través de la práctica, estaría facilitando el entendimiento y comprensión del concepto. Estos resultados van en la línea de otros estudios que sugieren la importancia de utilizar una metodología práctica y experiencial para el entrenamiento en habilidades y competencias de la técnica mindfulness (Cebolla y García-Palacios, 2013).

No obstante, hay que tener en cuenta que este estudio presenta una serie de limitaciones al tratarse de un estudio piloto, como son: el bajo número de participantes, la poca duración del entretamiento (dos horas), no tener en cuenta la motivación de los participantes ante el aprendizaje de la técnica y, no tener en cuenta la experiencia en meditación de los participantes en los análisis estadísticos.

El presente trabajo pone de manifiesto la relevancia del estudio y medición de ME. Aunque la investigación en ME no ha sido muy extensa debido a la falta de instrumentos adecuados, su estudio puede aportar información muy útil sobre la experiencia de una persona en la práctica de mindfulness, así como en su aprendizaje. En un futuro, se requieren trabajos que sigan aportando evidencias en este sentido. Teniendo en cuenta el auge que ha experimentado el entrenamiento de mindfulness en las últimas décadas, parece necesaria la investigación sobre su enseñanza, así como acerca de los factores que pueden optimizarla y mediar en su comprensión.

## Referencias bibliográficas

- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. y Toney, L. (2006). Using self report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27–45.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S. ... Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15, 329–342.
- Black, D. S. (2009). Hot Topics: A 40-year publishing history of mindfulness. *Mindfulness Research Monthly*, 1(5), 1.
- Bodhi, B. (1993). *A comprehensive manual of abhidhamma: The abhidhammattha sangaha of âcariya anuruddha*. Seattle, WA: Pariyatti.
- Brown, K. W., y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848.
- Cebolla, A. y García-Palacios, A. (2013). Efectos de una aproximación experiencial en la adquisición de competencias asociadas al aprendizaje de la técnica de mindfulness dentro de la asignatura de técnicas de intervención y tratamientos psicologicos. En A. Bengochea (dir.), *IV Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios: El futuro de los títulos universitarios* (pp.190-197). Castellón de la Plana, España: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Cebolla, A., García-Palacios, A., Soler, J., Guillen, V., Baños, R., y Botella, C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *Eur. J. Psychiat*, 26(2), 118-126.
- Farb, N. A (2012). Mind Your Expectations: Exploring the Roles of Suggestion and Intention in Mindfulness Training. *The Journal of Mind–Body Regulation*, 2 (1), 27-42.
- Garcia-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Andrés, E., Montero-Marin, J., López-Artal, L. y Demarzo, M. P. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 12 (4).
- Goldstein, J. (2003). *Insight meditation*. Boston and London: Shambhala.



- Hollis-Walker, L. y Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50, 222-227.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., y Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspective in Psychological Science*, 6, 537–559.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York, NY: Hyperion.
- Keng, S.-L., Smoski, M. J. y Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31, 1041–1056.
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., Chapleau, M. A., Paquin, K. y Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33, 763–771.
- Kuyken, W., Watkins, E., Holden, E., White, K., Taylor, R. S., Byford, S., et al. (2010). How does mindfulness-based cognitive therapy work? *Behaviour Research and Therapy*, 48, 1105–1112.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85–102.
- Neff, K. D. (2003b). Development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Sauer, S., Walach, H., Schmidt, S., Hinterberger, T., Lynch, S., Büssing, A., y Kohls, N. (2013). Assessment of mindfulness: Review on state of the art. *Mindfulness*, 4, 3–17.
- Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G., y Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: Effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 64, 840–862.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. y Freedman, B. (2006) Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373–386.
- Simón, V. (2011). *Aprender a practicar mindfulness*. Barcelona: Sello editorial.
- Tanay, G., y Bernstein, A. (2013, September 23). State Mindfulness Scale (SMS): Development and Initial Validation. *Psychological Assessment*. Advance online publication.





# Uso y utilidades clínicas del pletismógrafo en la evaluación de la respuesta sexual masculina:

## Ejemplificación a partir de tres casos

JESÚS CASTRO CALVO

Dpto. Psicología Básica, Clínica y Psicobiología. Universitat Jaume I  
castroj@uji.es

RAFAEL BALLESTER ARNAL

Dpto. Psicología Básica, Clínica y Psicobiología. Universitat Jaume I  
rballest@uji.es

MARIA DOLORES GIL LLARIO

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat de Valencia. Estudi general  
Dolores. Gil@uv.es

### Resumen

El pletismógrafo peniano es un instrumento que nos permite medir cambios en el diámetro del pene a partir de la exposición a estímulos elicítadores de la respuesta sexual. A pesar de las demostradas utilidades clínicas y empíricas de este instrumento, su uso todavía no se ha generalizado. Por ello, dedicamos este trabajo a ejemplificar el procedimiento a seguir para su aplicación y algunas de las utilidades clínicas que de él se derivan. Para ello recurriremos al análisis de tres casos clínicos; el primero de ellos, un joven con una elevada frecuencia de actividad sexual y de consumo de cibersexo; el segundo, el caso de un chico que a pesar de identificarse como heterosexual, mantiene relaciones sexuales con personas de su mismo sexo; finalmente, analizaremos el caso de otro chico con rasgos de compulsividad sexual. En los tres casos, la aplicación del pletismógrafo complementa una evaluación clásica de la conducta sexual y supone un elemento crucial en el análisis de cada caso.

**Palabras clave:** Pletismógrafo peniano, Respuesta sexual masculina, Compulsividad sexual, Análisis de casos, Jóvenes

---

1. Este trabajo ha sido financiado por el proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación (PSI2011-27992 / 11 I 384).

## Abstract

The penile plethysmograph is an instrument for measuring changes in the diameter of the penis after exposure to stimuli elicitors of sexual response. Despite the demonstrated clinical and empirical utility of this instrument, its use is not yet widespread. For this reason, we dedicate this paper to illustrate the procedure for application and some of its clinical utilities. For this purpose, we analyze three cases; the first case, a young man with a high frequency of sexual activity and consumption of cybersex; the second, the case of a boy who self-identifies as heterosexual but has relations with same sex people; finally, we discuss the case of another boy with sexual compulsivity traits. In all three cases, the penile plethysmograph complements classical assessment of sexual behavior and it's a crucial element in the analysis of each case.

**Keywords:** Penile plethysmograph, Male sexual response, Sexual compulsivity, Case analysis, Youth

## Introducción

El pletismógrafo peniano es un instrumento que nos permite medir cambios en el diámetro del pene a partir de la exposición a estímulos elicidores de la respuesta sexual. Las primeras versiones de esta herramienta se remontan a 1908 (Freund, 1981), cuando se comenzó a utilizar como medio para medir el efecto de ciertas sustancias sobre el sistema vasomotor de reflejos. Estas primeras aplicaciones sobre todo en el campo de la medicina han ido dando paso a la búsqueda de su utilidad en el ámbito de la atención sexual, disciplina en la que precisamente el pletismógrafo ha hecho mayores contribuciones. La primera línea de investigación que se benefició de esta herramienta fue la del estudio de preferencias. Freund (1963) concluyó tras una investigación con varones heterosexuales y homosexuales que el pletismógrafo era una herramienta válida para discriminar la orientación sexual de las personas, aun cuando ésta se intentara enmascarar voluntariamente. Más allá de las preferencias por un sexo concreto, el pletismógrafo también se ha utilizado para evaluar los contenidos sexuales más habituales hacia los que hombres y mujeres suelen sentir atracción sexual (Rubinsky, Eckerman, Rubinsky y Hoover, 1987).

Otra de las líneas de investigación donde el pletismógrafo ha jugado un papel importante es en la investigación básica y aplicada en trastornos sexuales. Gracias al pletismógrafo peniano se pudo comprender con un poco más de precisión el papel que el estado psicológico de una persona jugaba en problemas de disfunción eréctil (Sakheim, Barlow, Abrahamson y Beck, 1987). En su vertiente más aplicada, el pletismógrafo también se ha utilizado como referencia acerca de la eficacia del tratamiento en patologías sexuales (Herman y Presitt, 1974) o como tratamiento mismo, mejorando el control voluntario sobre la erección por medio de autoinstrucciones y retroalimentación sobre la ejecución (Rosen, Shapiro y Schwartz, 1975).

Finalmente, una de las líneas de investigación que más se ha beneficiado de esta herramienta es el estudio de las parafilias o desviaciones sexuales. Son muchos los estudios que enumeran las bondades del uso de esta metodología en este ámbito (para una revisión a fondo de la aplicación del pletismógrafo en parafilias, Laws y O'Donohue, 2008). El principal escollo en la evaluación de las parafilias por medio de los instrumentos clásicos (entrevistas, autoinformes, escalas, etc.) es que en muchos casos, los pacientes tienen un notable interés

por enmascarar sus intereses sexuales (o bien porque están siendo investigados por posibles delitos sexuales o simplemente por la vergüenza que les supone esta situación), por lo que este tipo de medidas no suelen ser ni fiables ni válidas. Por el contrario, el pletismógrafo peniano es una medida objetiva de la respuesta sexual, difícilmente modificable por mucho interés que el evaluado tenga en ello. Aprovechándose de esta ventaja, el pletismógrafo se ha utilizado como medio fiable y válido de evaluación de distintas parafilias (sobre todo pedofilia, hebefilia o sadismo sexual), como criterio para evaluar los beneficios de una intervención, como medida para calcular el riesgo de reincidencia y englobando todas las anteriores, como prueba forense en casos de delitos contra la libertad sexual de las personas.

A pesar de que como hemos visto, existen multitud de campos donde el uso del pletismógrafo puede resultar útil, su uso prácticamente no se ha extendido. La mayoría de las investigaciones utilizando esta metodología se han realizado en EEUU, donde el pletismógrafo tiene la consideración de prueba clínica y pericial y está regulada como cualquier otro procedimiento médico. En España, no nos consta que ningún equipo de investigación o institución esté haciendo uso de esta metodología. Existe un libro publicado por el profesor José Cáceres (2001) donde se describe con detalle la metodología de aplicación y sus utilidades clínicas, pero donde no se precisa si el autor lo ha aplicado o con qué objetivos.

En nuestro caso, el uso del pletismógrafo peniano tiene por objeto integrar las distintas aportaciones de cada una de las anteriores líneas de investigación bajo un marco comprensivo más general, la compulsividad sexual. La compulsividad sexual (cs) es una dimensión que permite dar respuesta a la pregunta de hasta qué punto una persona es capaz de controlar sus impulsos sexuales. A nivel teórico, tres evidencias fundamentan la aplicación del pletismógrafo en el estudio de la compulsividad sexual. La primera es que se ha encontrado una comorbilidad de hasta el 33 % entre diagnósticos de cs y de otras parafilias (Krueger, Kaplan y First, 2009). La segunda se fundamenta en el hallazgo de una íntima relación entre cs y erotofilia (Byers, Purdon y Clark, 1998), dimensión que refleja la tendencia a responder mediante activación sexual a cualquier tipo de estímulo sexual. Si a las dos evidencias anteriores le sumamos el hecho de que uno de los elementos centrales en el diagnóstico de la cs es la incapacidad para controlar voluntariamente la respuesta sexual (Kafka, 2010), entonces no cabe duda de que el pletismógrafo se dibuja como una herramienta muy eficaz a la hora de complementar otro tipo de instrumentos diagnósticos en la evaluación de la cs.

El objetivo de este artículo es exponer la metodología que seguimos para la medida de la respuesta sexual en el hombre y ejemplificar alguna de sus utilidades clínicas por medio del análisis de tres casos de chicos jóvenes que acudieron voluntariamente para someterse a una evaluación completa de su conducta sexual.

## **Método**

### *Participantes*

Para ejemplificar las aplicaciones clínicas del pletismógrafo se han seleccionado tres casos de chicos jóvenes en los que, por sus características, resultaba interesante la aplicación del pletismógrafo. Los tres fueron evaluados en los laboratorios de nuestra Unidad de Investigación sobre Sexualidad y Sida (UNISEXSIDA) en la Universitat Jaume I. En la sección de resultados se presentan con detalle las características demográficas y clínicas de los tres participantes.

## Instrumentos

Los participantes fueron sometidos a una extensa evaluación donde se aplicaron gran variedad de instrumentos que se pueden clasificar en las siguientes dimensiones:

1. Compulsividad sexual: evaluada mediante tres instrumentos de *screening* breves: la Escala de Compulsividad Sexual (SCS), el Inventario de Hipersexualidad (IH) y el Cuestionario de Adicción al Sexo (SAST).
2. Variables clínicas: psicopatología en eje I y II evaluada mediante la entrevista clínica estructurada para los trastornos del eje I del DSM-IV (SCID-I) y del eje II (SCID-II). También se aplicaron cuestionarios para evaluar depresión (BDI-II), ansiedad estado/rasgo (STAI) y autoestima (RSEI).
3. Conducta sexual: mediante la escala de búsqueda de sensaciones sexuales (BSS) se midió la propensión a mantener relaciones sexuales novedosas. Además se registró el consumo de cibersexo tanto voluntario (ISST) como involuntario (instrumento diseñado ad-hoc) y otros aspectos más generales de la conducta sexual como la frecuencia de actividad sexual, el tipo de prácticas realizadas, número de parejas sexuales, etc. (Encuesta sobre el Sida, ENSI).
4. Medida fisiológica de la respuesta sexual en varones: se utilizó como herramienta de registro el pletismógrafo peniano (modelo Monarch 21). Este instrumento permite recoger tres tipos de respuesta fisiológica (respuesta electrodérmica, amplitud de la respiración y diámetro del pene) ante la presentación de 22 segmentos de estímulos (en la gráfica 1 se enumera el contenido de cada segmento).

Cada segmento comienza con una imagen sugerente (únicamente se exponen imágenes sexuales explícitas de mujeres adultas en dos segmentos) de la persona o situación sobre la que va la historia. Tras diez segundos, esta imagen desaparece y una voz masculina narra durante 85 segundos una historia de contenido sexual relacionada con la imagen del principio. Esta historia puede ser de sexo consentido o forzado (coercitivo). Cuando finaliza la narración oral se exponen 4 imágenes más similares a las del inicio de la situación y en caso de experimentarse una erección, se da el tiempo necesario para que el pene vuelva a su estado basal. En la figura 1 se puede ver una situación habitual de evaluación.



Figura 1. Situación habitual de evaluación

## Procedimiento

La investigación mediante el pletismógrafo constituye una de las fases dentro de una investigación más amplia sobre control de los impulsos sexuales. Esta investigación, financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, se desarrolla en tres fases. Actualmente estamos finalizando la segunda fase del proyecto.

En la primera fase, se evaluó a un amplio grupo de jóvenes (exactamente a 1316) mediante los tres instrumentos de *screening* de la compulsividad sexual antes mencionados. De esos 1316, seleccionamos para la segunda fase de esta investigación a 100 chicos y 100 chicas con puntuaciones clínicas en estos cuestionarios (grupo experimental) y a otros tantos con puntuaciones normales (grupo control). Para aumentar el número de participantes experimentales distribuimos por las distintas facultades de la Universitat Jaume I de Castellón carteles con una breve descripción de los principales síntomas de la compulsividad sexual y nuestros datos de contacto (por si alguna otra persona se sentía identificada y deseaba contactar).

En la segunda fase, concertábamos una cita individual en la que a todos ellos se les realizaba la entrevista clínica y el pase de cuestionarios (unas 2 horas de duración). Su participación se remuneraba con 10 euros. A los chicos se les ofrecía la posibilidad de seguir participando mediante la aplicación del pletismógrafo, remunerada con 10 euros adicionales. A los que aceptaban, se les facilitaba una cinta métrica de precisión para la medida del diámetro del pene (información necesaria para la selección del correcto anillo peniano) y se concertaba una nueva cita, donde finalmente se realizaba la prueba. La duración de la aplicación del pletismógrafo es de alrededor de 2 horas.

## Análisis de datos

Dado que en este trabajo se ha seguido una metodología experimental de estudio de caso, la estrategia de análisis de los resultados que hemos decidido aplicar ha sido de análisis visual. El análisis visual consiste en la interpretación de los resultados sin recurrir a ningún contraste estadístico, únicamente buscando la significación clínica para el paciente concreto y recurriendo en todo caso a la comparación con los baremos establecidos para cada escala. Es la técnica de análisis más utilizada en este tipo de diseños experimentales (Arnau, 1995) donde la significación clínica es más importante que la estadística.

## Resultados

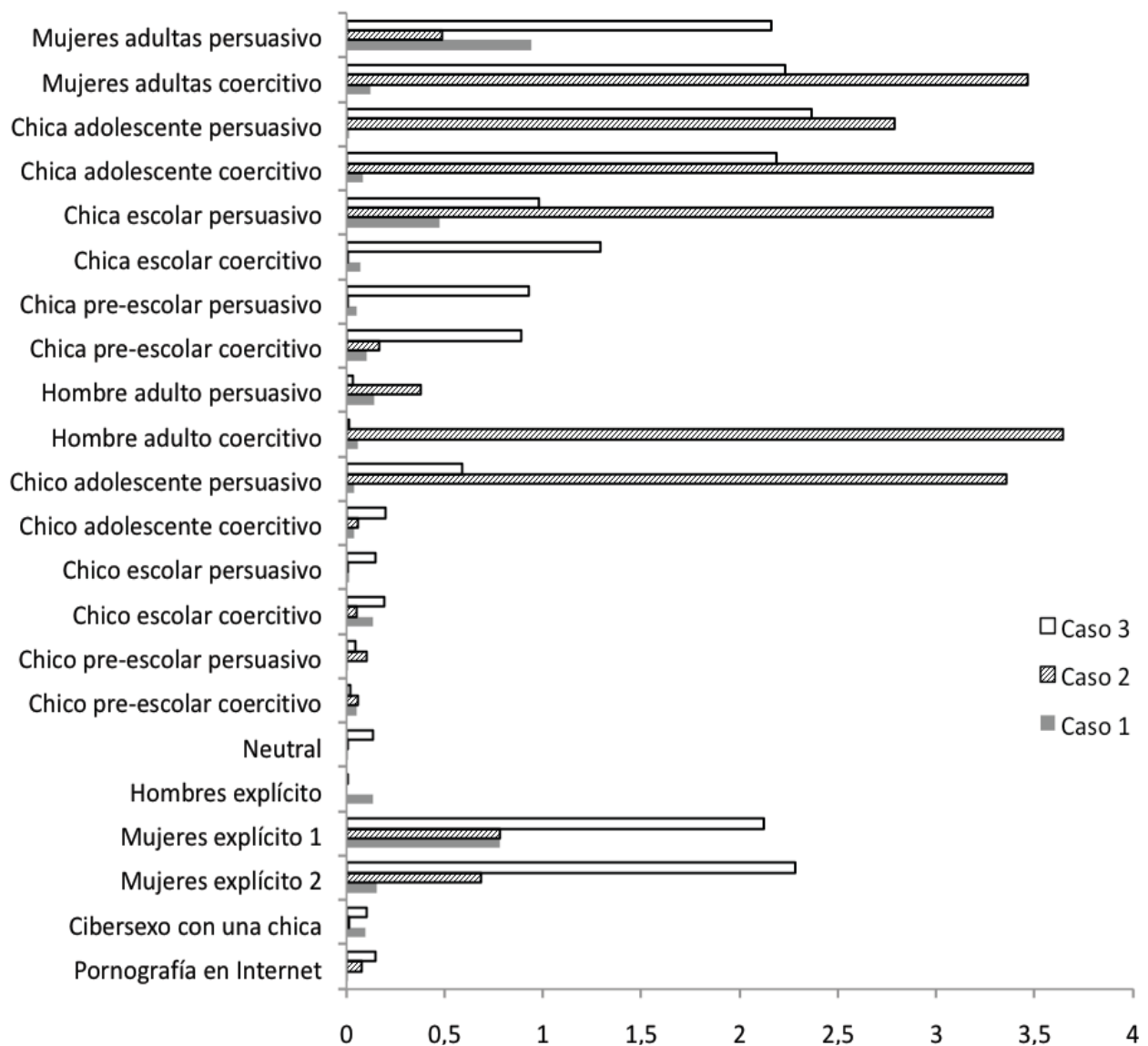
La gráfica 1 representa la diferencia en centímetros entre el pene en estado basal y el grado de erección máximo alcanzado durante cada segmento. La línea roja vertical (0,70 cm) representa el valor a partir del cual se considera que el aumento del diámetro del pene es significativo, si bien una erección total puede llegar a alcanzar una diferencia de hasta 4 cm. con el pene en estado de flacidez.

### Caso 1

El caso 1 corresponde a un chico de 23 años, heterosexual y con pareja estable. La entrevista clínica no reveló psicopatología significativa ni en la actualidad ni a lo largo de su

vida y su puntuación en el resto de escalas clínicas se encontraba dentro de la normalidad. Al evaluar su conducta sexual, llama la atención la alta frecuencia de orgasmos semanales que mantiene (entre 12 y 13), tanto por masturbación (sobre todo visionando pornografía) como manteniendo relaciones con su pareja. El evaluado dedica alrededor de 7 horas semanales a la práctica de cibersexo. Sin embargo, sus puntuaciones en las distintas escalas de compulsividad sexual no denotan signos de pérdida de control sobre sus impulsos sexuales.

Respecto a los resultados en el pletismógrafo, si nos fijamos en la gráfica 1 este chico únicamente muestra cierta excitación ante los dos segmentos en los que se evocan situaciones sexuales con mujeres adultas (mujeres adultas persuasivo y mujeres explícito 1). En ambos casos, el nivel de activación sexual, traducido en un aumento del diámetro del pene de 0.7-0.9 cm., no podría considerarse de magnitud suficiente como para clasificarlo como erección completa.



Gráfica 1. Respuesta sexual por cada segmento



## Caso 2

En el caso 2 nos encontramos con un chico de 21 años sin pareja estable. De nuevo, tanto la entrevista como el resto de escalas clínicas no revelan psicopatología en Eje I y Eje II. Tampoco encontramos nada reseñable en su conducta sexual excepto cuando evaluamos su orientación sexual: a pesar de que señala ser heterosexual, sentirse atraído únicamente hacia el otro sexo y no desear ni fantasear con personas de su mismo sexo, sí ha mantenido relaciones sexuales con chicos.

En este caso, la aplicación del pletismógrafo nos permite constatar una alta reactividad sexual ante una gran variedad de estímulos femeninos pero también hacia algunos masculinos. Como se aprecia en la gráfica 1, el evaluado muestra una alta activación sexual (aumento de hasta 3,5 cm. en el diámetro del pene) ante 4 de los segmentos femeninos (mujeres adultas coercitivo, chicas adolescentes coercitivo y persuasivo y chicas escolares persuasivo) y una activación ligeramente mayor (de hasta 3,6 cm.) ante dos segmentos masculinos (hombre adulto coercitivo y chico adolescente persuasivo).

## Caso 3

El caso 3 corresponde a un varón de 19 años con pareja estable. Como en los otros dos casos, no presenta patología psicológica ni en la actualidad ni a lo largo de la vida. Al explorar su conducta sexual, encontramos una frecuencia sexual semanal un tanto superior a la media para su edad y sexo (5 orgasmos semanales) y un consumo de cibersexo también ligeramente mayor (3 horas semanales), si bien se puede considerar todavía dentro de un rango normal. Las puntuaciones en compulsividad sexual, a pesar de no alcanzar el criterio para considerarse clínicas, si son bastante altas (percentil 70).

La aplicación del pletismógrafo (gráfica 1) nos permite observar una clara preferencia sexual hacia las chicas, sobre todo adultas (mujeres adultas persuasivo y coercitivo) y adolescentes (chicas adolescentes persuasivo y coercitivo). En estos segmentos, el diámetro del pene del evaluado aumenta entre 2,1 y 2,4 cm. con respecto al estado basal. También puede observarse cierta activación sexual en segmentos de chicas de edades menores (chicas escolar y pre-escolar persuasivo y coercitivo), si bien esta respuesta sexual es menos intensa que en los otros casos (entre 0,9 y 1,4 cm. de aumento del diámetro del pene).

## Conclusiones

Los casos analizados dan buena cuenta de algunas de las utilidades clínicas derivadas del uso del pletismógrafo. En todos ellos, el pletismógrafo peniano se ha mostrado eficaz como complemento para enriquecer los hallazgos encontrados en la evaluación clásica de la conducta sexual.

En el primer caso, la alta frecuencia sexual y de consumo de cibersexo nos hacía pensar en una incipiente pérdida del control sobre la conducta sexual, a pesar de que los resultados en los cuestionarios que miden esta dimensión eran normales. Ante esta discrepancia, el uso de esta metodología objetiva nos podría permitir averiguar si el paciente había tratado de enmascarar ciertos problemas en el control de los impulsos sexuales contestando favorablemente en las distintas escalas. De ser así, en la evaluación de su respuesta sexual deberíamos observar un patrón de activación sexual muy significativo ante gran variedad de estímulos elicidores de la respuesta sexual (en el caso de este varón heterosexual, ante segmentos de

chicas o bien segmentos que recrean interacciones típicas del cibersexo). Sin embargo, esta idea queda rechazada cuando tras la aplicación del pletismógrafo comprobamos que sus resultados se adaptan a la respuesta sexual esperable en un varón normal (ligera excitación ante estímulos de mujeres adultas).

Del análisis de este caso se desprende además una idea muy comentada en la literatura sobre compulsividad sexual: no debemos confundir una alta frecuencia de actividad sexual con una pérdida del control sobre la misma (Kafka, 2008). Son muchas las personas que durante épocas de su vida, por muy distintos motivos (p.e., porque inician una nueva relación, porque acaban de quedar solteros y gustan de conocer a nuevas parejas sexuales, etc.), pueden mantener una alta frecuencia de actividad sexual sin que esto suponga problema alguno en sus vidas. Por ello, el uso del pletismógrafo puede resultar de especial utilidad en casos donde la información obtenida mediante distintas escalas resulta contradictoria o confusa.

El segundo caso representa un buen ejemplo de otra de las principales utilidades del pletismógrafo. Estudios clásicos demostraron la utilidad de esta herramienta a la hora de determinar la orientación sexual, aun cuando existía voluntad por enmascararla (Freund, 1963). En este segundo caso, el pletismógrafo se dibuja como técnica eficaz a la hora de aclarar las discrepancias entre cómo el paciente define su orientación sexual y ciertas conductas sexuales que ha realizado y contradicen esta identificación: este paciente se definía como heterosexual y refería no sentir atracción o deseo alguno hacia personas de su mismo sexo, si bien sí afirmaba haber mantenido relaciones homosexuales. La aplicación del pletismógrafo nos permite comprobar cómo el paciente muestra importantes niveles de activación sexual ante estímulos de ambos sexos, patrón de respuesta sexual que corresponde a una orientación bisexual. Una vez confirmada la atracción sexual hacia ambos sexos, podemos pensar que las reticencias por identificarse con una orientación sexual bisexual pueden deberse o bien a que el evaluado no se sentía lo suficientemente cómodo para identificarse como bisexual durante la evaluación o a que experimenta cierta homofobia interiorizada que le impide asumir algunos aspectos de su sexualidad.

En el último caso, las puntuaciones algo elevadas en los cuestionarios de compulsividad sexual (percentil 70) unido a que también mostraba una frecuencia de actividad sexual y de consumo de cibersexo superiores a la media hacían interesante la aplicación del pletismógrafo. En este caso, la evaluación de la respuesta sexual constató una activación sexual significativa al explorar escenas relacionadas con atracción sexual sobre todo hacia mujeres adultas, pero también una activación sexual significativa ante chicas de edades mucho menores.

Una interpretación prematura podría llevarnos a pensar que nos encontramos ante un patrón de respuesta sexual característico de una persona con tendencias parafilias o con mayor probabilidad de cometer una agresión sexual. Sin embargo, este perfil no se adapta al patrón clásico de un paciente pedófilo o agresor sexual. En estos casos, el patrón de activación sexual suele ser precisamente a la inversa: una mayor activación sexual en segmentos de niñas de edades más tempranas y una menor intensidad de la respuesta sexual conforme aumenta la edad (Barsetti, Earls, Lalumiere y Belanger, 1998; Grossman, Cavanaugh y Haywood, 1992). Que el evaluado haya mostrado activación sexual significativa ante chicas de corta edad probablemente se deba más a esa tendencia de personas con cierto grado de compulsividad sexual a responder eróticamente a cualquier situación que trate de despertar su deseo sexual que al propio contenido que la desencadena (Byers, Purdon y Clark, 1998).

## Referencias

- Arnau, J. (1995). Análisis estadístico de datos para los diseños de sujeto único. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (eds.), *Métodos de investigación en psicología* (pp. 179-193). Madrid: Síntesis.
- Barsetti, I., Earls, C. M., Lalumiere, M. L. y Belanger, N. (1998). The differentiation of intrafamilial and extrafamilial heterosexual child molesters. *Journal of Interpersonal Violence*, 13, 275 - 286.
- Byers, E. S., Purdon, C. y Clark, D. A. (1998). Sexual intrusive thoughts of college students. *The Journal of Sex Research*, 35 (4), 359-369.
- Cáceres, J. (2001). *Sexualidad humana: diagnóstico psicofisiológico*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Freund, K. (1963). A laboratory method for diagnosing predominance of homosexual or heterosexual interest in the male. *Behavior Research Therapy*, 1, 85-93.
- Freund, K. (1981). Assessment of pedophilia. En M. Cook y K. Howells (eds.), *Adult sexual interest in children*. New York: Academic Press.
- Grossman, L. S., Cavanaugh, J. L., y Haywood, T. W. (1992). Deviant sexual responsiveness on penile plethysmography using visual stimuli: Alleged child molesters vs. normal control subjects. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 180, 207-208.
- Herman, S. H. y Presitt, M. (1974). An experimental analysis of feedback to increase sexual arousal in a case of homo and heterosexual impotence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 5, 271-274.
- Kafka, M. P. (2008). Neurobiological processes and comorbidity in sexual deviance. En D. R. Laws, y W. T. O'Donohue (Edits.), *Sexual Deviance (Second edition)* (págs. 571-593). New York: The Guildford Press.
- Kafka, M. P. (2010). Hypersexual Disorder: A proposed Diagnosis for DSM-V. *Archives of Sexual Behavior*, 39(2), 377-400.
- Krueger, R. B., Kaplan, M. S. y First, M. B. (2009). Sexual and other Axis 1 diagnoses of 60 males arrested for crimes against children involving the Internet. *CNS Spectrums*. 14, 623-631.
- Laws, D. R. y O'Donohue, W. T. (2008). *Sexual deviance: Theory, assessment, and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Rosen, R. C., Shapiro, D. y Schwartz, G. E. (1975). Voluntary control of penile tumescence. *Psychosomatic Medicine*, 37, 479-483.
- Rubinsky, H., Eckerman, D., Rubinsky, E. y Hoover, C. (1987). Earlyphase psychological response patterns to psychosexual stimuli: comparison of males and females patterns. *Archives of Sexual Behavior*, 19, 45-56.
- Sakheim, D. K., Barlow, D. H., Abrahamson, D. J. y Beck, J. G. (1987). Distinguishing between organogenic and psychogenic erectile dysfunction. *Behavior Research Therapy*, 25 (5), 379-390.





## Positive Future Thinking and Its Association with Depression in a Clinical Sample

MACARENA ESPINOZA

e-mail: [macaespinoza@gmail.com](mailto:macaespinoza@gmail.com)

ANDREEA MARIA DRAGOMIR-DAVIS

e-mail: [andreea@uji.es](mailto:andreea@uji.es)

ERNESTINA ETCHEMENDY

e-mail: [ernestina.etchemendy@gmail.com](mailto:ernestina.etchemendy@gmail.com)

GUADALUPE MOLINARI

e-mail: [molinari@uji.es](mailto:molinari@uji.es)

ROCIO HERRERO

e-mail: [rherrero@uji.es](mailto:rherrero@uji.es)

ROSA BAÑOS

e-mail: [rmbanos@gmail.com](mailto:rmbanos@gmail.com)

CRISTINA BOTELLA

e-mail: [botella@uji.es](mailto:botella@uji.es)

### Abstract

Positive Psychology has gained an important role in mental health, especially since it has become clear that health is not merely the absence of illness. Concepts such as hope and optimism are two relevant Positive Future Thinking constructs related to well-being, life satisfaction and coping with adversities. Hope has been defined as a «positive motivational state that is based on an interactively derived sense of successful (a) agency (goal-directed energy) and (b) pathways (planning to meet goals)» (Snyder, Irving & Anderson, 1991), while optimism has been defined as «positive generalized outcome expectancies» (Scheier & Carver, 1985). Several authors have suggested that these concepts (and others such as self-esteem and self-efficacy) are difficult to differentiate from each other, pointing out the need to clarify and delimit in a better way the particular components of each construct. In an effort to shed light on these issues, this work analyzes the relationship between levels of hope, optimism and depression in a clinical sample. The sample was composed of 119 patients (from two psychological assistance services: PREVI and SAP), of which 96.6 % were women. The mean age was 44 years old (range 16 to 66 years). All of them answered a survey assessing optimism (Life Orientation Test-Revised), hope (Hope Scale) and depression (Beck Depression Inventory-II). A correlation analysis was performed on the data. Hope scores (agency, pathways and total score) were negatively and significantly related to depression. However, optimism was not significantly related to depression scores. In addition, optimism was associated with agency subscale and total hope scores, but not with pathways

subscale. These findings support the relevance of both hope and optimism concepts for the mental health field and agree with previous studies that found that they are related but not redundant concepts.

**Keywords:** hope, optimism, depression, positive future thinking, pathways, agency.

## Resumen

La psicología positiva ha adquirido un papel importante en el campo de la salud mental, sobre todo desde que ha quedado claro que la salud no se define exclusivamente por la ausencia de enfermedad. Conceptos como optimismo y esperanza son dos constructos relevantes del pensamiento positivo sobre el futuro que están relacionados con el bienestar, la satisfacción con la vida y el afrontamiento de las adversidades. La esperanza ha sido definida como un «estado motivacional positivo basado en la interacción entre (a) la agencia (energía dirigida hacia una meta), y (b) las vías (planeación para alcanzar las metas)» (Snyder, Irving y Anderson, 1991), mientras que el optimismo se ha definido como «expectativas generalizadas de resultados positivos» (Scheier y Carver, 1985). Varios autores han sugerido que estos conceptos (y otros, como los de autoestima y autoeficacia) son difíciles de diferenciar entre sí, señalando la necesidad de aclarar y delimitar mejor los componentes particulares de cada concepto. Teniendo esto en cuenta, el objetivo de este trabajo fue establecer la relación entre los niveles de esperanza, optimismo y depresión en una muestra clínica. La muestra estuvo compuesta por 119 pacientes (de PREVI y SAP, dos servicios de asistencia psicológica), de los cuales el 96,6 % eran mujeres. La media de edad fue de 44 años (rango de 16 a 66 años). Todos ellos respondieron una encuesta que evaluaba optimismo (Life Orientation Test-Revisado), esperanza (Hope Scale) y depresión (Beck Depression Inventory-II). Se realizó un análisis correlacional de los datos mediante el programa estadístico SPSS. Los niveles de esperanza (agencia, vías y puntuación total) se relacionaron de forma negativa y significativa con los niveles de depresión. Sin embargo, no se detectó una relación significativa entre optimismo y depresión. Por otro lado, optimismo se asoció con la subescala de agencia y la puntuación total de Esperanza, pero no con la subescala de vías. Estos resultados refuerzan la importancia de estos conceptos en el campo de la salud mental y apoyan los estudios previos que encontraron que el optimismo y la esperanza son conceptos relacionados pero no redundantes.

**Palabras clave:** esperanza, optimismo, depresión, pensamiento positivo sobre el futuro, vías, agencia.

## 1. Introduction

Future thinking represents a key characteristic of human behavior, motivating and driving people through virtually all the actions in pursuit of their goals. Anticipating, planning, regulating one's behavior, emotions and attitudes, and so forth, are indispensable processes for the attainment of desired goals and thus for the wellbeing of an individual. In this respect, research has shown that positive future thinking (e.g., hope, optimism) is positively associated with bet-

ter behavior outcomes and higher overall wellbeing (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010; Snyder, 2002) and negatively associated with negative psychological outcomes (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010; Snyder, Irving & Anderson, 1991). In this work we will focus on two of these concepts, namely hope and optimism, and their relationship with depression.

### *1.1. Positive Future Thinking. Conceptual Delimitations*

Future Thinking refers to the way an individual perceives and interprets the future. Positive and negative thinking should be regarded as two separate systems, where an increase in one domain will not necessarily mean a decline in the other (MacLeod & Moore, 2000). Research has focused on the importance of negative thoughts about the future and has paid less attention to the importance of positive expectations. Two key concepts within the study of people's positive expectations for the future are hope and optimism.

Snyder's hope theory is a thought-based model emphasizing the causal role of the goal-directed thought in generating emotions, in which positive emotions follow a perceived success in the pursuit of goals, while negative emotions are elicited by perceived failures (Snyder, 2000). Snyder defines hope as «a positive motivational state that is based on an interactively derived sense of successful (a) agency (goal-directed energy) and (b) pathways (planning to meet goals)» (Snyder, Irving & Anderson, 1991, p. 287). In other words, hope is «the sum of perceived capabilities to produce routes to desired goals, along with the perceived motivation to use those routes» (Snyder, 2000, p. 8). A central aspect of the hope theory formulated by Snyder is the presence of goals, which act as endpoints of the operations of hope, i.e. pathways thinking and agency thinking. The pathways component refers to the perceived ability to generate plausible routes to the desired goals and the means to overcome the difficulties arising in pursuing those goals, while the agency component refers to the motivation and willingness to use these routes to achieve the desired goals. Snyder's hope theory is based on the interaction between these two processes.

Optimism has been defined as the tendency to have «generalized expectancies for good outcomes» (Scheier & Carver, 1985, p. 243). Thus, when confronting a challenge, optimists tend to be more confident and persistent, even when progress is difficult, while pessimists tend to be more doubtful and hesitant. Being either optimist or pessimist can lead to differences in coping strategies, health behaviors, and the emotions experienced when confronting adversity (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010).

Even though there are clear conceptual distinctions between hope, optimism, and other related concepts such as self-efficacy (Bandura, 1977), self-esteem (Wells & Marwell, 1976), optimistic attributional style (Seligman, 1991) and problem solving (Heppner & Hillerbrand, 1991), these concepts share some common ground (Snyder, 2000). For this reason, we will briefly discuss the main points of each of these models for a better understanding of them as related but independent concepts.

Optimism defined as positive generalized outcome expectancies (Scheier & Carver, 1985) somewhat resembles hope, in that both address agency-involved thoughts (efficacy expectancies) at an implicit level. However, hope theory emphasizes the personal causal influence through the agency component, while in optimism the potential causes for the outcome can be attributed to either internal forces (e.g., personal talents, consciousness) or external forces (e.g., helping friends/family, luck, religious/spiritual beliefs). The pathways component from hope theory is a concept that optimism does not address (Snyder, 2000). The previous work of several authors showed that hope and optimism are related but not redundant concepts (Carifio & Rhodes, 2002; Magaletta & Oliver, 1999).



The concept of self-efficacy is based on the premise that the person carries out a cognitive analysis in order to apprehend the relevant contingencies for goal achievement (outcome expectancies). These outcome expectancies reflect the person's perceived capacity to carry out those actions inherent in the outcome expectancies (efficacy expectancies) (Bandura, 1977). Although hope and self-efficacy share definitional components – including the goal emphasis, the outcome expectancies (in hope called pathways thoughts) and the efficacy expectancies (in hope called agency thoughts) – hope theory applies to both cross-situational and situational goals, while the self-efficacy concept focuses on situation-specific goals. Moreover, self-efficacy centers more on efficacy expectancies, while hope theory emphasizes both agency and pathways thoughts equally (Snyder, 2000).

Another concept that resembles hope is problem solving, which incorporates the pathways component by emphasizing the identification of a desired goal (usually the solution to a major problem) and by focusing on finding a route to the solution (Heppner & Hillerbrand, 1991). However, problem solving does not address the motivational component (agency) that hope theory does (Snyder, 2000).

Based on the reformulated helplessness model, which emphasizes the role of the attributions that people make for life events, Seligman (1991) introduced the optimistic attributional style. An optimistic attributional style is a pattern of variable, specific and external attributions for failures, as opposed to the stable, global and internal attributions made in the helplessness model (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). In the optimistic attributional style model it is assumed that people will attempt to distance themselves from past negative outcomes, while in hope theory it is assumed the individual will focus on reaching desired future positive outcomes. The concern related to distancing from past negative outcomes is not a feature of high-hoppers; on the contrary, past negative outcomes are used as learning experiences for the better pursuit of goals (Snyder, 2000).

Self-esteem theories resemble hope theory by implicitly assuming a goal-directed perspective and the supposition that the activity is valued by the person (Snyder, 2000). Contrary to esteem models, hope theory accentuates the underlying source of a given emotion related to the goal pursuit. Research has shown that goal pursuit thoughts (hope) influence self-esteem (Snyder, 2000).

### *1.2. Hope, Optimism and Depression*

Both hope and optimism have been studied in the context of health, wellbeing and life satisfaction and proved to be significantly related to variations in these areas. Hope has been linked to life satisfaction (Bailey, Eng, Frisch & Snyder, 2007), better outcomes in academics, athletics, physical health, psychological adjustment, and psychotherapy (Snyder, 2002; Snyder, Irving & Anderson, 1991), more adaptive coping responses in dealing with cancer (Irving, Snyder & Crowson, 1998), and success in cognitive-behavioral interventions (Snyder, Ilardi, Cheavens, Michael, Yamhure & Sympson, 2000). Optimism has been linked to subjective wellbeing, functional coping strategies, adaptive health behaviors, socioeconomic and social resources (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010), physical wellbeing (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010; Scheier & Carver, 1985; 1992; Scheier, Matthews, Owens, Schulz, Bridges, Magovern & Carver, 1999), psychological wellbeing (Scheier & Carver, 1992), and life satisfaction (Bailey, Eng, Frisch & Snyder, 2007).

Hope and optimism have also been inversely associated with negative outcomes. For example, hope has been negatively linked with negative mental and physical health outcomes (Arnau, Rosen, Finch, Rhudy & Fortunato, 2007; Chang, 1998; Geiger & Kwon, 2010; Irving,

Snyder & Crowson, 1998; Snyder *et al.*, 1991), poor academic performance (Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams & Wiklund, 2002) and suicide (Cole, 1988; Kazdin, French, Unis, Esveldt-Dawson & Sherick, 1983). Optimism has been negatively associated with inadequate coping strategies, life dissatisfaction and poor mental and physical health (Carver *et al.*, 1994; Carver, Scheier & Segerstrom, 2010; Endrighi, Hamer & Steptoe, 2011; Marshall, Wortman, Kusulas, Hervig & Vickers, 1992).

In the mental health field, depression is a disorder often associated with low levels of optimism and high levels of pessimism (Giltay, Zitman & Kromhout, 2006; Grote, Bledsoe, Larkin, Lemay & Brown, 2007; Ironson *et al.*, 2005; Puskar, Sereika, Lamb, Tusaie-Mumford & McGuinness, 1999; Reker, 1997; Vickers & Vogeltanz, 2000), and low levels of hope and high levels of hopelessness (Elliott, Witty, Herrick & Hoffman, 1991; Lynch, Kroencke & Denney, 2001; Salter & Platt, 1990; Thio & Elliott, 2005). Some of this research also underlines the long-term protective role that optimism and hope have against developing depressive symptoms (e.g., Grote *et al.*, 2007; Thio & Elliott, 2005). Chang, Yu and Hirsch (2013) explored the interaction of hope and optimism in predicting depression, and concluded that beyond optimism and hope, the interaction between optimism and hope significantly augmented the prediction of depressive symptoms. Moreover, their results suggest a pattern indicating a greater involvement of hope, compared to optimism, in depression among individuals at risk for mood disorders.

Snyder (2000) emphasized the role that both pathways and agency thinking have in generating hope in individuals. However, the role of the two components in predicting positive and negative outcomes has not been studied much. Research on the differential association between pathways and agency – the two components of hope – and different psychological variables is limited, and the results sometimes contradictory. For example, agency component and pathways component have been studied in relation to maladjustment (Cramer & Dyrkacz, 1998), problem solving and psychological adjustment (Chang, 2003), anxiety (Arnau, Rosen, Finch, Rhudy & Fortunato, 2007), attrition from a self-directed intervention (Geraghty, Wood & Hyland, 2010) and suicidality (Range & Penton, 1994). Studies that have explored the relationship between hope components and depression have reported contradictory results. Arnau *et al.* (2007) found that the agency component of hope had significant negative effects on depression, but that the pathways component had no effect. The findings reported by Wong and Lim (2009) support the results of Arnau *et al.* (2007), concluding that between the two hope components, agency is the only significant predictor of depression. Conversely, Elliott *et al.* (1991) found that only the pathways component was predictive of depression, and not the agency component.

Needless to say, these results are contradictory and point to the need to look more closely at how the two components of hope relate to depression. Likewise, the similarities and differences between hope and optimism deserve greater attention. For these reasons, we conducted a study that investigated the relationship between hope, optimism and depression in a clinical sample in order to shed light on these questions.

Specifically, the present study explores (1) the association between the agency and pathways components of hope and depression, (2) the association between optimism and depression, and (3) the relationship between hope, the agency and pathways components of hope, and optimism. Considering the equal emphasis given to both components of hope in Snyder's hope theory, we expected correlations between both the agency and pathways components with depression. Considering that previous studies have established a relationship between optimism and depression, we expected a moderate correlation between the two. Given that both optimism and hope involve positive future expectancies we also anticipated a moderate correlation between hope and optimism.

## 2. Method

### 2.1. Participants

The sample consisted of 119 patients. Among them were a group of patients diagnosed with fibromyalgia ( $n = 75$ ), a group with cancer ( $n = 22$ ), and a mixed group with eating disorders and personality disorders ( $n = 22$ ). The participants were recruited from two psychological assistance services, SAP (Servicio de Asistencia Psicológica, James I University, Castellón de la Plana, Spain) and PREVI (Psicología y Realidad Virtual, Valencia, Spain). The sample was composed of mainly women (96.6 %), with a mean age of 44 years old (range 16 to 66 years).

### 2.2. Measures

#### Hope

Hope was assessed using the Spanish adaptation of the Hope Scale (HS; Spanish version, work in progress; Snyder *et al.*, 1991). The HS is a 12-item measure of dispositional hope that uses an 8-point Likert scale, ranging from 1 (definitely false) to 8 (definitely true). Four of the items reflect the agency component, four reflect the pathways component and four are filler items. The HS offers a total score that reflects the level of hope and two additional scores for each of the subscales (i.e., agency and pathways).

#### Optimism

Optimism was assessed with the Spanish version of the Life Orientation Test – Revised (LOT-R; Otero, Luengo, Romero, Gómez & Castro, 1998; Scheier, Carver & Bridges, 1994). The LOT-R is a 10-item measure of individual differences in generalized positive and negative outcome expectancies that uses a 5-point Likert scale, ranging from 0 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). Three items are positively worded, three are negatively worded and the remaining four are filler items. The LOT was designed to assess optimism as a unidimensional and bipolar construct, with optimism and pessimism at the two extremities (Scheier & Carver, 1985). However, there have been authors who have suggested that in LOT optimism and pessimism are two distinct factors, and thus recommend analyzing them separately in research (Herzberg, Glaesmer & Hoyer, 2006; Myers & Steed, 1999; Robinson-Whelen, Kim, MacCallum & Kiecolt-Glaser, 1997). The Spanish version of LOT-R was constructed to assess dispositional optimism as a unidimensional construct, thus we employed this approach in the present work, computing only the total scores for the LOT-R (Mera & Ortiz, 2012; Otero *et al.*, 1998).

#### Depression

The depressive symptoms were assessed using the Spanish version of the Beck Depression Inventory-II (BDI-II; Beck, Steer & Brown, 1996; Sanz, Navarro & Vázquez, 2003). BDI-II is a 21-item measure of depressive symptoms that uses a 4-point Likert scale, ranging from 0 to 3.

### 2.3. Procedure

Participants from clinical centers were individuals seeking treatment for psychological disorders, or emotional problems related to medical conditions. Participants were informed that the study was voluntary and confidential and signed a consent form stating their willingness to participate. No particular inclusion and exclusion criteria were established and no incentive was offered for participation.

All patients answered a survey assessing optimism (LOT-R), hope (HS) and depression (BDI-II). They filled out all the instruments individually in an assessment session.

A correlation analysis with SPSS was then performed.

### 3. Results

The correlations between the three measures (including the correlations for the two subscales of HS) are presented in Table 1. As the table shows, HS scores were found to be significantly and negatively associated with BDI-II scores ( $r = -.44$ ,  $p < .01$ ). In addition, the HS subscales – agency and pathways – showed a negative and significant correlation with BDI-II scores ( $r = -.44$ ;  $r = -.36$ ,  $p < .01$ ). By contrast, LOT-R showed almost no correlation with BDI-II scores ( $r = .02$ ,  $p = n.s.$ ).

The correlation found between LOT-R and HS was small and significant ( $r = .29$ ,  $p < .01$ ). When looking at the relationship between LOT-R and the HS subscales, we encountered differential associations: the agency subscale and LOT-R correlated moderately and significantly ( $r = .35$ ,  $p < .01$ ), while the pathways subscale and LOT-R presented a weak and non-significant correlation ( $r = .17$ ,  $p = n.s.$ ). The implications of the results and the limitations of this study are discussed in the next section.

Table 1  
Correlation Matrix of Variables

VARIABLE	VARIABLE				
	1	2	3	4	5
1. HS	–	.91**	.89**	.29**	-.44**
2. Agency		–	.64**	.35**	-.44**
3. Pathways			–	.17	-.36**
4. LOT-R				–	.02
5. BDI-II					–

Note. HS = Hope Scale; Agency = Agency Subscale of the Hope Scale; Pathways = Pathways Subscale of the Hope Scale; LOT-R = Life Orientation Test – Revised; BDI-II = Beck Depression Inventory-II.

\*\*  $p < .01$ .

#### 4. Discussion and Conclusions

As we expected, both hope components – agency and pathways – were significantly correlated to depression levels. Although modest, the associations between the total hope scores and depression, and between the individual agency and pathways scores and depression, were significant. The association between the total hope scores and depression is in line with the results from previous studies (e.g., Lynch, Kroencke & Denney, 2001; Thio & Elliott, 2005) that show hope is related to depression levels, with higher levels of hope being associated with less depressive symptomatology and vice versa. However, the significant correlations between depression and both hope components contradict previous studies, some of which show only the agency component is associated with depression (e.g., Arnau *et al.*, 2007; Wong & Lim, 2009), and one of which shows only the pathways component is associated with depression (Elliott *et al.*, 1991). This finding underlines the fact that not only the reduction of goal-directed energy but also the reduction of the perceived ability to find pathways towards desired goals might be important aspects in developing depressive symptoms, at least in this type of sample. It should be noted that the previous studies used non-clinical samples consisting of students (Arnau *et al.*, 2007; Wong & Lim, 2009), and that only Elliott *et al.* (1991) used a clinical sample formed by persons who had traumatically acquired spinal cord injuries. Perhaps for patients like the ones in the present study (patients with fibromyalgia, cancer, and eating and personality disorders) the reduced ability to generate different pathways towards their goals is more linked to depression than it is for non-clinical individuals.

The non-association between optimism and depression found in the present study is in disagreement with most of the studies conducted in this field. However, there have been several authors who found little or no evidence for the association between optimism and depression (e.g., Boland & Cappeliez, 1997; Fontaine & Jones, 1997; Marshall & Lang, 1990). Again, perhaps the unique characteristics, namely the gender ratio and diagnosed diseases and disorders, of the present sample account for this weak relation. Moreover, these results corroborate the pattern found by Chang *et al.* (2013) indicating the greater involvement of hope, compared to optimism, in depression among individuals at risk for mood disorders. This pattern suggests furthermore that for at-risk adults, having a strong sense that one has the ability and means to achieve desired goals may matter more than just having a positive outlook on life. However, this pattern is not consistent across all cultures and samples. Wong and Lim (2009) found that optimism was more involved than hope in predicting depressive symptomatology, a result that Chang *et al.* (2013) suggest could be attributed to cultural differences, age, or both.

As we expected, our findings show that the correlation between hope and optimism is both significant and small, indicating that hope and optimism are related but independent constructs. The correlations between optimism and the two components of hope provide further evidence for this affirmation: while the agency component appeared to be significantly related to optimism, the pathways component had no significant relation to optimism. These results suggest that the common ground shared by hope and optimism lies in the agency component and that the pathways component is an intrinsic aspect of hope, not shared with optimism.

The present study has a number of limitations. First, the cross-sectional design used in this study prevents us from drawing causal relations. In this respect, future longitudinal studies can explore how optimism and hope and its components predict levels of depressive symptoms across time. Second, the present study was only correlational, and did not rule out other causal factors. Greater clarification is needed using a different analytic approach that will allow us to explore the relationship between these constructs in a deeper way. Third, the sample of participants consisted of mainly women with heterogeneous diagnoses, which makes it hard to gener-



alize our findings. However, this was due to the characteristics of this particular sample (i.e., in Spain, the prevalence of fibromyalgia is 4.2 % in women versus 0.2 % in men; Mas *et al.*, 2008). Perhaps a more demographically diverse sample will shed more light on these matters.

In conclusion, we examined the association of hope and its two components – agency and pathways – with optimism, and the relationship between these constructs and depression in a clinical sample. There were differential correlations between hope and depression and between optimism and depression. The present findings point to the association of both agency and pathways components with depressive symptomatology, which underlines the importance of both components in the depressive symptomatology and provides further evidence for the validity of the hope construct. Our findings suggest that there is a small association between hope and optimism, an association that lies in the agency component of hope, but that hope and optimism are nevertheless distinct constructs. Further studies are needed in order to explore these differences.

## References

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology*, 87(1), 49-74.
- Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L., y Fortunato, V. J. (2007). Longitudinal effects of hope on depression and anxiety: A latent variable analysis. *Journal of personality*, 75(1), 43-64.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bailey, T. C., Eng, W., Frisch, M. B., y Snyder, C. R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 168-175.
- Beck, A. T., Steer, R. A., y Brown, G. K. (1996). *Manual for Beck Depression Inventory-II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Boland, A., y Cappeliez, P. (1997). Optimism and neuroticism as predictors of coping and adaptation in older women. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 909-919.
- Carifio, J., y Rhodes, L. (2002). Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 19(2), 125-136.
- Carver, C. S., Pozo-Kaderman, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S., ... y Clark, K. C. (1994). Optimism versus pessimism predicts the quality of women's adjustment to early stage breast cancer. *Cancer*, 73(4), 1213-1220.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., y Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889.
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54(7), 953-962.
- Chang, E. C. (2003). A critical appraisal and extension of hope theory in middle-aged men and women: Is it important to distinguish agency and pathways components?. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(2), 121-143.
- Chang, E. C., Yu, E. A., y Hirsch, J. K. (2013). On the confluence of optimism and hope on depressive symptoms in primary care patients: Does doubling up on bonum futurum Proffer any added benefits?. *The Journal of Positive Psychology*, 8(5), 404-411.
- Cole, D. A. (1988). Hopelessness, social desirability, depression, and parasuicide in two college student samples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(1), 131-136.

- Cramer, K. M., y Dyrkacz, L. (1998). Differential prediction of maladjustment scores with the Snyder hope subscales. *Psychological Reports*, 83(3), 1035-1041.
- Elliott, T. R., Witty, T. E., Herrick, S. M., y Hoffman, J. T. (1991). Negotiating reality after physical loss: hope, depression, and disability. *Journal of personality and social psychology*, 61(4), 608-613.
- Endrighi, R., Hamer, M., y Steptoe, A. (2011). Associations of trait optimism with diurnal neuroendocrine activity, cortisol responses to mental stress, and subjective stress measures in healthy men and women. *Psychosomatic Medicine*, 73(8), 672-678.
- Fontaine, K. R., y Jones, L. C. (1997). Self-esteem, optimism, and postpartum depression. *Journal of Clinical Psychology*, 53(1), 59-63.
- Geiger, K. A., y Kwon, P. (2010). Rumination and depressive symptoms: Evidence for the moderating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 391-395.
- Geraghty, A. W., Wood, A. M., y Hyland, M. E. (2010). Dissociating the facets of hope: Agency and pathways predict dropout from unguided self-help therapy in opposite directions. *Journal of Research in Personality*, 44(1), 155-158.
- Giltay, E. J., Zitman, F. G., y Kromhout, D. (2006). Dispositional optimism and the risk of depressive symptoms during 15 years of follow-up: the Zutphen Elderly Study. *Journal of affective disorders*, 91(1), 45-52.
- Grote, N. K., Bledsoe, S. E., Larkin, J., Lemay, E. P., y Brown, C. (2007). Stress exposure and depression in disadvantaged women: The protective effects of optimism and perceived control. *Social Work Research*, 31(1), 19-33.
- Heppner, P. P., y Hillerbrand, E. T. (1991). Problem-solving training implications for remedial and preventive training. In C. R. Snyder y D. R. Forsyth (eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 681-698). Elmsford, NY: Pergamon.
- Herzberg, P. Y., Glaesmer, H., y Hoyer, J. (2006). Separating optimism and pessimism: a robust psychometric analysis of the revised Life Orientation Test (LOT-R). *Psychological assessment*, 18(4), 433-438.
- Ironson, G., Balbin, E., Stuetzle, R., Fletcher, M. A., O'Cleirigh, C., Laurenceau, J. P., ... y Solomon, G. (2005). Dispositional optimism and the mechanisms by which it predicts slower disease progression in HIV: proactive behavior, avoidant coping, and depression. *International journal of behavioral medicine*, 12(2), 86-97.
- Irving, L. M., Snyder, C. R., y Crowson Jr, J. J. (1998). Hope and coping with cancer by college women. *Journal of personality*, 66(2), 195-214.
- Kazdin, A. E., French, N. H., Unis, A. S., Esveldt-Dawson, K., y Sherick, R. B. (1983). Hopelessness, depression, and suicidal intent among psychiatrically disturbed inpatient children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 51(4), 504-510.
- Lynch, S. G., Kroencke, D. C., y Denney, D. R. (2001). The relationship between disability and depression in multiple sclerosis: the role of uncertainty, coping, and hope. *Multiple Sclerosis*, 7(6), 411-416.
- Macleod, A. K., y Moore, R. (2000). Positive thinking revisited: positive cognitions, well-being and mental health. *Clinical Psychology y Psychotherapy*, 7(1), 1-10.
- Magaletta, P. R., y Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of clinical psychology*, 55(5), 539-551.
- Marshall, G. N., y Lang, E. L. (1990). Optimism, self-mastery, and symptoms of depression in women professionals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 132-139.
- Marshall, G. N., Wortman, C. B., Kusulas, J. W., Hervig, L. K., y Vickers Jr, R. R. (1992). Distinguishing optimism from pessimism: Relations to fundamental dimensions of mood and personality. *Journal of personality and social psychology*, 62(6), 1067-1074.



- Mas, A. J., Carmona, L., Valverde, M., y Ribas, B. (2008). Prevalence and impact of fibromyalgia on function and quality of life in individuals from the general population: results from a nationwide study in Spain. *Clinical y Experimental Rheumatology*, 26(4), 519-526.
- Mera, P. C., y Ortiz, M. (2012). La relación del optimismo y las estrategias de afrontamiento con la Calidad de Vida de Mujeres Con Cáncer de Mama. *Terapia psicológica*, 30(3), 69-78.
- Myers, L. B., y Steed, L. (1999). The relationship between dispositional optimism, dispositional pessimism, repressive coping and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 27(6), 1261-1272.
- Otero, J. M., Luengo, A., Romero, E., Gómez, J. A., y Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Puskar, K. R., Sereika, S. M., Lamb, J., Tusaie-Mumford, K., y McGuinness, T. (1999). Optimism and its relationship to depression, coping, anger, and life events in rural adolescents. *Issues in Mental Health Nursing*, 20(2), 115-130.
- Range, L. M., y Penton, S. R. (1994). Hope, hopelessness, and suicidality in college students. *Psychological Reports*, 75(1), 456-458.
- Reker, G. T. (1997). Personal meaning, optimism, and choice: Existential predictors of depression in community and institutional elderly. *The Gerontologist*, 37(6), 709-716.
- Robinson-Whelen, S., Kim, C., MacCallum, R. C., y Kiecolt-Glaser, J. K. (1997). Distinguishing optimism from pessimism in older adults: Is it more important to be optimistic or not to be pessimistic?. *Journal of personality and social psychology*, 73(6), 1345-1353.
- Salter, D., y Platt, S. (1990). Suicidal intent, hopelessness and depression in a parasuicide population: The influence of social desirability and elapsed time. *British Journal of Clinical Psychology*, 29(4), 361-371.
- Sanz, J., Navarro, M. E., y Vázquez, C. (2003). Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck-II (BDI-II): 1. Propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Análisis y modificación de conducta*, 29(124), 239-288.
- Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4(3), 219-247.
- Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., y Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of personality and social psychology*, 67(6), 1063-1078.
- Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Schulz, R., Bridges, M. W., Magovern Sr, G. J., y Carver, C. S. (1999). Optimism and rehospitalization after coronary artery bypass graft surgery. *Archives of Internal Medicine*, 159(8), 829-835.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. In C. Snyder (ed.), *Handbook of Hope* (pp. 3-21). San Diego, California: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... , y Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Snyder, C. R., Ilardi, S. S., Cheavens, J., Michael, S. T., Yamhure, L., y Sympson, S. (2000). The role of hope in cognitive-behavior therapies. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 747-762.

- Snyder, C. R., Irving, L., y Anderson, J. R. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. Snyder y D. Forsyth (eds.), *Handbook of social and clinical psychology* (p. 285–305). Elmsford, NY: Pergamon.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., y Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, 94(4), 820-826.
- Thio, I. M., y Elliott, T. R. (2005). Hope, social support, and postpartum depression: Disentangling the mediating effects of negative affectivity. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 12(4), 293-299.
- Vickers, K. S., y Vogeltanz, N. D. (2000). Dispositional optimism as a predictor of depressive symptoms over time. *Personality and Individual Differences*, 28(2), 259-272.
- Wells, G. L., y Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wong, S. S., y Lim, T. (2009). Hope versus optimism in Singaporean adolescents: Contributions to depression and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 46(5), 648-652.



## La influencia de la Personalidad, la Asignación semanal y los Iguales Antinormativos en el Consumo de Alcohol en la adolescencia

SÍGRID GALLEGO MOYA  
moyam@uji.es

LAURA MEZQUITA GUILLAMÓN  
lmezquit@uji.es

LAURA CAMACHO GUERRERO  
lcamacho@uji.es

ANA M. VIRUELA ROYO  
viruela@uji.es

HELENA VILLA MARTÍN  
villa@uji.es

### Resumen

El consumo de alcohol se inicia durante la adolescencia, y en él influyen múltiples variables biopsicosociales. A nivel macrosocial se ha estudiado la influencia de diferentes políticas reguladoras (e.g., edad legal de consumo, precios) en el acceso de los jóvenes al alcohol. Sin embargo, la disponibilidad de alcohol a nivel individual (e.g., asignación de la paga semanal) ha recibido una escasa atención. Otra variable ambiental que influye en que los adolescentes consuman alcohol, es el grupo de iguales. Asimismo, variables psicológicas como ser más extravertido e impulsivo jugarían un papel significativo en esta conducta en la adolescencia. El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre la personalidad, la asignación de paga semanal y la afiliación con iguales antinormativos en el consumo de alcohol en la adolescencia.

Una muestra de 390 estudiantes de Secundaria respondieron a los cuestionarios JS NEO-S, Deviant Peer Scale (DPS) y AIS-UJI. Los análisis de Regresión Lineal mostraron que los jóvenes más extravertidos, con una mayor asignación de paga semanal o con más amigos antinormativos consumían más alcohol. Además, los adolescentes más extravertidos que, a su vez, tenían una mayor asignación semanal, y los menos responsables que, además, tenían más amigos antinormativos consumían una mayor cantidad de alcohol. Los resultados del presente trabajo muestran el valor predictivo de la personalidad y variables ambientales (paga semanal, afiliación con amigos antinormativos) en el consumo de alcohol. Además, estas variables ambientales parecen moderar el efecto de la personalidad en el consumo de alcohol.

**Palabras Clave:** Alcohol, Paga Semanal, Personalidad, Adolescentes, Iguales.

## Abstract

Alcohol use starts during adolescence and is influenced by multiple biopsychosocial variables. The influence of different regulatory policies (e.g., legal drinking age, prices) on youth access to alcohol has been studied to a macro-social level. However, the availability of alcohol on an individual level (e.g., pocket money) has received little attention. Another environmental variable that influences adolescents' alcohol consumption is the peer group. Moreover, psychological variables such as being more extraverted and impulsive play a significant role in this behaviour in adolescence. The aim of this study was to analyse the relationship between personality, pocket money, and affiliation with deviant peers to alcohol consumption in adolescents.

A sample of 390 high school students completed the JS NEO-S, the Deviant Peer Scale (DPS), and the AIS- UJI questionnaires. Linear regression analyses showed that extraverted teenagers, if they had more pocket money or deviant peers, consumed more alcohol. In addition, higher extraversion combined with higher pocket money was related to more alcohol use. This result was also found in lower conscientiousness combined with having deviant peers. These results show the predictive value of personality, pocket money, and affiliation with deviant peers on drinking. Furthermore, environmental variables (pocket money and deviant peers) seem to moderate the effect of personality on alcohol consumption.

**Keywords:** Alcohol, Pocket money, Personality, Adolescence, peers.

## Introducción

El alcohol es la sustancia psicoactiva más consumida en nuestro país en la etapa de la adolescencia, y en el desarrollo de su consumo están implicadas múltiples variables biopsicosociales que hacen que el estudio de esta conducta resulte muy complejo (Ruipérez, Ibáñez, Villa y Ortet, 2006).

En España, las encuestas estatales del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad muestran que en jóvenes de entre 14 y 18 años, el consumo de alcohol se suele producir en fin de semana y de forma abusiva, que el 35,6 % de los jóvenes se han emborrachado durante el último mes y que, de éstos, el 66,5 % ha sido por atracón (*binge drinking*) (ESTUDES, 2010). A grandes rasgos, se indica que la prevalencia de borrachera y el consumo por atracón (o *binge drinking*) aumentan conforme avanza la edad (ESTUDES, 2010).

En estas mismas encuestas se incide cada vez más en la influencia de aspectos ambientales, como el acceso (ESTUDES, 2010) o el precio del alcohol (Jamison y Myers, 2008; Skidmore y Murphy, 2011), en la instauración del consumo.

A nivel microeconómico también se ha visto que aquellos jóvenes que cuentan con más dinero mostrarían una actitud más favorable al consumo y menos comportamientos saludables (Varela, Marsillas, Isorna y Rial, 2013). No obstante, la disponibilidad de alcohol a nivel individual ha recibido una escasa atención. Solo unos pocos estudios han examinado el papel de la paga o asignación semanal de los jóvenes. Ariza y Nebot (2000) en una muestra de 2140 jóvenes españoles (37,2 % chicas; media de edad=15,4 años DT=2,1) encontraron que percibir una paga semanal de más de 6 euros (más de 1000 pesetas) influía de manera significativa en el consumo de alcohol de riesgo, tanto para chicos como para chicas (OR 1,8 y 1,6; respec-

tivamente) únicamente de manera transversal. Por su parte, Lintonen, Kony y Rimpelä (2001) encontraron también un efecto pequeño pero significativo de la asignación de la paga semanal en el consumo de alcohol.

Además, de entre todas las variables ambientales que se asociarían con el consumo de alcohol durante la adolescencia, la presencia de Amigos Antinormativos parece ser de las más relevantes (Borsari y Carey, 2001). Múltiples trabajos indican que pertenecer a un grupo donde los iguales realizan conductas fuera de la norma (p.e. consumir sustancias o venderlas, delitos, agresiones), aumenta la probabilidad de llevar a cabo comportamientos antisociales (Monahan, Steinberg, Cauffman, 2009; Matsueda y Anderson, 1998; Heinze, Toro y Urberg, 2004) e incluso conductas de riesgo, tales como el consumo de sustancias o relaciones sexuales sin protección (Trucco, Colder y Wieczorek, 2011). Así, se produce una sinergia entre las conductas y actitudes de los adolescentes y sus iguales (Prinstein, Brechwald y Cohen, 2011), que pueden explicarse, entre otros, por procesos de influencia o de selección (Borsari y Carey, 2001).

Finalmente, de entre las variables psicológicas, características de personalidad de elevada impulsividad / desinhibición, baja Amabilidad (-A) y la baja Responsabilidad (-C), se asocian con distintos patrones y variables de consumo de alcohol (p.e., consumo normativo y por atracón, abuso o dependencia) en las distintas etapas del desarrollo (Ibáñez *et al.*, 2008; Kotov, Gamez, Schmidt y Watson, 2010). Mientras que, de forma específica, la extraversión se ha asociado con el inicio del consumo de alcohol en la adolescencia y parece ejercer un papel facilitador de la interacción social en contextos donde está presente el alcohol (Ibáñez *et al.*, 2008).

Por tanto, el objetivo de este estudio fue analizar la influencia de diversas variables psicológicas (la personalidad) y ambientales (paga semanal, presencia de amigos antinormativos), en el consumo de alcohol durante la adolescencia. Nuestra hipótesis era que, además de mostrar efectos simples aditivos, las variables ambientales ejercerían un papel moderador de las variables de personalidad a la hora de predecir el consumo de los adolescentes.

## Método

### *Muestra y Procedimiento*

La muestra estaba compuesta de 390 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria de centros de la Comunidad Valenciana (España), tanto de zonas urbanas como rurales. El 57,80 % eran chicas y la media de edad eran 15,23 años ( $DT = ,64$ ) (rango 14 a 17 años). Los cuestionarios se administraron de forma colectiva, motivando a los participantes y asegurándoles la confidencialidad de los resultados.

### *Instrumentos*

- El AIS-UJI (Ortet y cols., 2002) evalúa el consumo de alcohol y el dinero que perciben los adolescentes con periodicidad semanal ('paga semanal' o 'asignación semanal'). Las Unidades de Bebida Estándar (UBE; Rodríguez-Martos, Gual y Llopis, 1999) se calcularon a partir de una pregunta semiestructurada en la que los adolescentes informaban el número de vasos de vino, cervezas, combinados y licores sin combinar que tomaban durante el fin de semana. El vino y la cerveza se contabilizan como 1 UBE, mientras el combinado y los licores sin combinar ('chupitos') se contabilizaban

como 2 UBEs (Rodríguez-Martos, Gual y Llopis, 1999). En España una UBE equivale a 10 gramos de alcohol (Llopis, Gual y Rodríguez-Martos, 2000).

- El JS NEO-S (Ortet, Ibáñez, Moya, Villa, Viruela y Mezquita, 2012) es la adaptación española para adolescentes (12-18 años) del NEO-PI R (Costa y McCrae, 1992; Avia, 1997) y evalúa las cinco dimensiones Neuroticismo (N), extraversión (E), apertura a la experiencia (O), amabilidad (A) y responsabilidad (C) y las treinta facetas del Modelo de los Cinco Factores de Costa y McCrae (1992).
- El Deviant Peer Scale (DPS; Gallego, Viruela, Camacho, Mezquita y González, 2011) es una escala de 22 ítems que pregunta a los adolescentes cuántos de los iguales de su grupo de amigos (1 = ninguno; 5 = todos) han realizado conductas fuera de la norma durante los últimos 6 meses (p.e. robar, asaltar, consumir y/o vender drogas ilegales).

### *Análisis*

En primer lugar, se calcularon los datos descriptivos y Correlaciones Bivariadas de Pearson. Además, para analizar los efectos directos y la posible existencia de un efecto de moderación o interacción entre las variables, se realizó un Análisis de Regresión Lineal Jerárquica o por pasos. Los análisis se llevaron a cabo con el programa estadístico IBM SPSS statistics versión 21 (IBM, 2012). Todas las puntuaciones de las variables utilizadas para los análisis de este estudio fueron centradas por la media, se les restó el valor medio de la variable, de forma que las puntuaciones más altas equivalen a más del constructo medido (Cooper, 2000).

## **Resultados**

### *Análisis Descriptivos y Correlaciones Bivariadas de Pearson*

Las medias en las variables de personalidad, asignación semanal, cantidad de amigos antinormativos y consumo de alcohol en fin de semana se presentan en la tabla final (véase Tabla 1). Ciento sesenta y siete participantes (42,71 %) informaron que no habían consumido nunca alcohol. La media de consumo de alcohol de los participantes que habían informado que habían bebido alcohol fue de 9,00 UBEs (DT= 8,33).

Por otra parte, 255 jóvenes (65,22 %), percibían dinero de forma semanal ('paga semanal'). La media del dinero que percibían fue de 11,55 euros a la semana (DT = 9,67). Además, 14 participantes indicaron que no tenían ningún amigo que hubiera realizado algún tipo de conducta fuera de la norma, esta cantidad de jóvenes representa el 3,58 % de la muestra total.

Tabla 1  
Medias y desviaciones típicas de toda la muestra en cada variable, así como medias y desviaciones típicas por género, pruebas *t* y *d* de Cohen

	TODA LA MUESTRA (N=391)	CHICOS (N=164)	CHICAS (N=227)	T	D
Neuroticismo (N)	60,66 (14,21)	54,59 (13,31)	65,05 (13,21)	-7,70***	-,79
Extraversión (E)	90,91 (12,44)	90,04 (12,65)	91,54 (12,27)	-1,18	-,12
Apertura (O)	67,71 (12,02)	64,20 (12,35)	70,25 (11,13)	-5,06***	-,51
Amabilidad (A)	74,34 (10,82)	71,95 (10,78)	76,06 (10,53)	-3,78***	-,39
Responsabilidad (C)	84,53 (15,05)	83,89 (15,69)	84,99 (14,60)	-,70	-,07
Asignación Semanal	7,53 (9,55)	8,08 (11,09)	7,14 (8,27)	,95	,10
Amigos Antinormativos	32,31 (9,19)	34,47 (11,23)	30,75 (6,99)	4,02***	,40
Consumo de alcohol en fin de semana	5,16 (7,72)	6,07 (8,06)	4,50 (7,42)	1,99*	,20

Nota: \*  $p < ,05$ , \*\*  $p < ,01$ , \*\*\*  $p < ,001$ . Valores de *d* de Cohen de ,20, ,50 y ,80, se corresponden con un tamaño del efecto pequeño, medio y grande, respectivamente (Cohen, 1992).

Tabla 2  
Correlaciones Bivariadas de Pearson

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Neuroticismo (N)	-,129*	,062	-,126*	-,337**	,020	,029	,059
2. Extraversión (E)	-	,119*	,192**	,099	,191**	,030	,133**
3. Apertura (O)		-	,304**	,117*	-,076	-,080	-,082
4. Amabilidad (A)			-	,311**	-,038	-,071	-,153**
5. Responsabilidad (C)				-	-,143**	-,018	-,125*
6. Consumo de alcohol en fin de semana					-	,197**	,375**
7. Asignación Semanal						-	,094
8. Amigos Antinormativos							-

Nota: \*  $p < ,05$ , \*\*  $p < ,01$ , \*\*\*  $p < ,001$ .

### Regresión Lineal

Los análisis de Regresión Lineal mostraron que tras controlar el efecto de la edad y el género, la Extraversión (E), la Asignación Semanal (AS), los Amigos Antinormativos (AA) y la interacción entre Extraversión y Asignación Semanal, y entre Responsabilidad y Amigos Antinormativos se asociaron de forma significativa con el consumo de alcohol propio en fin de semana (véase Tabla 3). En la Figura 1 y 2 se pueden observar los efectos de interacción entre



la personalidad y las variables ambientales a la hora de predecir el consumo de fin de semana de los adolescentes.

Tabla 3  
Análisis de regresión lineal

		CONSUMO DE ALCOHOL EN FIN DE SEMANA			
		R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	β	t
		,021	,021*		
Paso 1	Edad			,086	2,056*
	Género			-,121	-2,042*
		,203	,182***		
Paso 2	Neuroticismo (N)			,000	-,007
	Extraversión (E)			,136	2,821**
	Apertura (O)			-,021	-,414
	Amabilidad (A)			,011	,211
	Responsabilidad (C)			-,090	-1,733
	Paga semanal (AS)			,176	3,716***
	Amigos Antinormativos (AA)			,325	6,664***
		,257	,054**		
Paso 3	N x AS			,078	1,615
	E x AS			,156	2,705**
	O x AS			,029	,564
	A x AS			-,018	-,302
	C x AS			,000	,006
	N x AA			-,103	-1,860
	E x AA			,072	1,322
	O x AA			,044	,766
	A x AA			-,025	-,408
	C x AA			-,158	-2,778**
AS x AA			-,091	-1,781	

Nota. \* p< ,05, \*\* p< ,01, \*\*\*p< ,001

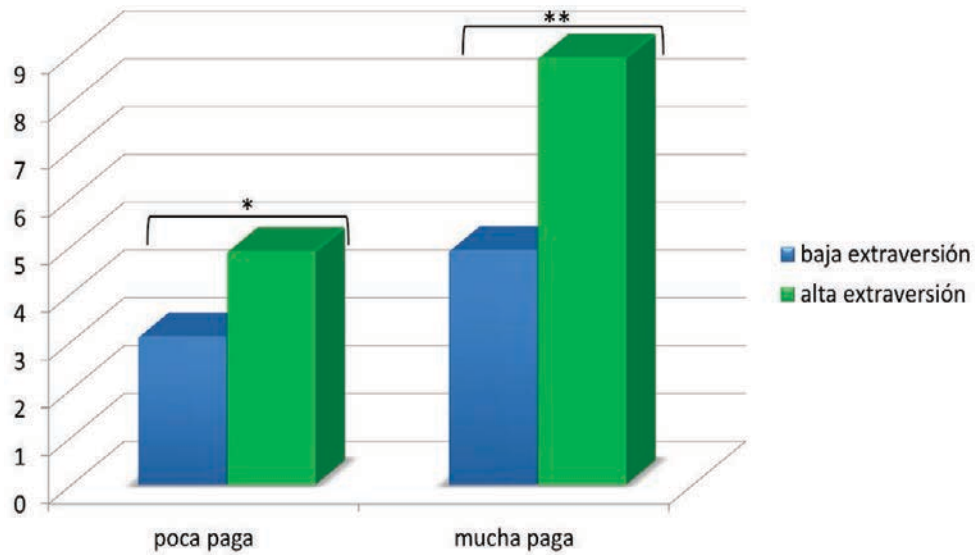


Figura 1. Interacción entre la Extraversión y la Paga semanal en relación al consumo de alcohol (UBES) durante el fin de semana en estudiantes de Secundaria. Nota. \*  $p < ,05$ , \*\*  $p < ,01$ , \*\*\* $p < ,001$

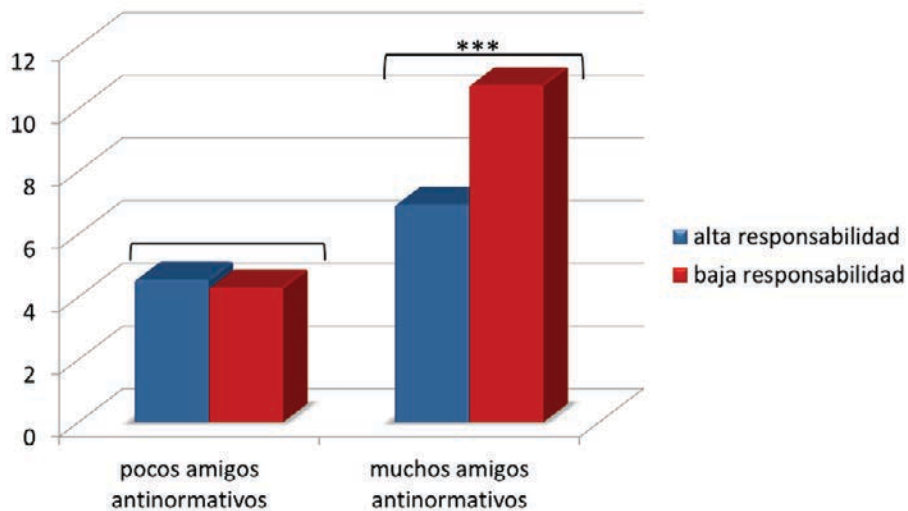


Figura 2. Interacción entre la Responsabilidad y los Amigos Antinormativos en relación al consumo de alcohol (UBES) durante el fin de semana en estudiantes de Secundaria. Nota. \*  $p < ,05$ , \*\*  $p < ,01$ , \*\*\* $p < ,001$

## Discusión y conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue estudiar la relación entre distintas variables psicológicas (personalidad) y ambientales (paga semanal y cantidad de amigos antinormativos) a la hora de predecir el consumo de alcohol en fin de semana de los adolescentes.

Los resultados de la presente investigación mostraron que la asignación semanal, la cantidad de amigos antinormativos y la personalidad (extraversión) se asociaban con el con-

sumo de alcohol de forma directa. Estos resultados van en la línea de investigaciones previas en las que se encuentra que: a) ser más extravertido facilita el inicio en del consumo de alcohol durante la adolescencia (Ibáñez *et al.*, 2008), seguramente a través de procesos de facilitación social (Ruipérez, *et al.*, 2006; Ibáñez *et al.*, 2008), y que b) disponer de una mayor paga semanal (Ariza y Nebot, 2000; Lintonen *et al.*, 2001), y c) tener un mayor número de amigos que realiza conductas fuera de la norma (Borsari y Carey, 2001; Trucco *et al.*, 2011), se asocia con un mayor consumo de alcohol en esta etapa evolutiva.

En contra de lo esperado, no se encontró asociación directa entre características de desinhibición (-C y/o -A) y el consumo de alcohol (Ibáñez *et al.*, 2008; Kotov *et al.*, 2010). El rol de la desinhibición resultó relevante cuando se estudiaron los efectos de interacción / moderación con las variables ambientales. Así, aquellos adolescentes que eran menos responsables o más desinhibidos y que a su vez tenían más amigos antinormativos consumían mayores cantidades de alcohol durante el fin de semana. Es decir, en nuestra muestra, el ser más desinhibido no sería un factor de riesgo para el consumo de alcohol per se. No obstante, en ciertos contextos en los que se los adolescentes se asociaran con amigos que delinquieran, que consumieran drogas, que robaran..., amigos con mayor probabilidad de patrones de conducta externalizante, la probabilidad de consumir alcohol sería mayor en los más irresponsables en comparación con los adolescentes más responsables.

Por otra parte, tras controlar el efecto de la extraversión y de la asignación de paga semanal se encontró un efecto adicional de interacción entre ambas variables (E x AS) que predecía de forma significativa el consumo de alcohol del fin de semana. Es decir, ser extravertido o tener una mayor paga semanal incrementaría la probabilidad de consumir más alcohol en fin de semana, pero el ser extravertido y a su vez tener una mayor asignación semanal incrementaría de forma exponencial la probabilidad de consumir de los adolescentes.

Finalmente nuestro estudio presenta una serie de limitaciones. Primero, se trata de un estudio transversal y, por tanto, debemos ser cautos a la hora de realizar interpretaciones causales. Segundo, nuestra investigación se centró en el estudio de una variable psicológica (personalidad) y dos variables ambientales (AS y AA) a la hora de predecir el consumo de los adolescentes. Estas variables llegaron a explicar en torno al 26 % de la varianza de la cantidad de alcohol consumida por los adolescentes durante el fin de semana. No obstante, la conducta de consumo de alcohol es una conducta compleja en la que influyen un gran número de factores. La inclusión de otras variables psicológicas (p.e., motivos de consumo de alcohol, expectativas sobre los efectos del alcohol) y ambientales (p.e., estilos educativos parentales, consumo de los amigos, consumo del mejor amigo, etc.) hubiese incrementado el porcentaje de varianza explicada del consumo de fin de semana. Tercero, aunque la cantidad de alcohol consumida es una de las medidas más válidas y utilizadas para evaluar el consumo, la evaluación de la frecuencia de consumo, el consumo por atracón, número de borracheras o problemas asociados con el consumo, hubiese dado una visión más integradora del consumo de alcohol en esta población.

En resumen, el presente trabajo muestra la relevancia de la personalidad, la paga semanal y la afiliación con iguales antinormativos con el consumo de fin de semana de los adolescentes. Además, muestra distintos mecanismos de influencia de estas variables en el consumo (directos, moderación / interacción). Estos hallazgos resultan especialmente relevantes, ya que, hasta donde llega nuestro conocimiento, se trata del primer estudio que explora interacciones entre la personalidad y la paga semanal y la conducta antinormativa de los iguales en relación al consumo de alcohol. Los resultados de la presente investigación resultarán de relevancia para posibles programas de prevención y tratamiento del consumo de alcohol en adolescentes.

## Referencias bibliográficas

- Ariza, C. y Nebot M. (2000). Factors associated with problematic alcohol consumption in school-children. *Journal of Adolescent Health, 27*, 425-433.
- Avia, M. D., Sanz, J., y Sánchez-Bernardos, M. L. (1997). Versión española del Inventario de Personalidad NEO-Revisado (NEO PI-R) de Paul T. Costa y Robert R. McCrae (1992). Versión experimental. Manuscrito no publicado. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Bauman, K. E. y Ennett, S. T. (1996). On the importance of peer influence for adolescent drug use: Commonly neglected considerations. *Addiction, 91*(2), 185-198.
- Borsari, B. y Carey, K. B. (2001). Peer influences on college drinking: A review of the research. *Journal of Substance Abuse, 13*(4), 391-424.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*, 155-159.
- Cooper, M. L., Agocha, V. B. y Sheldon, M. S. (2000). A motivational perspective on risky behaviors: the role of personality and affect regulatory processes. *Journal of Personality, 68*, 1059-1088.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI). Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Gallego, S., Viruela, A., Camacho, L., Mezquita, L. y González, J. A. (2011). Adaptación española del cuestionario de las conductas antinormativas de los amigos (DPS) en adolescentes. *Forum de recerca, 16*, 1039-1048.
- Grau, E. y Ortet, G. (1999). Personality traits and alcohol consumption in a sample of non-alcoholic women. *Personality and Individual Differences, 27*, 1057-1066.
- Heinze, H. J., Toro, P. A. y Urberg, K. A. (2004). Antisocial behaviour and affiliation with deviant peers. *Journal of clinical child and adolescent psychology, 33*, 336-346.
- Ibáñez, M. I., Ruipérez, M. A., Villa, H., Moya, J. y Ortet, G. (2008). Personality and alcohol use. En G. J. Boyle, G. Matthews y D. H. Saklofske (eds.), *Handbook of Personality Theory and Testing*. New York: Sage.
- IBM Corp. Released (2012). IBM SPSS Statistics for Windows, version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jamison, J. y Myers, L. B. (2008). Peer-group and price influence students drinking along with planned behaviour. *Alcohol y Alcoholism, 43*, 492-497.
- Kotov, R., Gamez, W., Schmidt, F. y Watson, D. (2010). Linking "big" personality traits to anxiety, depressive and substance use disorders: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136*, 768-821.
- Lintonen, T. P., Konu, A. I. y Rimpelä, M. (2001). Identifying potential heavy drinkers in early adolescence. *Health Education, 101*, 159-168.
- Llopis Llácer, J. J., Gual Solé, A. y Rodríguez-Martos Dauer, A. (2000). Registro del consumo de bebidas alcohólicas mediante la unidad de bebida estándar. Diferencias geográficas. *Adicciones, 12*, 11-19.
- Matsueda, R. L. y Anderson, K. (1998). The dynamics of delinquent peers and delinquent behavior. *Criminology, 36*, 269-308.
- Monahan, K. C., Steinberg, L. y Cauffman, E. (2009). Affiliation with antisocial peers, susceptibility to peer influence, and desistance from antisocial behavior during the transition to adulthood. *Developmental Psychology, 45*(6), 1520-1530.
- Ortet, G., Ibáñez, M. I., Moya, J., Villa, H., Viruela, A. y Mezquita, L. (2012). Assessing the five factors of personality in adolescents: The junior version of the Spanish NEO-PI-R. *Assessment, 19*, 114-130

- Prinstein, M. J., Brechwald, W. A. y Cohen G. L. (2011). Susceptibility to peer influence: Using a performance-based measure to identify adolescent males at heightened risk for deviant peer socialization. *Developmental Psychology*, 47, 1167-1172
- Skidmore, J. R. y Murphy, J. G. (2011). The effect of drink price and next day responsibilities on college student drinking: a behavioral economic analysis. *Psychology of addictive behaviors*, 25, 57-68.
- Rodríguez-Martos, A., Gual, A., y Llopis, J. J. (1999). La unidad de bebida estándar como registro simplificado del consumo de bebidas alcohólicas y su determinación en España, *Medicina Clínica*, 112(12), 446-450.
- Ruipérez, M. A., Ibáñez, M. I., Villa, H. y Ortet, G. (2006). Factores biopsicosociales en el consumo de alcohol. En L. A. Oblitas (ed.), *Atlas de Psicología de la Salud*. Bogotá: PSICOM editores.
- Trucco, E. M., Colder, C. R., y Wieczorek, W. F. (2011). Vulnerability to peer influence: a moderated mediation study on early adolescent alcohol use initiation. *Addictive Behaviors*, 36, 729-736.
- Varela, J., Marsillas, S., Isorna, M. y Rial, A. (2013). El papel de las actitudes, las percepciones y el dinero disponible en el consumo de drogas en adolescentes. *Health and Addictions*, 13, 67-78.

