



REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

EDITOR

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ

GESTOR

DAVID ÁLVAREZ-GARCÍA

EDITORES ASOCIADOS

Rui A. Alves

Joyce L. Epstein

Ángel de Juanas

Rosario Ortega

Georgios Sideridis

Kristie Asaro-Saddler

Juan Fernández

Evelyn Kroesbergen

Pedro Rosário

Antonio Valle

Roger Azevedo

Karen R. Harris

Nigel V. Marsh

Bruce Saddler

Philip H. Winne



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA
DE PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN



Consejo General
de la Psicología
ESPAÑA

COMITÉ EDITORIAL

EDITOR

José Carlos Núñez Pérez - (Universidad de Oviedo, España)

GESTOR EDITORIAL

David Álvarez-García - (Universidad de Oviedo, España)

EDITORES ASOCIADOS

Rui A. Alves - (Universidade do Porto, Portugal)
 Kristie Asaro-Saddler - (University of Albany, EEUU)
 Roger Azevedo - (North Carolina State University, EEUU)
 Joyce L. Epstein - (Johns Hopkins University, EEUU)

Juan Fernández - (Universidad Complutense de Madrid, España)
 Karen R. Harris - (University of Maryland, EEUU)
 Ángel de Juanas - (UNED, España)
 Evelyn Kroesbergen - (Universiteit Utrecht, Países Bajos)
 Nigel V. Marsh - (Sunway University, Malasia)
 Rosario Ortega - (Universidad de Córdoba, España)
 Pedro Rosário - (Universidade do Minho, Portugal)
 Bruce Saddler - (University of Albany, EEUU)
 Georgios Sideridis - (Harvard Medical School, EEUU)
 Antonio Valle - (Universidad de A Coruña, España)
 Philip H. Winne - (Simon Fraser University, Canada)

CONSEJO EDITORIAL

Manuel Acosta Contreras - Universidad de Huelva, (España)
 Francisco Alcántud Marín - Universidad de Valencia, (España)
 Leandro S. Almeida - Universidade do Minho, (Portugal)
 Marina Álvarez Hernández - Universidad de Oviedo, (España)
 Faye Antoniou - University of Athens, (Grecia)
 Bárbara Arfe - Università degli Studi di Padova, (Italia)
 Benito Arias Martínez - Universidad de Valladolid, (España)
 Olga Arias Gundín - Universidad de León, (España)
 Jorge Luis Arias Pérez - Universidad de Oviedo, (España)
 José María Avilés Martínez - Universidad de Valladolid, (España)
 María Rosario Bermejo García - Universidad de Murcia, (España)
 Ana Bernardo Gutiérrez - Universidad de Oviedo, (España)
 Lucy R. Betts - Nottingham Trent University, (Reino Unido)
 José Antonio Bueno Álvarez - Universidad Complutense de Madrid, (España)
 Anna Bujnouska - Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, (Polonia)
 María Amparo Calatayud Salom - Universidad de Valencia, (España)
 María Angel Campo Mon - Universidad de Oviedo, (España)
 Isabel Cantón Mayo - Universidad de León, (España)
 Miguel Ángel Carbonero Martín - Universidad de Valladolid, (España)
 José Juan Carrión Martínez - Universidad de Almería, (España)
 Juan Luis Castejón Costa - Universidad de Alicante, (España)
 Luis Andrés Castejón Fernández - Universidad de Oviedo, (España)
 Pilar Castro Pañeda - Universidad de Oviedo, (España)
 Fátima Chacón Borrego - Universidad de Sevilla, (España)
 Mar Cepero González - Universidad de Granada, (España)
 Rebeca Cerezo Menéndez - Universidad de Oviedo, (España)
 Marcelino Cuesta Izquierdo - Universidad de Oviedo, (España)
 Fernando Cuetos Vega - Universidad de Oviedo, (España)
 Manuel Deaño Deaño - Universidad de Vigo, (España)
 Eliseo Díez Itza - Universidad de Oviedo, (España)
 Julie Dockrell - London Institute of Education, (Reino Unido)
 Isabel Fajardo Caldera - Universidad de Extremadura, (España)
 Manuel Fernández Cruz - Universidad de Granada, (España)
 José Ramón Fernández Hermida - Universidad de Oviedo, (España)
 Jorge Fernández del Valle - Universidad de Oviedo, (España)
 Raquel Fidalgo Redondo - Universidad de León, (España)
 Jesús de la Fuente Árias - Universidad de Almería, (España)
 Francisco Juan García Bacete - Universidad Jaume I, (España)
 José Manuel García Fernández - Universidad de Alicante, (España)
 Jesús Nicasio García Sánchez - Universidad de León, (España)
 José Jesús Gázquez Linares - Universidad de Almería, (España)
 Paloma González Castro - Universidad de Oviedo, (España)
 Julio Antonio González-Piñeda - Universidad de Oviedo, (España)
 Mercedes González Sanmamed - Universidad de A Coruña, (España)
 María José González Valenzuela - Universidad de Málaga, (España)
 Matthias Grünke - Universität zu Köln, (Alemania)
 María Adelina Guisande Couñago - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 Ángel Huguet Canalis - Universidad de Lleida, (España)
 Shin-ichi Ishikawa - Doshisha University, (Japón)
 Cándido José Inglés Saura - Universidad de Miguel Hernández, (España)
 Juan E. Jiménez González - Universidad de la Laguna, (España)
 Jesús Miguel Jornet Meliá - Universidad de Valencia, (España)
 Malt Joshi - Texas A&M University, (EEUU)
 Jennifer Krawek - University of Miami, (EEUU)
 María José León Guerrero - Universidad de Granada, (España)
 Teresa Limpo - Universidade do Porto, Portugal)
 Stephen J. Loew - University of New England, (Australia)
 Víctor López Ramos - Universidad de Extremadura, (España)
 Mar Lorenzo Moledo - Universidad de Santiago de Compostela, (España)

Rafaela Marco Taverner - Universidad de Valencia, (España)
 María Eugenia Martín Palacio - Universidad Complutense de Madrid, (España)
 Raquel-Amaya Martínez González - Universidad de Oviedo, (España)
 Concepción Medrano Samaniego - Universidad del País Vasco, (España)
 Lynn Meltzer - Harvard Graduate School of Education, (EEUU)
 Antonio Méndez Giménez - Universidad de Oviedo, (España)
 Charles L. Mifsud - L-Università ta' Malta, (Malta)
 Ana Miranda Casas - Universidad de Valencia, (España)
 Asunción Monsalve González - Universidad de Oviedo, (España)
 María de la Villa Moral Jiménez - Universidad de Oviedo, (España)
 Ángela Morales Fernández - Universidad Autónoma de Madrid, (España)
 Jesús Miguel Muñoz Cantero - Universidad de A Coruña, (España)
 José Muñoz Fernández - Universidad de Oviedo, (España)
 José Ignacio Navarro Guzmán - Universidad de Cádiz, (España)
 John Niefeld - North Carolina State University, (EEUU)
 Julio Ogas Jofré - Universidad de Oviedo, (España)
 Enrique Ortega Toro - Universidad de Murcia, (España)
 José Manuel Otero-López - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 Timos Papadopoulos - University of Cyprus, (Chipre)
 Ángeles Pascual Sevillano - Universidad de Oviedo, (España)
 Cristina de la Peña Álvarez - Universidad de Francisco de Vitoria, (España)
 José Vicente Peña Calvo - Universidad de Oviedo, (España)
 María Victoria Pérez Villalobos - Universidad de Concepción, (Chile)
 Manuel Peralbo Uzquiano - Universidad de A Coruña, (España)
 María del Carmen Pérez Fuentes - Universidad de Almería, (España)
 María del Henar Pérez Herrero - Universidad de Oviedo, (España)
 Arturo X. Pereiro Rozas - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 María del Carmen Pichardo Martínez - Universidad de Granada, (España)
 Luis Jorge Martín-Antón - Universidad de Valladolid, (España)
 Margarita Pino Juste - Universidad de Vigo, (España)
 María Jesús Presentación Herrero - Universidad de Jaume I, (España)
 Cristina Ramos Galván - Hospital Comarcal de Antequera, (España)
 María del Carmen Requena Hernández - Universidad de León, (España)
 Rosa María Rivas Torres - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 Leila do Socorro Rodrigues Feio - Universidade Federal do Amapá, (Brasil)
 Arantazu Rodríguez Fernández - Universidad del País Vasco, (España)
 Alejandro Rodríguez Martín - Universidad de Oviedo, (España)
 Luis José Rodríguez Muñoz - Universidad de Oviedo, (España)
 Celestino Rodríguez Pérez - Universidad de Oviedo, (España)
 José María Román Sánchez - Universidad de Valladolid, (España)
 Cecilia Ruiz Esteban - Universidad de Murcia, (España)
 María Consuelo Saiz Manzanares - Universidad de Valladolid, (España)
 José Luis San Fabián Maroto - Universidad Oviedo, (España)
 Anna Bujnouska - Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, (Polonia)
 Juan Carlos San Pedro Veleto - Universidad de Oviedo, (España)
 Antonio José Sánchez Guarnido - Universidad de Córdoba, (España)
 Albert Sangrà Morer - Universitat Oberta de Catalunya, (España)
 Miguel Anxo Santos Rego - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 Sylvia Sastre I Riba - Universidad de la Rioja, (España)
 Alfred Schabmann - Universität zu Köln, (Alemania)
 Roberto Secades Villa - Universidad de Oviedo, (España)
 José Tejada Fernández - Universidad Autónoma de Barcelona, (España)
 Carme Timoneda Gallart - Universidad de Girona, (España)
 Mark Torrance - Nottingham Trent University, (Reino Unido)
 María Victoria Trianes Torres - Universidad de Málaga, (España)
 Guillermo Vallejo Seco - Universidad de Oviedo, (España)
 María Lidón Villanueva Badenes - Universitat Jaume I, (España)
 María Luisa Zagalaz Sánchez - Universidad de Jaén, (España)
 Félix Zurita Ortega - Universidad de Granada, (España)

ÍNDICE

- **Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo** 92-98
Bibiana Regueiro, Natalia Suárez, Iris Estévez, Susana Rodríguez, Isabel Piñeiro y Antonio Valle
- **Resiliencia, bienestar psicológico y afrontamiento en universitarios atendiendo a variables de personalidad y enfermedad** 99-112
María Hinojal Benavente Cuesta y María Paz Quevedo Aguado
- **La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en función de la formación y experiencia del deportista: características sociodeportivas** 113-123
Francisco José Parra Plaza, María del Pilar Vílchez Conesa y Cristina De Francisco Palacios
- **Relación entre alexitimia y disfrute de la vida en adolescentes: implicaciones educativas** 124-130
Juan Pedro Martínez Ramón, Inmaculada Méndez Mateo y Cecilia Ruiz Esteban
- **Percepción de los estudiantes sobre las competencias sociales y personales adquiridas en el Máster en Educación Secundaria** 131-141
Minerva Ojeda Delgado, Margarita Pino Juste y Jorge Soto Carballo
- **Validez y fiabilidad del Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO en adolescentes peruanos** 142-154
Haydee Muñoz Sánchez, Karla Azabache Alvarado y María Quiroz
- **Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios** 155-166
Rodrigo Moreta Herrera, Teresa Durán Rodríguez, Narcisca Villegas Villacrés

Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo

Bibiana Regueiro^{1*}, Natalia Suárez², Iris Estévez¹, Susana Rodríguez¹, Isabel Piñeiro¹ y Antonio Valle¹

¹Universidad de A Coruña

²Universidad de Oviedo

Resumen: Los deberes escolares son una de las prácticas educativas más extendidas en todo el mundo. Sin embargo, en literatura previa acerca de esta temática los datos aportados no tienen en cuenta algunas variables importantes y propias de nuestro tiempo, como es la multiculturalidad de las aulas. Así, una variable que podría resultar significativa en la relación entre realizar deberes y rendir en la escuela es el hecho de ser inmigrante o nativo. Por ello, el presente trabajo examina si la relación entre implicación escolar y rendimiento académico varía en función de ésta variable. La muestra se compone de 502 estudiantes (310 nativos y 192 inmigrantes) con edades comprendidas entre los 10 y 16 años participaron en el estudio. A través de la prueba *t* de Student para muestras independientes los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos poblaciones en la mayoría de las variables estudiadas, a favor del alumnado nativo. Se concluye, por tanto, que los estudiantes nativos aprovechan mejor el tiempo que dedican a la realización de los deberes escolares, llevan al colegio los deberes realizados con una mayor calidad, se benefician más de los mismos y, además, su rendimiento es mayor que los estudiantes inmigrantes.

Palabras clave: Inmigrante, Deberes, Calidad de los deberes, Aprovechamiento del tiempo, Rendimiento académico.

Homework and academic achievement: A comparative study between immigrant and native students

Abstract: Homework is one of the greatest educational practices in the world. However, in previous literature about this subject the research contributed does not take into account some important variables, such as the multiculturality of classrooms. Thus, a variable that could be significant in the relationship between doing homework and academic achievement is the fact of being an immigrant or a native. Therefore, the present study examines whether the relationship between homework involvement and academic achievement varies according to this variable. To do this, 502 students (310 natives and 192 immigrants) aged between 10 and 16 participated in the study. Through the Student's *t*-test for independent samples the results indicate that there are statistically significant differences between the two populations in the majority of the variables studied, in favor of the native students. It is concluded, therefore, that the native students take better advantage of the time they dedicate to do homework, they take to homework realized with a higher quality, they benefit more of homework and, in addition, their academic achievement is better than immigrant students.

Keywords: Immigrant, Homework, Quality of homework, Time management, Academic achievement.

En general, los resultados encontrados por la investigación pasada sugieren que los deberes son útiles y necesarios, aunque han de ajustarse a las necesidades del

alumnado (Vila, 2012), así como a los contenidos trabajados en el aula (Ibáñez, 2012), no exceder los 10 minutos por curso y día (Cooper, 2007) y realizarse de manera autónoma (Ibáñez, 2012). La gran mayoría de los trabajos realizados sobre este tema han encontrado que aunque la mayor o menor realización de deberes está relacionada significativamente con el mayor o menor

Recibido: 29/11/2017 - Aceptado: 17/1/2018 - Avance online: 26/1/2018

*Correspondencia: Bibiana Regueiro.

Universidad de A Coruña.

C. P: 15071, A Coruña, España.

E-mail: bibiana.regueiro@udc.es

rendimiento académico, ésta relación varía en función de la edad y género de los estudiantes (Núñez et al., 2013).

Un problema importante que se observa en la literatura previa acerca de esta temática es que los datos aportados no tienen en cuenta algunas variables importantes y propias de nuestro tiempo, como es la multiculturalidad de las aulas. Dadas las particulares características personales de esta población (lingüísticas, de adaptación, actitudinales, del contexto, etc.) es muy posible que la realización de deberes y su relación con el aprovechamiento escolar sea significativamente diferente que en la población nativa.

Por otro lado y respecto de la implicación en los deberes escolares como tal, algunas publicaciones sugieren una correlación fuerte y positiva entre *cantidad* de deberes realizados y rendimiento académico (Cooper, 1989; Cooper, Robinson, & Patall, 2006). Otras destacan que la importancia de realizar las tareas escolares aumenta a medida que los estudiantes avanzan de curso (Zimmerman & Kitsantas, 2005). Uno de los motivos por los cuales la relación entre deberes y rendimiento es más débil en Primaria que en Secundaria puede ser que las tareas encomendadas por los profesores en los primeros cursos suelen tener como objetivo que los alumnos aprendan a gestionar mejor su tiempo de estudio mediante una mera revisión del material de clase, mientras que el profesorado de Secundaria asigna esos deberes para enriquecer y perfeccionar los conocimientos impartidos en clase (Muhlenbruck, Cooper, Nye, & Lindsay, 2000).

En relación con la variable tiempo también existe una gran discrepancia, mientras unos encuentran que la relación entre esta variable y el rendimiento es positiva (Cooper, 1989; Trautwein & Lüdtke, 2009), otros encuentran que es débil o negativa (De Jong, Westerhof, & Creemers, 2000; Tam, 2009; Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann, & Lüdtke, 2009). Estos resultados inconsistentes, quizás se expliquen si tenemos en cuenta la tercera variable, el aprovechamiento del tiempo, ya que dedicar más tiempo a los deberes no significa emplear estrategias eficientes

de gestión de los mismos (Xu, 2007). En investigaciones más recientes como la realizada por Núñez et al. (2013) se concluye que el aprovechamiento del tiempo es la variable de implicación en los deberes que más predice el rendimiento académico.

A tenor de la gran variabilidad de resultados encontrados, Núñez et al. (2013) realizó un estudio en el que además de las tres variables relacionadas con la implicación en los deberes contempló cómo estas se ven relacionadas con la edad y género de los estudiantes. Los resultados indicaron que las chicas hacían más deberes y destinaban más tiempo en labores académicas que los chicos; sin embargo, cabe destacar que no se encontraron diferencias en el aprovechamiento del tiempo. También encontraron que tanto la cantidad de tareas como el aprovechamiento del tiempo destinado a su realización decrecen a medida que aumenta la edad, no encontrándose cambios en función del tiempo dedicado a las tareas.

En el análisis global de las variables que miden el constructo implicación se encontró que la cantidad de deberes se relaciona positivamente con el rendimiento académico, aunque apunta que al igual que sugería Dettmers, Lüdtke, Trautwein, Kunter, & Baumert (2010) debe controlarse la calidad de los deberes realizados. En relación al tiempo dedicado a los deberes encontraron una relación de doble signo con el rendimiento, negativa cuando se evalúa la relación directa y positiva cuando se tiene en cuenta el aprovechamiento de ese tiempo.

Por lo tanto y a pesar de que los deberes escolares son una de las prácticas educativas más extendidas en todo el mundo, en la literatura previa acerca de esta temática los datos aportados no tienen en cuenta algunas variables importantes y propias de nuestro tiempo, como es la multiculturalidad de las aulas. Así, una variable que podría resultar significativa en la relación entre realizar deberes y rendir en la escuela es el hecho de ser inmigrante o nativo. Por ello, el presente estudio examina si la relación entre implicación escolar y rendimiento académico varía en función de ésta variable.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra se compone de 502 estudiantes (310 nativos y 192 inmigrantes) con edades comprendidas entre los 10 y 16 años. De ellos el 85,6% tiene o procede de una familia de nacionalidad española ($n = 310$), la otra parte de los escolares, el 14,4%, está formada por estudiantes inmigrantes o de origen inmigrante ($n = 192$). Casi la totalidad de este alumnado procede de América ($n = 127$), seguida de inmigrantes de origen europeo ($n = 54$), africano ($n = 9$) y asiático ($n = 2$). Destacar que los grupos de participantes nativos e inmigrantes no difieren estadísticamente en edad y género.

INSTRUMENTOS

Para medir las variables relativas a los deberes escolares se utilizó la "Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE)" en la que se obtiene información sobre diferentes dimensiones relativas a la eficacia de esta actividad respecto al aprendizaje y al rendimiento académico. La escala ha sido elaborada a partir de otras escalas multi-item publicadas por otros autores en investigaciones previas (e.g., Trautwein, Lüdtke, Schnyder, & Niggli, 2006; Xu, 2008, 2010), y algunos de los resultados derivados de ésta ya han sido publicados en revistas científicas (e.g., Núñez et al., 2013; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo, & Valle, 2015; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle, & Epstein, 2015).

Para conocer el grado de implicación en los deberes, se recogió información de las siguientes variables: a) *número de deberes que realizan habitualmente los alumnos*; b) *tiempo dedicado a los deberes*; y c) *aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes*. La estimación del *número de deberes realizados* por los alumnos se obtuvo mediante las respuestas a un ítem relativo a la cantidad de deberes realizados habitualmente, utilizando para ello una escala tipo likert con cinco alternativas (1 = *ninguno*, 2 = *algunos*, 3 = *la mitad*, 4 = *casi todos*, 5 = *todos*).

En cuanto al *tiempo diario dedicado a la realización de los deberes*, los estudiantes respondieron a tres ítems (en general, en una semana típica, en un fin de semana típico) con la formulación general "¿Cuánto tiempo sueles dedicar a la realización de los deberes?", siendo las opciones de respuesta 1 = *menos de 30 minutos*, 2 = *de 30 minutos a una hora*, 3 = *de una hora a hora y media*, 4 = *de hora y media a dos horas*, 5 = *más de dos horas*.

Finalmente, el *aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes* se evaluó a través de las respuestas a tres ítems (en general, en una semana típica, en un fin de semana típico) en los que se les pedía que indicaran el nivel de aprovechamiento del tiempo dedicado habitualmente a los deberes, utilizando para ello la siguiente escala: 1 = *lo desaprovecho totalmente* (me distraigo constantemente con cualquier cosa), 2 = *lo desaprovecho más de lo que debiera*, 3 = *regular*, 4 = *lo aprovecho bastante*, 5 = *lo aprovecho totalmente* (me concentro y hasta terminar no pienso en otra cosa). Además de estas variables, se tuvieron en cuenta dos variables más informadas por el profesor: *calidad de las tareas para casa realizadas por el alumno* y *beneficio extraído de su realización*, utilizando para ello una escala tipo likert también con cinco alternativas.

Por último, la evaluación del *rendimiento académico* se obtuvo mediante las calificaciones académicas finales obtenidas en la evaluación final de la asignatura de Matemáticas por los alumnos participantes en el estudio. Se optó por esta materia al ser una de las materias comunes que cursan todos los estudiantes a lo largo de su escolaridad obligatoria.

PROCEDIMIENTO

Los datos referidos a las variables objeto de estudio fueron recogidos durante el horario escolar por personal externo al propio centro, previo consentimiento del equipo directivo, profesores y padres de los alumnos. Previo a la aplicación de los cuestionarios, que se realizó en un único momento temporal,

se les informaba a los participantes de la importancia de responder sinceramente a las distintas preguntas planteadas, insistiéndoles que los datos recogidos sólo se iban a utilizar con fines investigadores.

ANÁLISIS DE DATOS

Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, los datos recogidos han sido analizados mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes (cuando se trató de ver si existían diferencias entre nativos e inmigrantes). A la hora de la interpretación de los resultados, se tuvo en cuenta la existencia, o no, de homogeneidad de varianzas.

Como medida del tamaño del efecto se ha utilizado el coeficiente eta-cuadrado parcial (η_p^2), ya que es uno de los procedimientos más utilizados habitualmente dentro de la investigación educativa (Sun, Pan y Wang, 2010). Para la interpretación de los tamaños del efecto se utiliza el criterio establecido en el trabajo clásico de Cohen (1988), en base al cual, un efecto es pequeño cuando $\eta_p^2 = .01$ ($d = .20$), el efecto es medio cuando $\eta_p^2 = .059$ ($d = .50$) y el tamaño del efecto es grande si $\eta_p^2 = .138$ ($d = .80$).

RESULTADOS

En la Tabla 1 se aportan los estadísticos descriptivos correspondientes. En general, los resultados de los análisis de diferencias de medias indican que mientras que en alguna variable no se observan diferencias estadísticamente significativas, en otras sí hay diferencias entre ambos grupos de estudiantes. Seguidamente se exponen los resultados por variable.

En la *cantidad de deberes realizados* (de los prescritos), los datos obtenidos indican que los alumnos no informan de diferencias estadísticamente significativas entre ellos en cuanto a esta variable ($t(456) = -0.924$; $p > .05$, $d = .09$, tamaño del efecto pequeño).

En lo que respecta al *tiempo dedicado a la realización de deberes* (semanal), como se puede observar en la Tabla 1, los propios alumnos nativos dedican más tiempo a la

realización de los deberes escolares, pero esta diferencia no es estadísticamente significativa ($t(499) = 1.241$, $p > .05$, $d = .86$, tamaño del efecto grande).

Para el *aprovechamiento del tiempo* (dedicado a los deberes), según se desprende de los datos aportados en la Tabla 1, los estudiantes nativos manifiestan que aprovechan mejor que los inmigrantes el tiempo que dedican a la realización de los deberes escolares ($t(498) = 5.035$, $p < .001$).

En lo referido a la *calidad de los deberes realizados*, los profesores indican que los estudiantes nativos llevan al colegio sus deberes realizados con una mayor calidad que los estudiantes inmigrantes ($t(477) = 2.109$, $p < .05$, $d = .19$, tamaño del efecto pequeño).

Según la variable *repercusiones* (de la realización de los deberes), también los profesores creen que la realización de deberes beneficia más a los estudiantes nativos que a los inmigrantes ($t(375) = 2.747$, $p < .05$, $d = .28$, tamaño del efecto pequeño).

Finalmente, *respecto del rendimiento académico* se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto al rendimiento académico ($t(497) = 8.879$, $p < .001$, $d = .81$, tamaño del efecto grande), obteniendo un mayor rendimiento los estudiantes nativos.

DISCUSIÓN

Dado que en la investigación previa (Bang, Suárez-Orozco, Pakes, & O'Connor, 2009) se aportan datos poco exactos y muy generales sobre el tema de los deberes escolares en alumnado inmigrante el objetivo del presente estudio es comprobar si la relación entre la implicación del alumno (medida por la cantidad de deberes que realizan de los prescritos por los profesores, la cantidad de tiempo dedicada a los mismos y la gestión de ese tiempo entendida como aprovechamiento del tiempo invertido) y el rendimiento académico es diferente entre población nativa e inmigrante.

Según los hallazgos, los alumnos nativos hacen deberes de más calidad, se benefician

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de los grupos de estudiantes nativos e inmigrantes

	Grupo	n	M	DE
Alumno. ¿Cuántos deberes haces?	Nativo	310	4.16	1.068
	Inmigrante	191	4.25	0.887
Alumno. Tiempo dedicado cada día de lunes a viernes	Nativo	310	3.10	1.155
	Inmigrante	191	2.97	1.147
Alumno. Al hacer los deberes, me concentro hasta que termino	Nativo	310	3.11	1.132
	Inmigrante	190	2.59	1.103
Profesores. ¿Cómo trae los deberes hechos?	Nativo	288	3.74	1.153
	Inmigrante	191	3.51	1.213
Profesores. ¿Se beneficia de realizar los deberes?	Nativo	288	3.97	1.107
	Inmigrante	191	3.66	1.137
Nota de Matemáticas Secundaria	Nativo	309	6.10	1.945
	Inmigrante	190	4.51	1.946

más de su realización, aprovechan mejor el tiempo y obtienen un mayor rendimiento que sus compañeros inmigrantes. En la variable gestión del tiempo se han encontrado diferencias: los estudiantes nativos manifiestan que se concentran más que los inmigrantes en la realización de los deberes escolares.

A modo de síntesis podríamos decir que aunque el hecho de realizar los deberes escolares resulta beneficioso para el alumnado inmigrante, las dos poblaciones presentan diferencias en las variables que miden la implicación escolar. Estas variables guardan relación con el rendimiento académico tal y como se ha visto en publicaciones anteriores (Cooper, 1989; Núñez et al., 2013). Las diferencias encontradas nos hacen sospechar que quizás existan otros factores que puedan influir en la implicación del estudiante como apuntaban otros investigadores (Bang, Suárez-Orozco, Pakes, & O'Connor, 2011).

Por todo ello, resulta de interés de cara a futuras investigaciones ahondar en nuevas variables que puedan dar cuenta de la implicación de estos alumnos de una manera más precisa. Ya que parece que aunque estos criterios si se relacionan con el rendimiento, al existir diferencias con el alumnado nativo, quizás pueda existir algún otro criterio que nos ayude a explicar la variabilidad en los resultados.

Se han apuntado diferentes variables que pueden afectar a la implicación: el dominio del idioma; la cultura de procedencia (Mau & Lynn, 1999); la ayuda ofrecida por los padres

(Madjar, Shklar, & Moshe, 2016; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle, et al., 2015); el feedback dado por el profesor (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo, et al., 2015). Si bien es cierto que quizás también haya que ahondar en el tipo de deberes que se pone a los alumnos, ya que no cualquier tipo de tarea resulta igual de efectiva de cara a obtener un buen rendimiento académico.

Cabe destacar que por las características del estudio no tenemos certeza de la dirección de la relación; es decir, si una mayor implicación es la causante de un mayor rendimiento académico, mejores resultados académicos llevan a que el alumno se implique más o, ambas direcciones tienen un peso importante en esta relación (Sonnenschein & Galindo, 2015). Aunque en la literatura previa con población nativa se ha propuesto un modelo en el que se apunta por la primera dirección (Núñez et al., 2013).

Quizás en este estudio se echa en falta encontrar un modelo predictivo con el que pronosticar la varianza explicada del constructo total, en el que se tomase la calidad de la tarea realizada como una variable moduladora entre la relación entre implicación y rendimiento, dada la correlación positiva y significativa encontrada entre esta última variable y el rendimiento académico. Sin embargo, dadas las características de los datos recogidos no ha sido posible realizarlo. Otra limitación de nuestro estudio ha sido la selección de la muestra, ya que dada la premura del tiempo y las características de

la población a estudiar nos ha sido difícil encontrar participantes para la recogida de datos y, por tanto, dada la escasez de alumnado con estas características al que teníamos acceso ha tenido que realizarse de este modo, sin aleatorizar.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación de los proyectos de investigación EDU2013-44062-P (MINECO) y EDU2017-82984-P (MEIC).

REFERENCIAS

- Bang, H. J., Suárez-Orozco C., Pakes J., & O'Connor E. (2009). The importance of homework in determining immigrant students' grades in schools in the USA context. *The Journal of Educational Research*, 51(1), 1-25. doi:[10.1080/00131880802704624](https://doi.org/10.1080/00131880802704624)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- De Jong, R., Westerhof, K. J., & Creemers, B. P. M. (2000). Homework and student math achievement in junior high schools. *Educational Research and Evaluation*, 6, 130-157. doi:[10.1076/1380-3611\(200006\)6:2;1-E;F130](https://doi.org/10.1076/1380-3611(200006)6:2;1-E;F130)
- Dettmers, S., Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467-482. doi:[10.1037/a0018453](https://doi.org/10.1037/a0018453)
- Ibáñez, I. (2012). Los deberes escolares: Un poderoso aliado para el aprendizaje y la formación. *Universo UP*, 18. Retrieved from http://revista.universidaddepadres.es/index.php?option=com_content&view=article&id=1456
- Madjar, N., Shklar, N., & Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the Schools*, 53(2), 173-188. doi: [10.1002/pits.21890](https://doi.org/10.1002/pits.21890)
- Mau, W., & Lynn, R. (1999). Racial and ethnic differences in motivation for educational achievement in the United States. *Personality and Individual Differences*, 27(6), 1091-1096.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317. doi:[10.1023/A:1009680513901](https://doi.org/10.1023/A:1009680513901)
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 108, 204-216. doi:[10.1080/00220671.2013.878298](https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878298)
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10, 375-406. doi:[10.1007/s11409-015-9135-5](https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5)
- Núñez, J.C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosário, P., Mourão, R., & Valle, A. (2013). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory, *Education, Educational Psychology*. 35(6), 726-746.
- Sonnenschein, S., & Galindo, C. (2015). Race / ethnicity and early mathematics skills: relations between home, classroom, and mathematics achievement. *The Journal of*

- Educational Research*, 108, 261-277. doi:[10.1080/00220671.2014.880394](https://doi.org/10.1080/00220671.2014.880394)
- Sun, Sh., Pan, W., y Wang, L. L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 989-1004. doi: [10.1037/a0019507](https://doi.org/10.1037/a0019507)
- Tam, V. C. (2009). Homework involvement among Hong Kong primary school students. *Asian Pacific Journal of Education*, 29, 213-227. doi:[10.1080/02188790902859004](https://doi.org/10.1080/02188790902859004)
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors and school track. *Learning and Instruction*, 19, 243-258. doi:[10.1016/j.learninstruc.2008.05.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001)
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456. doi:[10.1037/0022-0663.98.2.438](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438)
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M., & Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 77-88. doi:[10.1016/j.cedpsych.2008.09.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001)
- Vila, D. (2012). A vueltas con los deberes. *Revista electrónica de la mutualidad general de funcionarios civiles del estado* (222//2012). Retrieved from http://www.muface.es/revista/i222/educacion_vuelta_deberes.html
- Xu, J. (2007). Middle-School Homework Management: More than just gender and family involvement. *Educational Psychology*, 27(2), 173-189. doi:[10.1080/01443410601066669](https://doi.org/10.1080/01443410601066669)
- Xu, J. (2008). Models of secondary school students' interest in homework: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 45, 1180-1205. doi: [10.3102/0002831208323276](https://doi.org/10.3102/0002831208323276)
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20, 34-39. doi:[10.1016/j.lindif.2009.11.001](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.001)
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Students' perceived responsibility and completion of homework: The role of self-regulatory beliefs and processes. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.

Resiliencia, bienestar psicológico y afrontamiento en universitarios atendiendo a variables de personalidad y enfermedad

María Hinojal Benavente-Cuesta* y María Paz Quevedo-Aguado

Facultad de Ciencias de la Salud y Facultad de Psicología. Universidad Pontificia de Salamanca

Resumen: Existen investigaciones que desde perspectivas diferentes han tratado de aproximarse a constructos psicológicos como la Resiliencia, el Bienestar Psicológico, las Estrategias de Afrontamiento y la Personalidad. Este estudio se centra en la población universitaria, analizando cada uno de estos constructos y las posibles relaciones entre ellos. Participaron 447 estudiantes con una media de edad de 21.11 años. Entre las variables más destacadas para su análisis, a parte de las sociodemográficas, se encontraban el tipo de titulación que cursaban y la presencia o no de algún tipo de enfermedad crónica. Se estudiaron las posibles diferencias al comparar los subgrupos de la muestra determinados por la edad, sexo, titulación y presencia de enfermedad. Instrumentos utilizados: *Cuestionario de Resiliencia de Wagnild y Young*; *Escala de Bienestar Psicológico de Ryff*; *Minimarcadores de los Cinco Grandes en Español*; *Cuestionario de Afrontamiento del Estrés* y *Cuestionario de Percepción de enfermedad*. Los resultados indicaron una relación entre la Resiliencia y el Bienestar Psicológico, así como con la dimensión de personalidad Estabilidad emocional y con dos de las Estrategias de afrontamiento. Se hallaron diferencias en algunas de las dimensiones de estos constructos al comparar grupos según edad, sexo y tipo de titulación, no así con la presencia de enfermedad.

Palabras clave: Resiliencia, Bienestar Psicológico, Afrontamiento, Personalidad y Percepción enfermedad.

Resilience, psychological well-being and university collaboration attending variables of personality and disease

Abstract: There are researches that from different perspectives have tried to approach psychological constructs such as Resilience, Psychological Wellbeing, Coping Strategies and Personality. This study focuses on the university population, analyzing each of these constructs and the possible relationships between them. Participants were 447 students with an average age of 21.11 years. Among the most important variables for analysis, apart from the sociodemographic ones, were the type of degree they were studying and the presence or not of some type of chronic disease. The possible differences were studied when comparing the subgroups of the sample determined by age, sex, degree and presence of disease. Instruments used: *Wagnild and Young Resilience Questionnaire*; *Ryff Psychological Well-Being Scale*; *Minimizers of the Big Five in Spanish*; *Stress Coping Questionnaire* and *Disease Perception Questionnaire*. The results indicated a relationship between Resilience and Psychological Wellbeing, as well as with the personality dimension Emotional Stability and with two of the Coping Strategies. Differences were found in some of the dimensions of these constructs when comparing groups according to age, sex and gender. type of degree, not so with the presence of disease.

Keywords: Resilience, Psychological Well-being, Coping, Personality and Perception disease.

La Resiliencia se viene estudiando desde las últimas décadas del siglo XX (Becoña, 2006), siendo especialmente objetos de estudio la población infantil y adulta con algún tipo

de patología crónica (Büssing, Ostermann y Koenig, 2007). Son muchas las definiciones que se han ido proponiendo, ya que es un constructo aún en un continuo proceso de evolución y maduración a expensas de los nuevos resultados arrojados por la investigación. Existe, sin embargo, consenso en afirmar, que se trata de un proceso dinámico, que cambia

Recibido: 27/11/2017 - Aceptado: 17/1/2018 - Avance online: 06/3/2018

*Correspondencia: María Hinojal Benavente Cuesta.

Universidad Pontificia de Salamanca.

C. P: 37002, Salamanca, España.

E-mail: mhbenaventecu@upsa.es

en el transcurso de la vida; una capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido en contextos de adversidad, eventos o experiencias estresantes (Becoña, 2006; Luthar, 2006). En este proceso interaccionan dos tipos de factores: protectores y de riesgo. Los factores protectores o también llamados amortiguadores del estrés, hacen referencia a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo (Rutter, 1985, 1987). Reducen los efectos negativos de la exposición a factores de riesgo y al estrés, de modo que algunas personas llevan una vida normal a pesar de vivir en contextos con situaciones desfavorables (Bernard, 2004; Rutter, 2007). Entre ellos se distinguen aquellos que pertenecen a las características ambientales que rodean al individuo, y aquellos que se deben a las cualidades y habilidades individuales (Wolin y Wolin, 1993). Por otro lado, los factores de riesgo representan variables que ante situaciones adversas incrementan la posibilidad de respuestas negativas aumentando así la vulnerabilidad de las personas, no desencadenan siempre un enlace negativo, pero su presencia potencia la probabilidad de ocurrencia (Bernard, 2004).

Junto a la Resiliencia, se estudiará el Bienestar psicológico, otro gran constructo al que le avala una amplia literatura científica. Ha sido estudiado desde diferentes enfoques pero en esta investigación se asumirá el Modelo multidimensional sugerido por Ryff (1989), para el cual, el Bienestar psicológico está constituido por seis dimensiones: Autoaceptación, Relaciones positivas con otras personas, Autonomía, Dominio del entorno, Propósito en la vida y Crecimiento personal. Estudiar la relación entre la Resiliencia y el Bienestar psicológico podrá ayudar a entender y comprender mejor lo que supone el funcionamiento óptimo de la persona cualquiera que sea la situación favorable o no, pero manteniendo un cierto grado de bienestar. Este modo particular de funcionamiento implica, saber afrontar y gestionar situaciones de estrés. Para analizar esta cuestión, se tomará como referencia la perspectiva propuesta

por Lazarus y Folkman (1986) que concibe el afrontamiento como proceso, ya que esta es la que ha adquirido mayor desarrollo en los últimos años. Se define, como los esfuerzos cognitivos y conductuales dirigidos a manejar las demandas internas o externas evaluadas como algo que agrava o excede los recursos de la persona. Esta concepción asume que el individuo utiliza diversas estrategias para tratar con el estrés, las cuáles pueden ser o no adaptativas. La cuestión que nos interesa en este trabajo, es conocer la vinculación entre las Estrategias de Afrontamiento con la Resiliencia y el Bienestar psicológico. ¿Las personas más resilientes y/o las personas que gozan de un cierto grado de bienestar psicológico son más proclives a desarrollar un determinado tipo de estrategias?

Así mismo, se cuestionará si existe algún tipo de relación entre Personalidad, Resiliencia, Bienestar psicológico y Afrontamiento. Se aceptará el concepto de personalidad propuesto por el Modelo de los Cinco Grandes (Goldberg, 1981), modelo psicológico que considera que existen cinco grandes dimensiones de personalidad, constituyendo éstas los pilares básicos que captan la esencia de las diferencias individuales: Extraversión, Afabilidad, Neuroticismo, Responsabilidad y Apertura a la experiencia. Dicho modelo cuenta con un alto grado de solidez empírica, demostrándose en diferentes tipos de estudios, la relación entre algunas de estas dimensiones con la Resiliencia y el Bienestar Psicológico (Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge y Hjemdal, 2005; Kobasa, 1979; Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

Por otro lado, señalar que en esta investigación una de las variables especialmente atendidas ha sido si la persona tenía o no algún tipo de enfermedad, siendo considerado este hecho como una situación estresante capaz de marcar diferencias respecto a aquellos que no viven esta realidad.

Par finalizar, teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, se señalan los principales objetivos que han guiado este estudio: Conocer la relación entre la Resiliencia, el Bienestar psicológico, las Estrategias de Afrontamiento y

la Personalidad así como analizar las posibles diferencias existentes en estos constructos al comparar los diferentes grupos de la muestra en función de la edad, el sexo, tipo de titulación y si padecen o no algún tipo de enfermedad.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaron 458 estudiantes de la Universidad Pontificia de Salamanca (España). El 60.3% son de Enfermería, el 36.2% de Psicología, el 1.1% pertenecen a grados no sanitarios y el 2,4% profesionales. La media de edad es de 21.11 años (DT=3.9), siendo el mínimo 17 y el máximo 49 años. Las mujeres representan el 77.7% frente al 22.3% de hombres. El 55.9% están solteros, el 41.9% tienen pareja estable, el 1.3% casados y el 0.9% se encuentran en otros estados. Atendiendo a la variable enfermedad, el 81.2%, no padecen ningún tipo de patología, mientras que el 18.8 % se pueden considerar enfermos crónicos, al observar que, el 64.7% llevan más de 5 años con la enfermedad, el 27.1% entre uno y cinco años, y tan sólo el 8.2% menos de un año. Las enfermedades con mayor representación son: asma, migrañas, diabetes mellitus tipo 1, alergias, dermatitis, intolerancias a ciertos alimentos, epilepsia, TDAH e hipotiroidismo, ansiedad, depresión y estrés.

INSTRUMENTOS

Datos Sociodemográficos: Edad, Sexo, Estado civil, Titulación y Curso

Cuestionario de Resiliencia de Wagnild y Young (1993). Adaptado a la versión española por Heilemann, Lee y Kury (2003). Escala tipo likert formada por 25 ítems cuyas puntuaciones pueden ser: (1) *En absoluto*, (2) *Rara vez*, (3) *A veces* (4) *A menudo* y (5) *Casi siempre*. La fiabilidad de la escala total es de $\alpha=.92$. Se distribuyen en dos dimensiones Competencia personal ($\alpha=.88$) y Aceptación de uno mismo y de la vida ($\alpha=.81$), a su vez se presentan 4 subdimensiones: Satisfacción personal,

Ecuanimidad, Sentirse bien solo y Confianza en sí mismo.

Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989). Versión reducida y adaptada al español por Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle y van Dierendonck, (2006). Consta de 29 ítems, valorados en una escala tipo Likert que va de (1) *Nada adecuado*, (2) *Mínimamente adecuado*, (3) *Algo adecuado*, (4) *Bastante adecuado* y (5) *Muy adecuado*. Se distribuye en 6 dimensiones: Autoaceptación ($\alpha=.84$), Relaciones positivas con otras personas ($\alpha=.78$), Autonomía ($\alpha=.70$), Dominio del entorno ($\alpha=.82$), Propósito en la vida ($\alpha=.70$) y Crecimiento personal ($\alpha=.71$).

Minimarcadores de los Cinco Grandes en Español (Iraegui y Quevedo-Aguado, 2002). Consta de 150 adjetivos identificados como descriptores de personalidad, aunque se ha utilizado una versión reducida de 50 ítems. Escala tipo Likert cuyas puntuaciones se distribuyen entre; (1) *No adecuada*, (2) *Poco adecuada*, (3) *Adecuada* (4) *Moderadamente Adecuada* y (5) *Muy adecuada*. La fiabilidad global del instrumento es de $\alpha=.884$, encontrándose cada una de los cinco factores en índices que oscilan entre $\alpha=.79$ y $\alpha=.89$; FI Estabilidad Emocional (Ej: seguro, positivo, valiente), FII Agradabilidad (Ej. apacible, aplicado, tolerante...), FIII Integridad (Ej: profundo, receptivo, reflexivo), FIV Responsabilidad (Ej. responsable, constante, centrado) y FV Extraversión (Ej. abierto, alegre, comunicativo...).

Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE) (Sandin y Chorot, 2003). Escala tipo Likert cuyas puntuaciones se distribuyen entre: (1) *Nunca*, (2) *Pocas veces*, (3) *A veces* (4) *Frecuentemente* y (5) *Casi siempre*. La fiabilidad oscila entre $\alpha=.64$ y $\alpha=.92$ en los 7 factores: Focalización en la solución de problemas, Autofocalización negativa, Reevaluación positiva, Expresión Emocional Abierta, Evitación, Búsqueda de apoyo social y Religión.

Cuestionario de Percepción de enfermedad (Broadbent, Petrie, Main y Weinman, 2006).

Escalatiipo Likert (0-10) que evalúa la percepción de enfermedad, atendiendo a; consecuencias (Ej. Cuánto afecta su enfermedad a su vida), duración, control personal (Ej. Cuánto control cree Ud. que tiene sobre su enfermedad), tratamiento, identidad, preocupación (Ej. En qué medida está Ud. preocupado por su enfermedad), respuesta emocional y comprensión de la propia enfermedad. Tiene un bajo índice de fiabilidad $\alpha = .44$, por lo que debería ser revisado, pudiendo deberse a la longitud de la escala, o al carácter clínico con el que fue construido.

PROCEDIMIENTO

En el curso 2016-2017, los investigadores de este estudio aplicaron a estudiantes matriculados en Enfermería, Psicología y otros Grados no sanitarios de la UPSA, los cuestionarios descritos, en formato papel. Contestados individualmente de forma voluntaria durante aproximadamente 30 minutos en horas lectivas de clase, asegurándoles el anonimato y la confidencialidad de los datos.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos a través de las diferentes escalas utilizadas han sido tratados con el paquete estadístico SPSS. 15.0. Se presentarán los análisis que han resultado significativos.

RESULTADOS

Relación entre Resiliencia, Bienestar Psicológico, Estrategias de Afrontamiento y Personalidad.

Aparecen un elevado número de correlaciones según el coeficiente de Pearson. Se presentan en la Tabla 1, aquellas que han resultado significativas a un nivel de 0.01 (bilateral).

La Resiliencia total, muestra relaciones positivas con: Propósito en la vida (.72), Autoaceptación (.67), Dominio del Entorno (.53), Crecimiento Personal (.52), y Autonomía (.42). A medida que el sujeto es más resiliente aumentan cada una de estas dimensiones de bienestar, y a la inversa.

Tabla 1
Correlaciones de Pearson entre Resiliencia, Bienestar Psicológico, Estrategias de Afrontamiento y Personalidad

	Autoaceptación	Autonomía	Dominio del entorno	Propósito en la vida	Crecimiento personal	Estabilidad emocional	Responsabilidad	Extraversión	Focalización en la solución de problemas	Autofocalización negativa	Reevaluación positiva
Resiliencia	.67(**)	.42(**)	.53(**)	.72(**)	.52(**)	.60(**)	.38(**)	.38(**)	.51(**)	-.42(**)	.47(**)
Satisfacción Personal	.59(**)		.51(**)	.70(**)	.40(**)	.48(**)	.37(**)		.41(**)	-.37(**)	
Ecuanimidad	.57(**)	.36(**)	.45(**)	.58(**)	.39(**)	.47(**)			.42(**)		.36(**)
Sentirse bien solo	.37(**)			.40(**)	.35(**)						.35(**)
Confianza en sí mismo	.54(**)	.36(**)	.43(**)	.63(**)	.49(**)	.52(**)	.37(**)	.39(**)	.42(**)		.41(**)
Autoaceptación						.62(**)		.35	.40(**)	-.48(**)	.43(**)
Autonomía						-.45(**)				-.40(**)	
Dominio del entorno						.42(**)					
Propósito en la vida						.46(**)	.43(**)		.47(**)	-.38(**)	.46(**)
Crecimiento personal									.38(**)		.42(**)
Autofocalización negativa						-.39(**)					

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

Respecto a las Estrategias de Afrontamiento, hallamos relaciones positivas entre la Resiliencia total y la Focalización en la solución de problemas (.51) y la Reevaluación Positiva (.47). Cuánto más aumentan los índices de resiliencia en el sujeto más se incrementan el uso de estas dos estrategias, y viceversa. De forma diferente, sucede con la Autofocalización Negativa, que mantiene una relación inversa (-.42). Cuánto más resiliente es el sujeto menos desarrolla esta estrategia de afrontamiento negativa, y a la inversa, a menor Resiliencia total mayor Autofocalización negativa.

En relación con la Personalidad, descubrimos una relación positiva con la dimensión positiva de: Estabilidad Emocional (.60), Responsabilidad (.38) y Extraversión (.38), e inversa, con la dimensión negativa del primer Factor (-.53). Parece indicar que la Resiliencia aumenta a medida que el sujeto presenta características de personalidad relacionadas con la estabilidad emocional, la responsabilidad y la extraversión, y viceversa.

En cuanto a las subdimensiones de la Resiliencia, hallamos que la Satisfacción personal, correlaciona de forma positiva con: Propósito en la vida (.70), Autoaceptación (.59), Dominio del entorno (.51) y Crecimiento Personal (.40). Esto indica la estrecha relación entre estas dimensiones, las cuáles giran en torno al concepto de satisfacción alcanzado por el sujeto al comprender su significado y contribución a la vida. Existe una correlación positiva con la Focalización en la solución de problemas (.41), y negativa con la Autofocalización negativa (-.37). Aparece también una relación positiva con la dimensión positiva del Factor Estabilidad Emocional (.48) y el Factor Responsabilidad (.37), pero sin embargo, surge una relación negativa con la dimensión negativa del Factor Estabilidad Emocional (-.46). A mayor estabilidad emocional y responsabilidad mayor satisfacción personal, por el contrario, a mayor inestabilidad emocional menor grado de satisfacción.

La Ecuanimidad, muestra una correlación positiva con: Propósito en la vida (.58), Autoaceptación (.57), Dominio del entorno (.45),

Crecimiento personal (.39) y Autonomía (.36). Respecto a las estrategias de Afrontamiento, surge una relación positiva con: Focalización en la solución de problemas (.42) y Reevaluación Positiva (.36). Una vez más, la Estabilidad Emocional, presenta una relación significativa en su dimensión positiva (.47) e inversa con la dimensión negativa de la misma (-.46). A medida que crece la posición equilibrada ante la vida aumentan las distintas dimensiones anteriormente descritas del Bienestar, y esto además guarda una relación directa con las características personales de estabilidad emocional.

Sentirse bien, es la que menos relaciones obtiene en comparación con el resto. Correlaciones positivas con: Propósito en la vida (.40), Autoaceptación (.37) y Crecimiento Personal (.35). El sentimiento de bienestar aumenta al mismo tiempo que se incrementa el significado y sentido de la vida, el crecimiento personal y la aceptación de uno mismo. Surge también otra relación de carácter positivo, entre Sentirse bien y la Reevaluación positiva (.35).

La Confianza en sí mismo, es la que presenta mayor número de relaciones significativas. Relaciones positivas con: Propósito en la vida (.63), Autoaceptación (.54), Crecimiento personal (.49), Dominio del entorno (.43) y Autonomía (.36). Parece demostrarse que al aumentar la confianza en uno mismo, las distintas dimensiones del Bienestar psicológico también aumentan, y al revés, al disminuir la confianza en uno mismo disminuyen dichas dimensiones. También, se observa relación positiva con: Focalización en la solución de problemas (.42) y Reevaluación positiva (.41). Respecto a la Personalidad, aparecen tres correlaciones positivas con las dimensiones positivas de: Estabilidad Emocional (.52), Extraversión (.39) y Responsabilidad (.37), y una negativa con la dimensión negativa de Responsabilidad (-.46).

La Perseverancia, de igual modo que en los casos anteriores, muestra relaciones positivas con: Propósito en la vida (.54), Autoaceptación (.56), Dominio del entorno (.45), Crecimiento personal (.42) y Autonomía (.41). Igualmente, con Focalización en la solución de problemas

(.42) y Reevaluación Positiva (.38). Finalmente, ha presentado relaciones significativas con las dos dimensiones positiva (.52) y negativa (-.43) del Factor Estabilidad Emocional. Las personas con niveles altos de Perseverancia, muestran mayor persistencia ante la adversidad y tienen un fuerte deseo de logro y autodisciplina, al aumentar estas características crecen también las dimensiones del Bienestar psicológico antes señaladas. Y una vez más, asume un gran protagonismo las formas de Afrontamiento centradas en la Solución de problemas y la Reevaluación positiva, así como la variable de personalidad Estabilidad Emocional.

Atendiendo a la dimensión del Bienestar psicológico, Autoaceptación, han aparecido relaciones significativas positivas con dos estrategias de afrontamiento: Reevaluación positiva (.43) y Focalización en la solución de problemas (.40), y una negativa con la Autofocalización negativa (-.48). Además, la Autoaceptación, tiene una relación positiva con las dimensiones positivas de personalidad, Estabilidad Emocional (.62) y Extraversión (.35), y negativa con la subdimensión negativa del factor Estabilidad Emocional (-.62).

Respecto a la Autonomía, surge una relación significativa negativa con la Autofocalización

Negativa (-.40) y con las dos dimensiones positiva (.45) y negativa (-.48) de la Estabilidad Emocional, de tal modo, que al aumentar la Autonomía del sujeto se incrementa la Estabilidad Emocional. De la misma manera, sucede con Dominio del entorno, presenta una relación significativa con la Estabilidad Emocional, en su dimensión positiva (.42) y negativa (-.47).

El Crecimiento personal, correlaciona de forma positiva con, Focalización en la solución de problemas (.38) y Reevaluación positiva (.42).

Y por último, el Propósito en la vida, igual que en dimensiones anteriores, se relaciona de forma positiva con Focalización en la solución de problemas (.47) y Reevaluación positiva (.46) y negativa con la Autofocalización negativa (-.38), además con los Factores de personalidad Estabilidad Emocional en su dimensión positiva (.46) y negativa (-.44), y con el Factor Responsabilidad en su dimensión positiva (.43).

Para finalizar la Autofocalización negativa, presenta una relación significativa con la Estabilidad Emocional, en su dimensión positiva (-.39) y negativa (.49).

Tabla 2
ANOVA de la Resiliencia y Personalidad en función de la Titulación

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ecuanimidad	Inter-grupos	102,180	3	34,060	5,189	,002
	Intra-grupos	2966,852	452	6,564		
	Total	3069,033	455			
Confianza en sí mismo	Inter-grupos	126,871	3	42,290	3,330	,020
	Intra-grupos	5714,364	450	12,699		
	Total	5841,236	453			
Resiliencia	Inter-grupos	1158,941	3	386,314	2,820	,039
	Intra-grupos	61095,504	446	136,985		
	Total	62254,444	449			
F3 Integridad (+)	Inter-grupos	4,427	3	1,476	4,352	,005
	Intra-grupos	153,252	452	,339		
	Total	157,679	455			
F3 Integridad (-)	Inter-grupos	2,676	3	,892	3,704	,012
	Intra-grupos	108,150	449	,241		
	Total	110,826	452			

Diferencias en Resiliencia y Personalidad en función de la Titulación

Al comparar los grupos de estudiantes según la titulación aparecen diferencias en el nivel de Resiliencia total y en las subdimensiones: Ecuanimidad y Confianza en sí mismo, así como en el FIII de personalidad denominado Integridad (Tabla 2).

Respecto a la Ecuanimidad, capacidad del sujeto para asumir una perspectiva equilibrada y moderada ante la adversidad, encontramos que los estudiantes de Enfermería tienen una media significativamente mayor (prueba de Scheffé) (15.5) en comparación con los estudiantes de otras titulaciones (11.60) (Tabla 3). Éstos últimos muestran también diferencias con los estudiantes de psicología, cuya media

Tabla 3
Descriptivos Resiliencia y Personalidad en función de la Titulación

						Intervalo de confianza para la media al 95%	
		N	Media	Desviación típica	Error típico	Límite inferior	Límite superior
Ecuanimidad	1,00	274	15,51	2,549	,154	15,20	15,81
	2,00	166	15,80	2,521	,196	15,41	16,19
	3,00	5	11,60	4,722	2,112	5,74	17,46
	4,00	11	14,45	2,339	,705	12,88	16,03
	Total	456	15,55	2,597	,122	15,31	15,79
Confianza en sí mismo	1,00	274	27,74	3,490	,211	27,32	28,15
	2,00	164	27,47	3,648	,285	26,91	28,03
	3,00	5	22,80	5,263	2,354	16,27	29,33
	4,00	11	28,18	3,311	,998	25,96	30,41
	Total	454	27,60	3,591	,169	27,27	27,93
Resiliencia	1,00	270	96,12	11,400	,694	94,76	97,49
	2,00	164	95,59	12,073	,943	93,73	97,45
	3,00	5	81,00	17,378	7,772	59,42	102,58
	4,00	11	94,09	10,821	3,263	86,82	101,36
	Total	450	95,71	11,775	,555	94,62	96,80
FIII Integridad (+)	1,00	275	3,68	,579	,035	3,61	3,75
	2,00	165	3,86	,577	,045	3,77	3,94
	3,00	5	3,36	,974	,435	2,15	4,57
	4,00	11	3,55	,552	,166	3,17	3,92
	Total	456	3,74	,589	,028	3,68	3,79
FIII Integridad (-)	1,00	273	1,50	,503	,030	1,44	1,56
	2,00	164	1,47	,466	,036	1,39	1,54
	3,00	5	2,16	,767	,343	1,21	3,11
	4,00	11	1,33	,393	,118	1,06	1,59
	Total	453	1,49	,495	,023	1,45	1,54

* (1) Enfermería (2) Psicología (3) Otras Titulaciones (4) Profesionales

15.8, es mayor. No existen diferencias entre los estudiantes de Enfermería y Psicología. A la luz de estos resultados se puede deducir que los futuros enfermeros y psicólogos reflejan una mayor capacidad para mostrar actitudes equilibradas ante la adversidad en comparación con los estudiantes que no son de las ciencias de la salud.

En cuanto a la Confianza en sí mismo, encontramos resultados semejantes a los de la dimensión anterior: los alumnos de Enfermería (27.74) y Psicología (27.47), presentan una media superior en relación con otras titulaciones (22.80), lo que indica mayor habilidad para creer en ellos mismos y en sus capacidades, y de nuevo refleja la proximidad entre ambas muestras y la diferencias con otros estudiantes de ámbitos ajenos a la formación sanitaria.

En la Resiliencia Total, existen diferencias entre la titulación de Enfermería y las no sanitarias (otras titulaciones). Al comparar las medias se observa que los primeros obtienen una mediana de 96.12, dato muy superior al otro grupo que es de 81.00. Esto indica que los futuros enfermeros muestran una mayor capacidad de resistencia ante la adversidad en comparación con los otros estudiantes.

Por último señalar que, en referencia a las variables de Personalidad, tan sólo se han encontrado diferencias en el Factor Integridad.

Analizando las medias, los estudiantes de Psicología (3.86) se describen más receptivos, reflexivos, confiables y profundos que los de Enfermería (3.68). En relación a la dimensión negativa de este factor, también surgen discrepancias entre los distintos grupos. Los alumnos de Enfermería no se describen (1.50) como personas desleales, fanfarronas, troleras, malvadas e hipócritas, mientras que los pertenecientes a otras titulaciones (no en el caso psicología) esta puntuación se eleva de forma considerable (2.16). Lo mismo ocurre entre este último grupo y los estudiantes de Psicología (1.47).

Debemos entender estos resultados con un alto nivel de prudencia, puesto que las diferencias halladas pueden estar sesgadas por la diferencia muestral de estudiantes en cada subgrupo. En futuras investigaciones se deberían equiparar los N de cada una de las submuestras, y de esta manera lograr mayor homogeneidad en la representación de cada titulación.

Diferencias en Estrategias de Afrontamiento y Personalidad en función de la Edad.

Antes de realizar las pruebas estadísticas oportunas se establecieron 4 subgrupos según intervalos de edad: 17-22 años, 23-27 años, 28-32 años, 33 o más.

Tabla 4
ANOVA Estrategias de Afrontamiento y Personalidad en función de la Edad

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Expresión Emocional Abierta	Inter-grupos	5,129	3	1,710	3,881	,009
	Intra-grupos	194,723	442	,441		
	Total	199,852	445			
Evitación	Inter-grupos	8,643	3	2,881	5,108	,002
	Intra-grupos	251,552	446	,564		
	Total	260,195	449			
FV Extraversión (-)	Inter-grupos	6,001	3	2,000	3,727	,011
	Intra-grupos	241,508	450	,537		
	Total	247,509	453			

Al comparar los grupos de estudiantes según la edad aparecen diferencias en dos estrategias de Afrontamiento: Expresión Emocional Abierta y Evitación; así como en el Factor V de Personalidad (Extraversión) (Tabla 4).

Para determinar los grupos de edad en las que se dan estas diferencias, se realiza la prueba de Scheffé. Se hace un análisis entre estos grupos comparando las medias (Tabla 5) cuyos resultados son comentados a continuación.

Las diferencias surgen entre los estudiantes más jóvenes (18-22 años) y los de mayor edad (33 años o más). Los primeros tienen puntuaciones más elevadas en, Expresión

Emocional Abierta y Evitación, mientras los de menor edad alcanzan una media de 2.66 en esta primera estrategia, y los de mayor edad de 2.02. Esto significa, que los más jóvenes utilizan más estrategias para afrontar el estrés centradas en la emoción. Respecto a la Evitación, los de menor edad tienen una media más elevada (3.15) en comparación con los de mayor edad (2.33), parece que los más jóvenes tienen un afrontamiento de tipo más afectivo ante las situaciones de estrés en comparación con los de mayor edad.

En cuanto a las características de personalidad, destaca la diferencia entre los estudiantes del grupo de 17 a 22 años y los de

Tabla 5
Descriptivos Estrategias de Afrontamiento y Personalidad en función de la Edad

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Expresión Emocional Abierta	1,00	370	2,66	,623	,032	2,60	2,73
	2,00	58	2,56	,885	,116	2,33	2,79
	3,00	8	2,33	,766	,271	1,69	2,97
	4,00	10	2,02	,530	,167	1,64	2,40
	Total	446	2,63	,670	,032	2,57	2,69
Evitación	1,00	374	3,15	,753	,039	3,07	3,23
	2,00	58	3,02	,716	,094	2,83	3,21
	3,00	8	2,67	,840	,297	1,96	3,37
	4,00	10	2,33	,793	,251	1,77	2,90
	Total	450	3,10	,761	,036	3,03	3,18
FV. Extraversión	1,00	376	2,18	,710	,037	2,11	2,25
	2,00	60	2,51	,820	,106	2,30	2,72
	3,00	8	2,05	,510	,180	1,62	2,48
	4,00	10	2,12	1,104	,349	1,33	2,91
	Total	454	2,22	,739	,035	2,15	2,29

*(1) De 17 a 22 años, (2) 23 a 27 años, (3) 27 a 32 años, (4) 33 o más

23 a 27 años. Estos últimos se describen como más introvertidos, callados y solitarios (2.51) que los de edad inferior (2.18)

Diferencias en Resiliencia, Estrategias de Afrontamiento y Personalidad en función del Sexo.

El sexo aparece como la variable para la que más diferencias significativas se han encontrado. Estos datos han de ser

interpretados sabiendo que la distribución entre hombres y mujeres, no es homogénea (aunque sí refleja la realidad en cuanto a la frecuencia de estudiantes de ambos sexos en las titulaciones estudiadas) como se reflejaba en la descripción de la muestra. (Tablas 6 y 7)

Encontramos diferencias significativas entre hombres y mujeres en dos de las subdimensiones de la Resiliencia: Satisfacción personal y Confianza en sí mismo, en ambas obtienen puntuaciones más altas las mujeres

Tabla 6
ANOVA Resiliencia, Bienestar Psicológico, Estrategias de Afrontamiento y Personalidad en función del Sexo

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Satisfacción	Inter-grupos	38,466	1	38,466	5,325	,021
	Intra-grupos	3286,799	455	7,224		
	Total	3325,265	456			
Confianza en sí mismo	Inter-grupos	193,264	1	193,264	15,486	,000
	Intra-grupos	5628,541	451	12,480		
	Total	5821,806	452			
Crecimiento Personal	Inter-grupos	54,126	1	54,126	7,913	,005
	Intra-grupos	3057,420	447	6,840		
	Total	3111,546	448			
Propósito en la vida	Inter-grupos	198,165	1	198,165	15,730	,000
	Intra-grupos	5681,663	451	12,598		
	Total	5879,828	452			
Evitación	Inter-grupos	3,231	1	3,231	5,635	,018
	Intra-grupos	256,846	448	,573		
	Total	260,077	449			
Búsqueda de apoyo social	Inter-grupos	20,702	1	20,702	23,058	,000
	Intra-grupos	397,730	443	,898		
	Total	418,432	444			
FII Agradabilidad	Inter-grupos	3,294	1	3,294	22,399	,000
	Intra-grupos	65,739	447	,147		
	Total	69,033	448			
FIII Integridad	Inter-grupos	1,410	1	1,410	10,181	,002
	Intra-grupos	62,305	450	,138		
	Total	63,715	451			
FIV Responsabilidad	Inter-grupos	,632	1	,632	5,306	,022
	Intra-grupos	53,485	449	,119		
	Total	54,117	450			
FV Extraversión	Inter-grupos	1,135	1	1,135	11,887	,001
	Intra-grupos	42,871	449	,095		
	Total	44,005	450			

Tabla 7
Descriptivos Resiliencia, Bienestar Psicológico, Estrategias de Afrontamiento y Personalidad en función del Sexo

		N	Media	Desviación típica	Error típico
Satisfacción	hombre	101	14,83	3,124	,311
	mujer	356	15,53	2,551	,135
	total	457	15,38	2,700	,126
Confianza en sí mismo	hombre	100	26,36	4,071	,407
	mujer	353	27,93	3,366	,179
	total	453	27,59	3,589	,169
Crecimiento personal	hombre	97	16,08	2,730	,277
	mujer	352	16,93	2,583	,138
	total	449	16,74	2,635	,124
Propósito en la vida	hombre	101	17,89	4,005	,398
	mujer	352	19,48	3,408	,182
	total	453	19,13	3,607	,169
Evitación	hombre	100	2,95	,741	,074
	mujer	350	3,15	,762	,041
	total	450	3,11	,761	,036
Búsqueda de apoyo social	hombre	99	3,37	1,077	,108
	mujer	346	3,89	,907	,049
	total	445	3,77	,971	,046
FII Agradabilidad	hombre	98	3,10	,425	,043
	mujer	351	2,89	,371	,020
	total	449	2,94	,393	,019
FIII Integridad	hombre	101	2,72	,442	,044
	mujer	351	2,58	,349	,019
	total	452	2,61	,376	,018
FIV Responsabilidad	hombre	100	2,98	,350	,035
	mujer	351	2,89	,344	,018
	total	451	2,91	,347	,016
FV Extraversión	hombre	100	3,14	,363	,036
	mujer	351	3,02	,292	,016
	Total	451	3,04	,313	,015

que los hombres. En Satisfacción personal, las mujeres tienen una media de 15.53 mientras que en los hombres es de 14.83. Respecto a la Confianza en sí mismo, también las mujeres (27.93) se perciben con mayor capacidad que los hombres (26.36) para creer en ellas mismas.

Por otro lado, existen diferencias significativas en dos dimensiones del Bienestar psicológico: Crecimiento Personal y Propósito en la vida. En

cuanto al Crecimiento Personal, la diferencia entre hombres (16.08) y mujeres (16.93) es mínima, aunque significativa. Sin embargo, donde sí se encuentran valores más distanciados es en Propósito en la vida, donde las mujeres (19.48) obtienen puntuaciones más altas respecto con los hombres (17.89). Las mujeres parecen tener más claro y definido el significado y sentido de su vida.

También se observan diferencias en dos de las estrategias de afrontamiento empleadas ante situaciones de estrés. Las mujeres (3.15) puntúan más alto que los hombres (2.95) en Evitación y también en Búsqueda de apoyo social, para la cual las mujeres obtienen una media de 3.89 frente a los hombres de 3.37. Parece que las mujeres ante situaciones de estrés emplean más estrategias de afrontamiento de tipo afectivo que los hombres.

Finalmente, indicar las diferencias resultantes entre la valoración que hacen los hombres de sus características de personalidad y las que hacen las mujeres. Para los tres factores que han resultado significativos, los hombres tienen puntuaciones más elevadas que las mujeres. En Agradabilidad, los hombres (3.10) se describen más tolerantes, pacíficos y serenos que las mujeres (2.89). En cuanto a Integridad los hombres (2.72) se perciben más profundos, reflexivos y receptivos que las mujeres (2.58). En la misma línea de respuesta que los anteriores, los hombres (2.98) obtienen puntuaciones ligeramente más elevadas que las mujeres (2.89) en Responsabilidad e igualmente en Extraversión.

Diferencias en Personalidad en función de la presencia o no de enfermedad.

Respecto a la existencia de diferencias entre el grupo de enfermos y no enfermos en las distintas escalas, los hallazgos encontrados son escasos y difícilmente interpretables por ello, de tal manera que sólo ha resultado significativa para el Factor de Personalidad Extraversión, para un nivel de significación de $p < 0.05$ (.013). Al comparar sus medias se observa una puntuación mínimamente más elevada entre los estudiantes que padecen una enfermedad (3.12) y aquellos que no la tienen (3.03). Los primeros se describen con mayores niveles de extraversión, más sociables, alegres, abiertos y habladores, frente a los segundos.

DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los resultados anteriormente expuestos, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

Existe una clara red de interrelación entre la Resiliencia, las dimensiones del Bienestar psicológico, las Estrategias de Afrontamiento y las características de Personalidad. Se confirman los hallazgos de investigaciones previas donde se demuestra la estrecha relación que existe entre estos constructos psicológicos, responsables del funcionamiento óptimo de la persona (Friborg, Barlaug, Martinussen, RoseningeyHjemdal, 2005; Kobasa, 1979; Vázquez, Hervás, Rahonay Gómez, 2009)

Principalmente se destacan la relación entre las dimensiones de la Resiliencia y las del Bienestar psicológico, así como la relación de éstas con dos de las Estrategias de Afrontamiento: Focalización en la solución de problemas y Reevaluación positiva. Respecto a la primera afirmación, se podría interpretar que al aumentar los niveles de las distintas subdimensiones de la Resiliencia, aumentan las dimensiones del Bienestar psicológico, sin poder determinar ningún tipo de relación causal. Por otro lado, estos resultados confirman uno de los planteamientos iniciales de este estudio, el cual intuía que las personas resilientes, así como aquellas que gozan de un elevado estado de bienestar, emplean estrategias de afrontamiento específicas, en este caso, la Focalización en la solución de problemas y la Reevaluación positiva. En cuanto a la dimensión de personalidad que ha resultado más implicada en todos los análisis ha sido la Estabilidad Emocional, parece entenderse que esta gran dimensión de la personalidad asume un alto grado de responsabilidad en el afrontamiento de la adversidad así como en el logro del bienestar personal.

Finalmente, al comparar los distintos grupos de la muestra, vemos que existen diferencias en algunas dimensiones de la Resiliencia y del Bienestar psicológico, así como en las Estrategias de Afrontamiento

y variables de Personalidad, cuando se atiende a la Titulación, Edad y Sexo; pero sin embargo la presencia de enfermedad no arroja ningún tipo de información relevante al respecto. Se entiende, que quizás para dar una respuesta de mayor solidez científica a esta última cuestión, debería aumentarse el N de la submuestra de estudiantes con algún tipo de patología crónica diagnosticada. En éste sentido, ésta podría ser entendida como una de las principales limitaciones del estudio, impidiendo extraer conclusiones, principalmente en lo que se refiere a la Resiliencia y a las Estrategias de Afrontamiento, donde la literatura científica reconoce la *presencia de enfermedad* como un hecho relevante que hace a la persona más resiliente y con más estrategias de afrontamiento al estrés (Broadbent, Petrie, Main, y Weinman, 2006; Lazarus y Folkman, 1986). Cómo ha sido comentado en el apartado de los resultados, esta limitación no sólo se encuentra en esta última variable comentada, sino que también se ven implicadas otras como la edad, el sexo y la titulación, en las que se deberían lograr representaciones mayores y más homogéneas.

Para finalizar, destacar la importancia de continuar avanzando en esta línea de investigación que pretende aproximarse cada vez más al conocimiento de los factores que intervienen en el desarrollo óptimo de la persona, contribuyendo de este modo al objetivo común sobre el que actualmente se centra gran parte de los estudios psicológicos (Vázquez y Hervás, 2009). Conocer los componentes de la Resiliencia y el Bienestar psicológico, así como las Estrategias de Afrontamiento para hacer frente al estrés, permite establecer y desarrollar líneas de intervención psicológica, individuales y colectivas, que favorezcan un mayor estado de bienestar personal con todas las repercusiones que ello conlleva, tanto para la persona como para la propia sociedad.

• **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3), 125-146. DOI: [10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024](https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024)
- Benard, B. (2004). *Resilience y What we have learned*. San Francisco: West Ed.
- Broadbent, E., Petrie, K. J., Main, J., y Weinman, J. (2006). The Brief Illness Perception Questionnaire (BIPQ). *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 631-637. DOI: [10.1016/j.jpsychores.2005.10.020](https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2005.10.020)
- Büssing, A., Ostermann, T., y Koenig, H.G. (2007). Relevance of religion and spirituality in german patients with chronic diseases. *International Journal Psychiatry in Medicine*, 37, 39-57. DOI: [10.2190/60W7-1661-2623-6042](https://doi.org/10.2190/60W7-1661-2623-6042)
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psichotema*, 18 (3), 572-577.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J.H., yHjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14, 29-40. DOI: [10.1002/mpr.15](https://doi.org/10.1002/mpr.15)
- Goldberg, L.R. (1981). Language and individual differences: the search for universals in personality lexicons. *Review of Personality and Social Psychology*, 2, 141-165.
- Heilemann, M., Lee, K., yKury, F.S. (2003). Psychometric properties of the Spanish version of the Resilience Scale. *Journal Nurs Meas*, 11 (1), 61-72. DOI: [10.1891/106137403780954976](https://doi.org/10.1891/106137403780954976)
- Iraegui, A., y Quevedo-Aguado, M.P. (2002). Aproximación psicolingüística al estudio de la personalidad en español: Una propuesta taxonómica. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, Vol. 7, Nº. 1.
- Kobasa, S.C. (1979): Personality and resistance

- to illness. *American Journal of Community Psychology*, 7, 413-423. DOI: [10.1007/BF00894383](https://doi.org/10.1007/BF00894383)
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*: Martínez Roca.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, Vol. 3 (2th edition). Nueva York: Wiley. DOI: [10.1002/9780470939406.ch20](https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20)
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611. DOI: [10.1192/bjp.147.6.598](https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598)
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse and Neglect*, 31, 205-209. DOI: [10.1016/j.chiabu.2007.02.001](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001)
- Ryff, C. (1989). Happiness in everythin, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-81. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sandin, B., y Chorot, P. (2003). Cuestionario del Afrontamiento del estrés (CAE): Desarrollo y situación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8, 39-54. DOI: [10.5944/rppc.vol.12.num.3.2007.4044](https://doi.org/10.5944/rppc.vol.12.num.3.2007.4044)
- Vázquez, C., y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología. *Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Wagnild, G.M., y Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Wolin, S. J., y Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: VillardBooks.

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en función de la formación y experiencia del deportista: características sociodeportivas

Francisco José Parra-Plaza*, María del Pilar Vílchez-Conesa y Cristina De Francisco-Palacios

Universidad Católica de Murcia

Resumen: El objetivo principal del presente estudio fue describir la relación entre variables deportivas (años de práctica, meses de entrenamiento, número de entrenamientos semanales, duración del entrenamiento y nivel competitivo) y demográficas (género y edad) al respecto de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Para ello, se utilizó el instrumento "Basic Needs Satisfaction in Sport Scale" que evalúa la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (competencia, relación y autonomía) dentro del ámbito deportivo. La muestra estuvo formada por 690 deportistas de 13 a 35 años ($M = 17,81$; $DT = 4,01$), los cuales completaron una versión española de dicha escala y preguntas adicionales de carácter demográfico y deportivo. Se calcularon estadísticos descriptivos y se realizaron pruebas estadísticas no paramétricas con el programa IBM SPSS. Los resultados indicaron que la satisfacción de competencia aumenta con los años de práctica y número de entrenamientos semanales; la satisfacción de relación se incrementa con el número de entrenamientos; y la satisfacción de autonomía-elección crece con los años de práctica, meses de entrenamiento y número de entrenamientos. Para las variables demográficas, los hombres presentaron mayor satisfacción de autonomía-elección que las mujeres, sin embargo, estas mostraban mayor satisfacción de necesidad de relación. Finalmente, se observó una relación inversamente proporcional entre la edad del deportista y la satisfacción de la necesidad autonomía-locus, por lo que a más edad, menos satisfacción de la necesidad.

Palabras clave: Necesidades psicológicas básicas, Variables demográficas, Variables deportivas.

Basic psychological needs satisfaction in terms of athlete training and experience: socio-sport characteristics

Abstract: The main objective of the present study was to describe the relationship between sport variables (years of practice, months of training, number of weekly training, duration of training and competitive level), demographic variables (gender and age) and basic psychological needs. The "Basic Needs Satisfaction in Sport Scale" assesses the satisfaction of basic psychological needs (competence, relatedness and autonomy) in the sport field. The sample consisted of 690 athletes aged 13 to 35 ($M = 17.81$; $SD = 4.01$), who completed the Spanish version of this scale and additional questions of a demographic and sporting nature. Descriptive statistics were calculated and nonparametric statistical tests were performed with the IBM SPSS program. The results indicated that competence increases with the years of practice and number of weekly workouts; relatedness satisfaction increases with the number of trainings; and autonomy-choice grows with the years of practice, months of training and number of trainings. For the demographic variables, the men presented greater autonomy-choice satisfaction than the women, however, they showed greater satisfaction in relatedness. Finally, an inversely proportional relationship was observed between the age of the athlete and the satisfaction of the autonomy-locus need, so at older age, less satisfaction of the need.

Keywords: Basic psychological needs, Demographic variables, Sport variables.

La teoría de las necesidades psicológicas básicas (Ryan y Deci, 2000) establece la

existencia de tres necesidades psicológicas (competencia, relación y autonomía) que necesitan ser satisfechas por las personas para su desarrollo psicológico y su bienestar óptimo personal (Deci y Ryan, 2000). Vallerand (2001) estableció una definición para cada necesidad psicológica en el campo del deporte. La

Recibido: 4/12/2017 - Aceptado: 27/3/2018 - Avance online: 10/4/2018

*Correspondencia: Francisco José Parra Plaza
Universidad Católica de Murcia.

C. P: 03300, Orihuela, Alicante.

E-mail: fjplaza@ucam.edu

necesidad de competencia está relacionada con la necesidad que presenta una persona para experimentar dominio y eficacia en sus habilidades deportivas, además de ser capaz de realizar tareas de diferente nivel de dificultad. La necesidad de relación se refiere a la necesidad de sentirse vinculado, apoyado o querido por otras personas involucradas dentro de su entorno deportivo. Finalmente, la necesidad de autonomía hace referencia a la necesidad que presenta un individuo de actuar por sus propios intereses y valores mientras se siente involucrado en una actividad deportiva.

En los últimos años, ha aumentado el interés por el estudio de las necesidades psicológicas básicas en el contexto deportivo (Hodge y Gucciardi, 2015; Jowett, Hill, Hall y Curran, 2016) y el desarrollo de herramientas que permitan una buena medición (Pulido, Sánchez-Oliva, González-Ponce, Amado y Chamorro, 2016). Ng, Lonsdale y Hodge (2011) elaboraron una herramienta específica para el deporte de competición llamada *Basic Needs Satisfaction in Sport Scale* (BNSSS), en la que para su validación, la totalidad de la muestra competía de manera activa en una modalidad deportiva.

Estos autores, teniendo en cuenta la conceptualización de autonomía establecida por Reeve, Nix y Hamm (2003), elaboraron el primer instrumento dentro del deporte que presentó la autonomía como una triple dimensión: capacidad de elección, volición y locus percibido de causalidad interno. Estos tres tipos de autonomía habían sido descritos previamente, pero no se habían agrupado hasta ese momento. La *capacidad de elección* muestra su influencia cuando en el entorno de un individuo existe posibilidad de decidir actuar de manera correcta desde su punto de vista (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith y Deci, 1978). La *volición* hace referencia a la capacidad para actuar o realizar una actividad con la sensación de no estar presionado (Deci, Ryan y Williams, 1996). Finalmente, el *locus percibido de causalidad interno* (IPLC) se observa en un individuo que percibe el origen de los eventos como efecto principal de sus

propias acciones, asumiendo total control de su vida (DeCharms, 1968).

Por otro lado, es importante conocer las características que presenta una población ya que los factores culturales y sociales, así como la distribución del tiempo de ocio de una determinada región, afectan a la práctica deportiva (Cantón, 2001). La problemática que se presenta es debida a que son escasos los trabajos centrados en conocer el perfil demográfico en relación las necesidades psicológicas básicas dentro del ámbito físico-deportivo en la población. Respecto al género, parece haber consenso en que no hay diferencias entre hombres y mujeres que participan en la misma categoría deportiva (Gómez-Rijo, Hernández, Martínez-Herráez y Gámez, 2014; Moreno, Soto y Borges, 2011; Sánchez y Nuñez, 2007; Wilson, Rogers, Rodgers y Wild, 2006). Sin embargo, a nivel competitivo se ha demostrado que los deportistas que compiten en categorías de élite presentan mayor satisfacción de la necesidad de relación y menor satisfacción de la necesidad de competencia respecto a los que compiten en categorías inferiores (Gené y Latinjak, 2014). En cuanto a la edad, parece que con el paso del tiempo disminuye la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas (Gómez-Rijo, 2013; Gómez-Rijo et al., 2014).

Actualmente, en el ámbito deportivo, los estudios realizados con el BNSSS están enfocados a relacionar las necesidades psicológicas básicas con diversas variables poco relacionadas con características demográficas o deportivas, como son: engagement y antipatía (Curran, Hill y Niemic, 2013; Curran, Hill, Hall y Jowett, 2014; Curran, Hill, Ntoumanis, Hall y Jowett, 2016); experiencia, diálogo interno y estado de *flow* (Delrue, Mouratidis, Haerens, de Muynck, Aelterman y Vansteenkiste, 2016); clima motivacional (Hodge y Gucciardi, 2015; Morela, Hatzigeorgiadis, Sanchez, Papaioannou y Elbe, 2017), autoridad del entrenador (Brinton, Hill y Ward, 2017); bienestar, metas de logro y conducta del entrenador (Healy, Ntoumanis, van Zanten y Paine, 2014; Pope y Wilson, 2014); perfeccionismo, burnout y

engagement (Jowett, et al., 2016); liderazgo y bienestar (Stenling y Tafvelin, 2014, Stenling, Lindwall y Hassmén, 2015); y, burnout (Li, Wang y Pyun, 2017), entre otros.

Por tanto, debido a la falta de estudios que comparen la relación de las necesidades psicológicas básicas con variables relacionadas con la vida del deportista, el objetivo del presente estudio es comprobar si existe una relación entre las variables deportivas y sociodemográficas con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas utilizando el BNSSS. Para ello, se tendrá en cuenta el número de años de práctica deportiva, meses de práctica anuales, número de entrenamientos semanales, duración de los mismos y nivel competitivo como variables deportivas; y el género y la edad como variables sociodemográficas.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se realizó una selección de la muestra por conveniencia, debido a las facilidades de acceso, la cual estuvo formada por 690 deportistas españoles de la región de Murcia, pertenecientes a diferentes modalidades deportivas (atletismo, baloncesto, boxeo, fútbol, fútbol sala, gimnasia rítmica, hockey en línea, patinaje, piragüismo, remo, rugby, taekwondo, tenis, voleibol, waterpolo) de los cuales 55,5% eran hombres y el 45,5%

mujeres. La edad de los participantes del estudio estuvo comprendida entre 13 y 35 años ($M = 17,81$, $DT = 4,01$). El 60,4% de los deportistas eran menores de edad y el 39,6% adultos. Los participantes entrenaban y competían una media de 9,71 meses al año ($DT = 1,13$) y presentaban una media de entrenamientos de 3,03 sesiones por semana ($DT = 0,81$). El nivel de competitivo de los participantes estuvo representado en un 77,5% por deportistas amateurs (hasta competición autonómica) y un 22,5% competían en elite (categorías nacionales e internacionales).

INSTRUMENTOS

Se utilizó la versión española de 18 ítems de la *Basic Needs Satisfaction in Sport Scale* elaborada por Parra, De Francisco y Vilchez (2017; BNSSS) que tiene la siguiente distribución: cinco ítems para la medida de la satisfacción de la necesidad de competencia, cinco ítems para satisfacción de la necesidad de relación y ocho ítems para la satisfacción de la necesidad de autonomía (de los cuales cuatro ítems forman la dimensión autonomía-elección, dos ítems autonomía-volición y dos ítems el autonomía-locus percibido de causalidad interno). Esta medida presenta un formato de respuesta tipo Likert con un rango desde 1 (*nada cierto*) hasta 7 (*Totalmente cierto*). El valor numérico más alto hace referencia a mayor valor de respuesta. Es un

Tabla 1
Tipo de pregunta y formato de respuesta de las características sociodeportivas

Tipo de Pregunta	Formato de respuesta	Opciones
¿Cuántos años llevas practicando este [deporte]?	Abierto	-
Meses al año que practicas este [deporte]	Abierto	-
Número de entrenamientos a la semana	Abierto	-
Duración de cada entrenamientos (en minutos)	Abierto	-
Máximo nivel competitivo alcanzado	Cerrado	1. Local 2. Provincial 3. Autonómico 4. Nacional / Internacional
Género	Cerrado	1. Hombre 2. Mujer
Edad	Abierto	

Nota: "[deporte]" hace referencia a la modalidad deportiva

instrumento de medición de la satisfacción de las necesidades que en estudios anteriores con deportes de equipo (Parra et al., 2017) mostró buenos indicadores de ajuste ($\chi^2 = 237,25$, $\chi^2/gf = 1,89$, NNFI = ,94, CFI = ,95 y RMSEA = ,04) y fiabilidad compuesta (competencia = ,77; relación = ,86; autonomía-elección = ,88; autonomía-volición = ,73; autonomía-locus percibido de causalidad interno = ,86). En este estudio ha presentado los siguientes valores alpha de Cronbach para cada una de sus dimensiones: competencia (,86), relación (,80), autonomía-elección (,80), autonomía-volición (,67) y autonomía-locus percibido de causalidad interno (,80).

Se añadieron preguntas adicionales sobre diferentes aspectos deportivos (años de práctica deportiva, meses de entrenamiento y competición, número de entrenamientos a la semana, duración de los entrenamientos y nivel competitivo), el género y la edad. En la Tabla 1, se indica el formato de respuesta y posibles opciones.

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se solicitó autorización por parte del comité de ética de la universidad del equipo investigador. Posteriormente, se contactó con los responsables de los clubes deportivos y entrenadores para concretar disponibilidad en la administración del cuestionario. Una vez concertada la cita, se acudió a los centros de alto rendimiento o lugares de entrenamiento habituales de cada equipo para aplicar el cuestionario tanto en grupo como individualmente (este último caso para aquellos deportistas que competían en dicha modalidad). Todo ello, se llevó a cabo durante 15 minutos previos a la sesión habitual de entrenamiento. Anteriormente, todos los deportistas habían firmado un consentimiento informado (o el entrenador como tutor deportivo en el caso de los menores de edad).

ANÁLISIS DE DATOS

Se calcularon estadísticos descriptivos de cada factor e ítem utilizando el paquete

estadístico SPSS 21. Tras realizar pruebas de normalidad con Kolmogorov-Smirnov se asumió la no normalidad de la distribución de los datos ($p < ,001$), utilizándose por tanto posteriormente pruebas no paramétricas. Se utilizó U-Mann-Whitney para el género (hombre, mujer) a través del estadístico Z (la distribución para el estadístico U para muestras con más de 20 observaciones se aproxima a la distribución normal y esta es más fácil de interpretar por su estandarización) y Kruskal-Wallis para el nivel competitivo (local, regional, autonómico, nacional e internacional). Además, se calcularon correlaciones mediante el estadístico de Spearman para la edad y el resto de variables deportivas (número de meses al año de práctica, entrenamientos semanales, duración de los entrenamientos y años de práctica deportiva). Por último, se calculó el tamaño del efecto mediante la d de Cohen, uno de los estadísticos más utilizados en las publicaciones especializadas para el cálculo del tamaño de efecto, ya que tiene en cuenta la diferencia de medias estandarizada (Ledesma, Macbeth y Cortada, 2008).

RESULTADOS

DESCRIPCIÓN INICIAL DE LOS DATOS

En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos para cada ítem y dimensión. Las medias estuvieron localizadas entre 4,57 ("En el [deporte], mi opinión cuenta a la hora de decidir cómo se hacen las cosas"; autonomía-elección) y 6,53 ("Decido jugar al [deporte] por voluntad propia"; autonomía-volición). Las desviaciones típicas oscilaron entre 0,94 ("Decido jugar al [deporte] por voluntad propia"; autonomía-volición) y 1,65 ("En el [deporte], mi opinión cuenta a la hora de decidir cómo se hacen las cosas"; autonomía-elección). Además, todos los ítems mostraron una asimetría negativa, presentando el mayor valor el ítem "Decido jugar al [deporte] por voluntad propia" de autonomía-volición (-2,527). Por último, se obtuvo un predominio leptocúrtico con el mayor pico en el mismo ítem (6,755).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos

Ítems	M	DT	Asimetría	Curtosis
<i>Competencia</i>	5,61	0,99	-0,88	0,69
4. Soy capaz de superar desafíos en el [deporte].	5,69	1,23	-1,11	1,24
9. Tengo aptitudes para jugar al [deporte].	5,80	1,17	-0,99	0,79
10. Creo que soy bueno/a en el [deporte].	5,45	1,26	-0,72	0,07
12. Tengo oportunidades para sentir que soy bueno/a en el [deporte].	5,48	1,26	-0,84	0,54
15. Tengo capacidades para obtener buenos resultados en el [deporte].	5,63	1,22	-0,94	0,66
<i>Relación</i>	6,08	0,92	-1,37	1,74
1. En el [deporte], tengo una relación cercana con otra gente.	6,24	1,08	-1,60	2,40
5. Muestro preocupación por otras personas en el [deporte].	5,59	1,47	-1,38	1,59
8. En el [deporte], tengo compañeros/as que se preocupan por mí.	6,02	1,25	-1,61	2,64
16. En el [deporte], hay gente en la que puedo confiar.	6,12	1,21	-1,78	2,98
17. En el [deporte], tengo buenas relaciones con mis compañeros/as.	6,33	1,12	-2,17	5,09
<i>Autonomía-Elección</i>	4,92	1,25	-0,73	0,43
3. En el [deporte] tengo oportunidades para elegir.	5,17	1,51	-0,78	0,17
7. En el [deporte], mi opinión cuenta al hora de decidir cómo se hacen las cosas.	4,57	1,65	-0,52	-0,35
11. En el [deporte], puedo formar parte del proceso de toma de decisiones.	4,86	1,55	-0,60	-0,16
18. En el [deporte], tengo la oportunidad de tomar decisiones.	5,12	1,58	-0,73	-0,03
<i>Autonomía-Volición</i>	6,28	0,93	-1,82	3,56
2. Tengo la sensación de jugar al [deporte] de buena gana.	6,04	1,20	-1,45	1,98
6. Decido jugar al [deporte] por voluntad propia.	6,53	0,94	-2,52	6,75
<i>Autonomía-Locus Percibido de Causalidad Interno</i>	5,86	1,19	-1,21	1,31
13. En el [deporte], tengo la sensación de querer estar donde estoy.	5,69	1,36	-1,00	0,40
14. En el [deporte], tengo la sensación de estar haciendo lo que quiero hacer.	6,05	1,23	-1,54	2,38

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; "[deporte]" hace referencia a la modalidad deportiva

Tabla 3
Descriptivos y estadísticos inferenciales de las necesidades psicológicas básicas para el nivel competitivo

Variable		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>d</i>
Competencia	Local	67	5,55	1,01	2,84	,417	
	Provincial	214	5,53	1,06			
	Autonómico	254	5,61	0,94			
	Nacional/Internacional	155	5,73	0,94			
Relación	Local	67	6,01	0,88	13,99	,003*	-0,26
	Provincial	214	6,00	0,88			
	Autonómico	254	6,05	0,97			
	Nacional/Internacional	155	6,25	0,90			
Autonomía- Elección	Local	67	4,84	1,44	0,24	,971	
	Provincial	214	4,94	1,13			
	Autonómico	254	4,92	1,28			
	Nacional/Internacional	155	4,95	1,28			
Autonomía-Volición	Local	67	6,21	1,00	0,67	,879	
	Provincial	214	6,26	0,92			
	Autonómico	254	6,30	0,96			
	Nacional/Internacional	155	6,29	0,89			
Autonomía-Locus Percibido de Causalidad Interno	Local	67	5,85	1,30	1,45	,693	
	Provincial	214	5,83	1,15			
	Autonómico	254	5,94	1,13			
	Nacional/Internacional	155	5,80	1,28			

Nota: * $p < .05$; *M* = media; *DT* = desviación típica; χ^2 = chi cuadrado.

Al respecto de cada necesidad psicológica básica, la media más alta corresponde con autonomía-elección (6,28) y la más baja fue para relación (4,92). Además, todas las dimensiones presentaban una asimetría negativa, presentando la satisfacción de la necesidad de autonomía-volición el valor más elevado de curtosis (3,56).

RELACIÓN ENTRE SATISFACCIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y VARIABLES DEPORTIVAS

Se obtuvieron correlaciones significativas entre el número de años de práctica deportiva con la satisfacción de la necesidad de autonomía-elección ($p = .130$, $p < ,01$) y la satisfacción de la necesidad de competencia ($p = .125$, $p < ,01$); entre el número de meses de práctica anuales y la satisfacción de la necesidad de autonomía-elección

($p = .113$, $p < ,01$); y entre el número de entrenamientos semanales con la satisfacción de la necesidad de competencia ($p = .162$; $p < ,01$), autonomía-elección ($p = .093$, $p < ,05$) y relación ($p = .086$, $p < ,05$). No se obtuvieron correlaciones significativas con la duración de los entrenamientos. La Tabla 3 muestra las medias de la satisfacción de cada necesidad respecto a los diferentes niveles competitivos, observándose únicamente diferencias significativas para la satisfacción de la necesidad de relación. Tras realizar una comparación por pares, se detectaron diferencias significativas entre nivel local y nacional/internacional ($p = ,011$), entre nivel provincial y nacional/internacional ($p = < ,001$), y entre nivel autonómico y nacional/internacional ($p = ,017$).

Tabla 4
Descriptivos básicos y resultados inferenciales de las necesidades psicológicas para el género

Variable		n	M	DT	Z	p	d
Competencia	Hombre	383	5,62	1,03	-1,11	,267	
	Mujer	307	5,59	0,94			
Relación	Hombre	383	5,97	0,95	-3,84	,001**	-0,26
	Mujer	307	6,21	0,87			
Autonomía - Elección	Hombre	383	5,07	1,12	-2,56	,010*	0,26
	Mujer	307	4,74	1,37			
Autonomía - Volición	Hombre	383	6,25	1,00	-0,14	,884	
	Mujer	307	6,32	0,85			
Autonomía-Locus Percibido de Causalidad Interno	Hombre	383	5,81	1,21	-0,98	,325	
	Mujer	307	5,93	1,16			

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; M = media; DT = desviación típica

RELACIÓN ENTRE SATISFACCIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y VARIABLES DEMOGRÁFICAS

La Tabla 4 muestra las medias de la satisfacción de cada necesidad para el género. Se encontraron diferencias significativas respecto al género en la satisfacción de la necesidad de autonomía-elección y en la satisfacción de la necesidad de relación, donde los hombres presentaban mayor satisfacción de autonomía-elección, y las mujeres mayor satisfacción de la necesidad de relación.

Respecto a la edad, se observó una correlación inversa para la satisfacción de la necesidad de autonomía-locus percibido de causalidad interno ($R = -0,12$; $p < ,01$).

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue comprobar la relación existente entre determinadas

variables deportivas y sociodemográficas sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas según la estructura del BNSSS de Ng et al. (2011) con cinco factores.

Previamente a la comprobación de la relación entre variables, se realizaron análisis descriptivos. Se observó que la puntuación media más alta fue para la satisfacción de la necesidad de autonomía-volición, al igual que en otros estudios realizados con el BNSSS (Morela, et al., 2017; Ng, et al., 2011). Sin embargo, otros autores que seguían una visión tridimensional de las necesidades (Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002) afirmaron la supremacía de la satisfacción de la necesidad de autonomía sobre el resto de necesidades, por estar más relacionada directamente con la motivación intrínseca.

Sobre las variables deportivas, se observó que aquellos deportistas que realizaban mayor de número de sesiones de entrenamiento

a la semana experimentaban mayor grado de satisfacción de la autonomía-elección, de relación y de competencia. Es posible que aquellos deportistas que lleven más años practicando una modalidad deportiva presenten una mayor capacidad para elegir dentro de su deporte, provocando de este modo alta satisfacción de la necesidad de autonomía-elección. Al respecto de la alta satisfacción de la necesidad de relación en aquellos deportistas que entrenan más, quizá sea debido que cuanto mayor es la práctica de un deporte, mayor es su compromiso en él y la sensación de sentirse vinculado a un grupo (Almagro y Paramio-Pérez, 2017). Por último, acerca de la relación encontrada entre el número de entrenamientos a la semana y la competencia, Moreno, Cano, González-Cutre, Cervelló y Ruiz (2009) ya habían afirmado que aquellos deportistas que mayor tiempo dedicaban al deporte experimentaban alta satisfacción de la necesidad de competencia, quizá debido a que cuanto mayor es la práctica de una modalidad deportiva también lo será la capacidad para realizar tareas de mayor complejidad, por lo tanto la satisfacción de competencia será mayor.

En referencia al nivel competitivo, coincidiendo con otros autores (Franco, Pérez-Tejero y Arrizabalaga, 2012; Gené y Latinjak, 2014), se observó que cuanto mayor es la categoría en la que se compite, mayor es la satisfacción de la necesidad de relación. Quizá, a mayores niveles competitivos, mayor es el sentimiento de pertenencia a un club deportivo o equipo, por lo que se prioriza la satisfacción de esta necesidad ante la competencia y la autonomía.

Respecto a la posible relación entre variables sociodemográficas y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, los hombres presentaron mayor satisfacción de la necesidad psicológica de autonomía-elección que las mujeres. Esto quizá sea debido a que normalmente la opinión de las mujeres deportistas no se haya tenido en cuenta tanto como la de los hombres, a los que tradicionalmente se les ha dado más autonomía

(Moreno et al., 2009). Aunque no se han encontrado estudios previos respecto al género que diferencien entre las tres dimensiones de la autonomía. También se encontró que las mujeres presentaron mayor satisfacción de la necesidad de relación al igual que otros estudios previos (Gené y Latinjak, 2014; Moreno, López de San Román, Martínez-Galindo, Alonso-Villodre y González-Cutre, 2007), posiblemente debido a que las mujeres prestan mayor importancia a las relaciones durante la práctica deportiva que los hombres (Moreno, Cervelló y Martínez, 2007). No obstante, no existe un consenso acerca de las posibles diferencias entre hombres y mujeres en relación a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, ya que en otros estudios no se han encontrado diferencias (Moreno, et al., 2011; Sánchez y Núñez, 2007; Wilson et al., 2006) y otros hallaron mayor satisfacción de la necesidad de relación y competencia en los hombres (Brunet y Sabiston, 2009).

Sobre la edad, se mostró que el grado de satisfacción de la autonomía-locus percibido de causalidad interno disminuye con el transcurso de los años. Se corrobora, tal y como se indica en algunos estudios (Gómez-Rijo, 2013; Gómez-Rijo et al., 2014), que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se ve disminuida con el paso del tiempo (en este estudio, al menos, la autonomía-locus percibido de causalidad interno). García-Calvo, Sánchez, Leo, Sánchez-Oliva y Amado (2011) afirmaron que, con el paso de los años, si no se utilizan estrategias adecuadas, puede verse disminuida la persistencia en una modalidad deportiva y que aumenten los niveles de desmotivación. Esta premisa guarda relación con los resultados encontrados, que pueden influir de manera directa en las causas por las que un deportista pueda sentirse causante de sus propias acciones, por tanto, afectando a que pueda asumir el control total sobre su vida.

Una de las principales limitaciones de esta investigación se refiere al método de muestreo de los participantes. Futuras investigaciones deberían realizarse utilizando un muestreo

de tipo probabilístico para garantizar la representatividad de la muestra. Por otro lado, los resultados se basan en las respuestas de los participantes a un autoinforme, por lo que las conclusiones obtenidas deberían tomarse con cautela. Por tanto, es necesario seguir investigando en las variables deportivas y demográficas, ya que hay pocas aportaciones en esta línea y los resultados de este estudio no son concluyentes. Sin embargo, las aplicaciones prácticas que se desprenden son muy interesantes. Los entrenadores a la hora de trabajar con mujeres deben tener en cuenta la toma de decisiones y el refuerzo de la sensación de competencia durante la práctica deportiva. También es necesario mejorar la capacidad de generar entornos vinculantes para aquellos deportistas que necesiten satisfacer su necesidad de relación, sobre todo con los hombres, ya que tienden a satisfacer en menor medida esta necesidad. Además, parece ser que con los deportistas adultos sería necesario trabajar diferentes aspectos psicológicos que disminuyen con el tiempo, como es el caso de la autonomía-locus percibido de causalidad interno. Estas orientaciones para los entrenadores y equipos técnicos de los deportistas podrían mejorar el rendimiento de los mismos.

• **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Almagro, B. J., y Paramio-Pérez, G. (2017). Motivación y adherencia a la práctica de baloncesto en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(3), 189-198.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Brinton, C. S., Hill, B. J., y Ward, P. J. (2017). Authoritative Coach: Building Youth Through Sport. *Journal of Park & Recreation Administration*, 35(1), 51-65. doi: 10.18666/JPra-2017-V35-11-7296
- Brunet, J., y Sabiston, C. M. (2009). Social physique anxiety and physical activity: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 329-335. doi:10.1016/j.psychsport.2008.11.002
- Cantón, E. C. (2001). Deporte, salud, bienestar y calidad de vida. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1), 27-38.
- Curran, T., Hill, A. P., y Niemiec, C. P. (2013). A conditional process model of children's behavioral engagement and behavioral disaffection in sport based on self-determination theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(1), 30-43. doi:10.1123/jsep.35.1.30
- Curran, T., Hill, A. P., Hall, H. K., y Jowett, G. E. (2014). Perceived coach behaviors and athletes' engagement and disaffection in youth sport: The mediating role of the psychological needs. *International Journal of Sport Psychology*, 45(6), 559-580. doi:10.7352/IJSP2014.45.559
- Curran, T., Hill, A. P., Ntoumanis, N., Hall, H. K., y Jowett, G. E. (2016). A three-wave longitudinal test of self-determination theory's mediation model of engagement and disaffection in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(1), 15-29. doi:10.1123/jsep.2015-0016
- DeCharms, R. (1968). *Personal Causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Ryan, R. M., y Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183. doi:10.1016/S1041-6080(96)90013-8
- Delrue, J., Mouratidis, A., Haerens, L., de Muyneck, G. J., Aelterman, N., y Vansteenkiste, M. (2016). Intrapersonal achievement goals and underlying reasons among long distance runners: Their relation with race experience, self-talk, and running

- time. *Psychologica Belgica*, 56(3), 288-310. doi:[10.5334/pb.280](https://doi.org/10.5334/pb.280)
- Franco, E., Pérez-Tejero, J., y Arrizabalaga, A. (2012). Motivación e intención de ser físicamente activo en jugadores de baloncesto en formación: Diferencias en función de la competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 23-26.
- García-Calvo, T., Sánchez, A., Leo, M., Sánchez-Oliva, D., y Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 266-276.
- Gené, P., y Latinjak, A. T. (2014). Relación entre necesidades básicas y autodeterminación en deportistas de élite. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 49-56.
- Gómez-Rijo, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 77-85.
- Gómez-Rijo, A., Hernández, J., Martínez-Herráez, I., y Gámez, S. (2014). Necesidades psicológicas básicas en Educación Física según el género y el curso del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 159-167.
- Healy, L. C., Ntoumanis, N., van Zanten, J. J., y Paine, N. (2014). Goal striving and well-being in sport: The role of contextual and personal motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(5), 446-459. doi:[10.1123/jsep.2013-0261](https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0261)
- Hodge, K., y Gucciardi, D. F. (2015). Antisocial and prosocial behavior in sport: The role of motivational climate, basic psychological needs, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(3), 257-273. doi:[10.1123/jsep.2014-0225](https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0225)
- Jowett, G., Hill, A., Hall, H., y Curran, T. (2016). Perfectionism, burnout and engagement in youth sport: The mediating role of basic psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 24, 18-26. doi:[10.1016/j.psychsport.2016.01.001](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.01.001)
- Ledesma, R., Macbeth, G., y Cortada, N. (2008). Tamaño del efecto: revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico ViSta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 425-439.
- Li, C., Wang, C. K. J., y Pyun, D. Y. (2017). Impacts of talent development environments on athlete burnout: a self-determination perspective. *Journal of sports sciences*, 35(18), 1838-1845. doi:[10.1080/02640414.2016.1240370](https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1240370)
- Morela, E., Hatzigeorgiadis, A., Sanchez, X., Papaioannou, A., y Elbe, A. M. (2017). Empowering youth sport and acculturation: Examining the hosts' perspective in Greek adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 30, 226-235. doi:[10.1016/j.psychsport.2017.03.007](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.03.007)
- Moreno, J. A., Cano, F., González-Cutre, D., Cervelló, E., y Ruiz, L. M. (2009). Flow disposicional en salvamento deportivo: una aproximación desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 23-35.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y Martínez, A. (2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada en españoles: Diferencias por motivos de participación. *Anales de psicología*, 23(1), 167-176.
- Moreno, J. A., López de San Román, M., Martínez, C., Villodre, N. A., y González-Cutre, D. (2007). Efeitos do gênero, a idade e a frequência de prática na motivação e o desfrute do exercício físico. *Fitness & Performance Journal*, 6(3), 140-146.
- Moreno, J. A., Soto, C., y Borges, F. (2011). La socialización en la práctica físico-deportiva de carácter recreativo: predictores de los motivos sociales/Socialization in Recreational Physical Exercise and Sport: Social Motivation Predictors. *Apunts. Educació Física i Esports*, 103, 76-82.
- Ng, J. Y., Lonsdale, C., y Hodge, K. (2011). The Basic Needs Satisfaction in Sport Scale (BNSSS): instrument development and initial validity evidence. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 257-264. doi:[10.1016/j.psychsport.2010.10.006](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.10.006)

- Parra, F. J., De Francisco, C., y Vilchez, M. P. (noviembre, 2017). *Basic Needs Satisfaction in Sport Scale: validación y aplicaciones al español*. Póster presentado en I Congreso Internacional de Psicología, Salud y Educación, Oviedo, España.
- Pope, J. P., y Wilson, P. M. (2014). Testing a sequence of relationships from interpersonal coaching styles to rugby performance, guided by the coach-athlete motivation model. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(3), 258-272. doi:[10.1080/1612197X.2014.956325](https://doi.org/10.1080/1612197X.2014.956325)
- Pulido, J. J., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, I., Amado, D., y Chamorro, J. L. (2016). Adaptation into football of the basic psychological needs scale in exercise. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 117-184.
- Reeve, J., Nix, G., y Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392. doi:[10.1037/0022-0663.95.2.375](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375)
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338. doi:[10.1207/S15327965PLI1104_03](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03)
- Sánchez, J. M., y Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio Físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 83-92.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418. doi:[10.1002/ejsp.98](https://doi.org/10.1002/ejsp.98)
- Stenling, A., Lindwall, M., y Hassmén, P. (2015). Changes in perceived autonomy support, need satisfaction, motivation, and well-being in young elite athletes. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(1), 50-61. doi:[10.1037/spy0000027](https://doi.org/10.1037/spy0000027)
- Stenling, A., y Tafvelin, S. (2014). Transformational leadership and well-being in sports: The mediating role of need satisfaction. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(2), 182-196. doi:[10.1080/10413200.2013.819392](https://doi.org/10.1080/10413200.2013.819392)
- Vallerand, R. J. (2001). *A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise*. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M., y Wild, T. C. (2006). The psychological need satisfaction in exercise scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 231-251. doi:[10.1123/jsep.28.3.231](https://doi.org/10.1123/jsep.28.3.231)
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., y Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(3), 443-446. doi:[10.1177/014616727800400317](https://doi.org/10.1177/014616727800400317)

Relación entre alexitimia y disfrute de la vida en adolescentes: implicaciones educativas

Juan Pedro Martínez-Ramón, Inmaculada Méndez-Mateo* y Cecilia Ruiz-Esteban

Universidad de Murcia

Resumen: La incapacidad para poder reconocer las propias emociones y las de los demás así como para crear y mantener relaciones sociales son características definitorias de la alexitimia. La capacidad para disfrutar la vida durante la adolescencia es un fenómeno que no ha sido profundamente estudiado, a pesar de la relevancia que cobra el grupo de iguales y las relaciones sociales en el desarrollo personal. El objetivo de esta investigación fue analizar la presencia de alexitimia y la percepción que tenían los adolescentes con relación al disfrute de la vida. Los participantes fueron 115 estudiantes de un centro educativo de Educación Secundaria con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Se administró la *Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20)* y el *Inventario de Creencias acerca de Saborear la Vida (SBI)*. Los resultados mostraron la relación entre la anticipación y el disfrute del momento con la dificultad para identificar sentimientos así como la dificultad para describirlos. Las conclusiones son de utilidad para el diseño de programas de prevención e intervención educativa ajustados a la realidad así como para sensibilizar acerca de la existencia de una incapacidad para reconocer los propios sentimientos y para describirlos en una etapa vital de gran trascendencia.

Palabras clave: Emociones, Adolescencia, Secundaria, Disfrute de la vida, Psicología de la Educación.

Relationship between alexithymia and enjoyment of life in adolescents: educational implications

Abstract: The inability to recognize one's emotions and those of others, as well as to create and maintain social relationships, are defining characteristics of alexithymia. The ability to enjoy life during the adolescence is a phenomenon that has not been thoroughly studied, despite the importance of the peer group and social relationships in personal development. The aim of this study was to analyze the presence of alexithymia and the perception of adolescents had regarding the enjoyment of life. Participants were 115 students in a Secondary School at 12-18 years of age. The Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) and the Savoring Beliefs Inventory (SBI) were administered. The results showed the relationship between anticipation and enjoyment of the moment, with the difficulty to identify feelings as well as the difficulty to describe them. The conclusions are useful for the design of prevention programs and educational intervention, as well as to raise awareness about the existence of an inability to recognize one's feelings and to describe them within a relevant life stage.

Keywords: Emotions, Adolescence, Secondary, Enjoyment of life, Psychology of Education.

La adaptación del adolescente al aula y su buen funcionamiento psicosocial están relacionados con la aplicación de las habilidades sociales. La empatía, la ausencia de alexitimia y la capacidad de exponer asertivamente su opinión

son elementos que influyen en el ajuste social en una edad en la que la identidad de grupo se va conformando (León, 2016). La búsqueda de la identidad se convierte en algo prioritario y para ello, en términos generales, se ponen en marcha diversos procesos psicosociales encaminados a mejorar el conocimiento del mundo y de sí mismo (Berger, 2016). Para el desarrollo de las emociones en el adolescente resulta esencial un escenario donde pueda compartir experiencias,

Recibido: 1/12/2017 - Aceptado: 28/3/2018 - Avance online: 10/4/2018

*Correspondencia: Inmaculada Méndez Mateo.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Facultad de Psicología. Campus de Espinardo.

C. P: 30100, Murcia, España.

E-mail: inmamendez@um.es

disfrutar de los diversos aspectos de su vida, relacionarse e interactuar.

No obstante, cuando existen dificultades en las interacciones sociales las repercusiones son amplias y se asocian a una gran variedad de problemáticas. En este sentido, la dificultad de algunos adolescentes para interactuar con otros compañeros puede estar relacionada con una incapacidad para reconocer sus emociones y las de los demás. Este fenómeno recibe el nombre de alexitimia y se considera un déficit en la comunicación emocional (Alonso, 2010).

La alexitimia puede describirse como la dificultad para identificar los sentimientos y para describirlos junto a un patrón de pensamiento orientado hacia los aspectos externos (Martínez, 1996; Parker, Bagby, Taylor, Endler y Schmitz, 1993). En concreto, el estudio de la relación entre la alexitimia y la presencia de problemas interpersonales en estudiantes revela que la alexitimia puede predecir problemas en el ámbito de las relaciones tales como: dificultades de socialización, responsabilidad, capacidad para intimar y control de emociones (Zarei y Besharat, 2010). La falta de regulación emocional también se encuentra relacionada con síntomas disociativos (Serrano, González-Ordi y Corbí, 2016). En esta etapa, el desarrollo de empatía para comprender el afecto de otras personas también es una pieza clave en las relaciones sociales (Lockwood, 2016). Por dicho motivo, es necesario desarrollarla en las relaciones sociales y en los escenarios donde la emocionalidad se encuentra afectada. En cualquier caso, se considera que este fenómeno puede ser explicado atendiendo a una etiología de carácter multicausal en la que se encontrarían involucrados tanto factores biológicos como psicosociales (Alonso, 2010).

Actualmente, el auge de la psicología positiva ha llevado a desterrar la focalización en las emociones negativas y en la parte patológica. Ello ha supuesto centrarse en las emociones positivas que experimentan las personas para mejorar su calidad de vida como forma de prevenir ciertas patologías y sobre todo enseñando habilidades para dicha prevención (Vera, 2006). Por ello, ha cobrado interés el estudio de las creencias personales sobre la capacidad para disfrutar la

vida (Bryant, 2003; Robles et al., 2011). Ello supone la habilidad para poder visualizar un hecho futuro de valencia positiva (anticipación), la capacidad para poder disfrutar de una situación actual (disfrute de un momento presente) y la reminiscencia de un recuerdo agradable (Bryant, 2003; Robles et al., 2011). En línea con la satisfacción en la vida, la investigación muestra que ésta se relaciona con la forma de afrontar los problemas cotidianos, hallándose la satisfacción vital como un antecedente de la resolución de problemas sociales (Jiang, Lyons y Huebner, 2016).

Además, ciertos estudios evidencian que la alexitimia puede incrementar el nivel de susceptibilidad a otros problemas psicosomáticos, de salud, incluso conductas de riesgo o poco saludables (Porcelli et al., 2003; Rueda y Pérez-García, 2007). Así, un déficit en el manejo emocional podría asociarse a conductas impulsivas como el consumo de drogas (Helmers y Mente, 1999; Speranza et al., 2004). Por este motivo, se consideró relevante el estudio de la alexitimia y la capacidad para disfrutar de la vida en adolescentes para poder encaminar las acciones de prevención o de intervención necesarias.

En este sentido, el objetivo general de esta investigación fue analizar la alexitimia y las percepciones sobre el disfrute de la vida en el alumnado de enseñanza secundaria. Asimismo, se propuso estudiar la relación entre las dimensiones implicadas en la percepción del disfrute de la vida y aquellas que describen la alexitimia.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Los participantes fueron 115 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de un centro educativo de la Región de Murcia. El rango de edad osciló de los 12 a los 18 años ($M=13.89$; $DT=1.62$). Con relación al sexo, el 62.6% eran mujeres (Véase Tabla 1). Es destacable que cinco alumnos eran del grupo de diversificación curricular, situado en 4º de la ESO. Todos los estudiantes eran de procedencia española.

Tabla 1
Análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes de las principales variables sociodemográficas

Variables		Frecuencia	Porcentaje (%)
Sexo	Mujer	72	62.6
	Hombre	43	37.4
Curso	1º ESO	56	48.7
	2º ESO	21	18.3
	3º ESO	12	10.4
	4º ESO	26	22.6

INSTRUMENTOS

Para la realización del estudio se utilizaron dos instrumentos. Por un lado, para cuantificar la emocionalidad se administró la adaptación española de la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20) (Martínez, 1996) basada en la versión de Parker et al. (1993). Dicha escala consta de 20 ítems de tipo Likert que se estructuran en torno a tres factores: "Dificultad para identificar sentimientos", "Dificultad para describir sentimientos" y "Patrón de pensamiento orientado a lo externo". Para el presente estudio el alfa de Cronbach fue de .72 para el primer factor; .66 para el segundo factor y .65 para el tercer factor. Ejemplo de ítem para el factor "Dificultad para identificar sentimientos": A menudo me encuentro confundido sobre cuál es la emoción que estoy sintiendo 1 nada a 5 mucho. Ejemplo de ítem para el factor "Dificultad para describir sentimientos": Me es difícil encontrar las palabras exactas para describir mis sentimientos 1 nada a 5 mucho. Ejemplo de ítem para el factor "Patrón de pensamiento orientado a lo externo": Prefiero hablar con la gente de sus actividades diarias más que de sus sentimientos 1 nada a 5 mucho.)

Por otro lado, se utilizó el Inventario de Creencias acerca de Saborear la Vida (SBI) (Robles et al., 2011). Se trata de una traducción y adaptación del Savoring Beliefs Inventory (Bryant, 2003). Está formado por 24 ítems que miden tres factores: "Anticipación" (imaginar un acontecimiento placentero antes de que ocurra); "Disfrute de un Momento presente" y

la "Reminiscencia" (la capacidad de recordar un momento placentero en el pasado). Para el presente estudio el alfa de Cronbach fue de .61 para el primer factor; .65 para el segundo factor y .62 para el tercer factor. Ejemplo de ítem del factor Momento: Sé cómo aprovechar al máximo los buenos momentos 0 nada a 4 mucho o extremadamente; Ejemplo de ítem del factor Reminiscencia: Me gusta guardar en mi memoria los momentos divertidos que me van ocurriendo para recordarlos después 0 nada a 4 mucho o extremadamente; Ejemplo de ítem del factor Anticipación: Puedo disfrutar los momentos placenteros en mi mente antes de que sucedan 0 nada a 4 mucho o extremadamente.

PROCEDIMIENTO

Para la realización del estudio en un primer momento se llevó a cabo un contacto con el centro educativo para informar sobre el estudio y facilitar su colaboración. A continuación, se solicitó el consentimiento informado a padres/madres o representantes legales para el alumnado menor de edad. Se procedió a administrar los cuestionarios de forma grupal, coordinándose con el Departamento de Orientación del Instituto de Educación Secundaria, los tutores y el profesorado del alumnado para determinar su disponibilidad. Durante todo el proceso se mantuvo el anonimato y la confidencialidad de los datos. Todos los estudiantes participaron de forma voluntaria.

ANÁLISIS DE DATOS

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el programa estadístico informático SPSS, en su versión 24 (IBM Corporation, 2016). Para el análisis de los datos descriptivos, se utilizó el estudio de frecuencias, porcentajes, así como medias y desviaciones típicas.

En un primer momento se detectaron los casos outliers y se comprobaron los supuestos paramétricos. Al tratarse de variables cuantitativas (alexitimia y disfrute de la vida) para analizar las relaciones existentes entre ellas se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, considerando el tamaño del efecto según los valores de Cohen (1988). Se trata de un estudio transversal de tipo descriptivo.

RESULTADOS

Los resultados del estudio mostraron que el factor Anticipación presentaba una correlación negativa significativa baja con el factor Dificultad para Identificar Sentimientos. Del mismo modo, el factor Anticipación presentaba una correlación negativa significativa baja con el factor Dificultad para describir los sentimientos.

Asimismo, el factor del Disfrute de un Momento presente presentaba una correlación significativa negativa media con el factor Dificultad para Identificar Sentimientos. Además, el factor Disfrute de un Momento presente presentaba una correlación significativa negativa media con el factor Dificultad para describir los sentimientos (Véase en la Tabla 2).

Por otro lado, el Factor Reminiscencia mostró una correlación significativa negativa baja con la Dificultad para Identificar Sentimientos.

DISCUSIÓN

Los adolescentes tienen la necesidad de relacionarse con el grupo de iguales, siendo sus emociones parte indispensable de su desarrollo psicosocial, en línea de lo considerado por Berger (2016). A esto se le suma el hecho de que en cada etapa educativa el alumnado pone en marcha estrategias concretas (Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Estevez y Val, 2017), lo cual justifica la necesidad de analizar la idiosincrasia de cada una de ellas, incluida aquella que coincide con la educación secundaria. En este sentido, la incapacidad para poder reconocer las propias emociones y la escasa habilidad para describirlas, pueden manifestarse durante la adolescencia, lo cual repercute negativamente en sus relaciones sociales.

Con relación al objetivo, se hallan relaciones entre las dimensiones de la alexitimia y la percepción del disfrute de la vida. En concreto, la anticipación se relaciona negativamente con la dificultad para identificar y describir los sentimientos. La capacidad para poder disfrutar del momento presenta una relación también negativa con la dificultad para ser capaz de identificar los sentimientos, así como para describirlos. Finalmente, la habilidad para poder seleccionar o recordar hechos con valencia positiva se relaciona negativamente con la dificultad para identificar sentimientos. En resumen, existe una relación entre la anticipación y el disfrute del momento con la dificultad para identificar los sentimientos y para describirlos. En esta línea, la emocionalidad y los sentimientos son parte esencial de las relaciones sociales y de la empatía (Lockwood, 2016). Además, la empatía es fundamental en

Tabla 2
Correlación de Pearson entre las subescalas de alexitimia y disfrute de la vida

	Anticipación	Momento	Reminiscencia
Dificultad para identificar sentimientos	-.282**	-.492***	-.200*
Dificultad para describir sentimientos	-.327***	-.497***	-.158
Patrón de pensamiento orientado a lo externo	.175*	.165	-.096

Nota: *** La correlación es significativa al nivel .001; ** La correlación es significativa al nivel .01; * La correlación es significativa al nivel .05

las relaciones humanas, sobre todo cuando el grupo de iguales es clave en el desarrollo, integración y socialización del adolescente en la sociedad. Asimismo, el conocimiento de la capacidad del individuo para “sesgar” sus expectativas, los pensamientos presentes y los recuerdos de su vida con relación al disfrute de la vida es esencial para saber si presentará dificultades para identificar y/o describir las emociones. Se ha demostrado en estudios previos que la falta de empatía se asocia con la presencia de alexitimia (Muñoz, 2016). Si bien no es una relación causa-efecto sino correlacional, es posible que la intervención con los adolescentes en el desarrollo del primer aspecto pudiera ir asociado a una mejoría en los índices del segundo, de ahí la relevancia de investigar el estado actual de la cuestión en los adolescentes.

Por tanto, la aplicabilidad del estudio y su interés radica en el hecho de que la adolescencia es una etapa clave para desarrollar las habilidades sociales asociadas a una “adaptada” emocionalidad. De ahí la necesidad de una educación emocional que implique tanto al profesorado como a las familias en aras de un clima escolar adaptativo y el desarrollo de competencias funcionales (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017; Ruvalcaba-Romero y Gallegos-Guajardo y Fuerte, 2017).

Cabe destacar el hecho que la percepción que los adolescentes tienen acerca de disfrutar la vida es un fenómeno que debe ser estudiado con mayor profundidad. Asimismo, la alexitimia en población adolescente -no clínica- no ha sido ampliamente estudiada por lo que al compararla con otros colectivos, con trastornos psiquiátricos, debe hacerse con precaución.

El objetivo final desemboca en impulsar una metodología didáctica que considere la mejora de la emocionalidad y relaciones sociales en los adolescentes (Del Moral y Villaluste, 2016; Haydon et al., 2017).

Como limitaciones y perspectivas del estudio sería preciso profundizar en la temática, ampliando los participantes para aumentar la validez externa así como fomentar estudios

comparativos entre las variables analizadas en la adolescencia y otras etapas vitales del desarrollo humano como son la adultez y la vejez puesto que existen investigaciones previas en personas mayores (García-Sevilla, Méndez, Bermúdez, García-Munuera y Clemente, 2016; García-Sevilla, Méndez, Bermúdez y Martínez, 2016; Méndez, García-Sevilla, Martínez, Bermúdez, Pérez y García-Munuera, 2015). Otra variable de interés sería la inclusión de las estrategias de afrontamiento para analizar su relación con la resolución de problemas sociales (Jiang et al., 2016), así como la presencia de necesidades educativas asociadas y su relación con las conductas que se generan en el aula (Marsh y Ng, 2017).

Sería de interés realizar estudios longitudinales, tal como postulan Arancibia y Behar (2015). Del mismo modo, teniendo en cuenta la relación existente entre la incapacidad relacional y afectiva y la adicción a Internet, sería adecuado plantearse la posibilidad de incluir esta variable en futuros estudios, más aun considerando el hecho de que Internet es un instrumento ampliamente utilizado por los adolescentes y, el 50% de las personas con este tipo de adicción manifiesta algún tipo de desorden psiquiátrico (Baysan-Arslan, Cebci, Kaya y Canbal, 2016). Asimismo, cabe resaltar la necesidad de impulsar programas que apuesten por la innovación ante las necesidades de los jóvenes (Piccione, 2016). Se trata de fomentar actuaciones proactivas y reactivas que consideren las dificultades emocionales de los adolescentes e introduzcan elementos de corte cognitivo-conductual. Dichos elementos han resultado eficaces para mejorar los aspectos emocionales que inicialmente eran deficitarios en las personas con alexitimia (Ruth, 2014). De aquí se deriva que, si es posible aprender y modificar nuevos constructos en el nivel cognitivo y comportamental, es posible enseñarlos, y por lo tanto, es necesario introducir contenidos y actuaciones escolares que desarrollen la inteligencia emocional para lograr el principal objetivo de acuerdo con la normativa: desarrollar al máximo todas las capacidades y competencias de la persona,

lo cual incluye no sólo contenidos puramente curriculares sino también aspectos emocionales, cognitivos y conductuales relacionados con su bienestar integral y social (Ruvalcaba-Romero et al., 2017). Por ello, es necesario sensibilizar a la comunidad educativa, destacando a las familias y al profesorado, para que se visibilicen los aspectos emocionales y sus repercusiones en las relaciones humanas, en la capacidad para reconocer los propios sentimientos y los de los demás en un colectivo social que presenta unas características y necesidades psicoevolutivas muy concretas (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017), sobre todo porque se ha relacionado la alexitimia con conductas impulsivas de riesgo (Helmers y Mente, 1999).

- **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Alonso, F. (2010). Alexitimia, un trastorno masculino y un sufrimiento femenino. *Anales de La Real Academia Nacional de Medicina*, 4, 703-721.
- Arancibia, M., y Behar, A. (2015). Alexitimia y depresión: Evidencia, controversias e implicancias. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*. 53(1), 24-34. doi: [10.4067/S0717-92272015000100004](https://doi.org/10.4067/S0717-92272015000100004)
- Baysan-Arslan, S., Cebci, S., Kaya, M., y Canbal, M. (2016). Relationship between internet addiction and alexithymia among university students. *Clinical and Investigative Medicine*, 39(6), 111-115.
- Berger, K. S. (2016). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Bryant, F. B. (2003). Savoring Beliefs Inventory (SBI): A scale for measuring beliefs about savoring. *Journal of Mental Health*, 12(2), 175-176. doi: [10.1080/0963823031000103489](https://doi.org/10.1080/0963823031000103489)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, (2d ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Del Moral, M. E., y Villalustre, L. (2016). Social and creative skills promoted with the collaborative design of digital storytelling in the classroom. *Digital Education Review*, 30, 30-52.
- García-Sevilla, J., Méndez, I., Bermúdez, A. M., García-Munuera, I., y Clemente, Y. (2016). Alexitimia y disfrute de la vida en mayores institucionalizados versus aula de mayores. *European Journal of Health Research*, 2(3), 95-103. doi: [10.1989/ejhr.v2i3.37](https://doi.org/10.1989/ejhr.v2i3.37)
- García-Sevilla, J., Méndez, I., Bermúdez, A. M., y Martínez, J. P. (2016). Estudio comparativo de alexitimia en personas institucionalizadas versus aula de mayores. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(1), 5-14. doi: [10.1989/ejihpe.v6i1.144](https://doi.org/10.1989/ejihpe.v6i1.144)
- Haydon, T., Musti-Rao, S., McCune, A., Clouse, D. E., McCoy, D. M., Kalra, H. D.,... Hawkins, R. O. (2017). Using Video Modeling and Mobile Technology to Teach Social Skills. *Intervention in School and Clinic*, 52(3), 154-162. doi: [10.1177/1053451216644828](https://doi.org/10.1177/1053451216644828)
- Helmers, K. F., y Mente, A. (1999). Alexithymia and health behaviors in healthy male volunteers. *Journal of Psychosomatic Research*, 47, 635-645.
- IBM Corporation (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, version 24.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jiang, X., Lyons, M. D., y Huebner, E. S. (2016). An examination of the reciprocal relations between life satisfaction and social problem solving in early adolescents. *Journal of Adolescence*, 53, 141-151. doi: [10.1016/j.adolescence.2016.09.004](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.004)
- León, C. (2016). Habilidades sociales en función del estatus sociométrico: un estudio de la adolescencia. En J.L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1387-1395). Alicante: ACIPE. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/63951>
- Lockwood, P. L. (2016). The anatomy of empathy: Vicarious experience and disorders of social cognition. *Behavioural Brain Research*, 311, 255-266. doi: [10.1016/j.bbr.2016.05.048](https://doi.org/10.1016/j.bbr.2016.05.048)

- Marsh, N. V., y Ng, S. H. (2017). Behavioural and Emotional Functioning of Adolescents with Mild Intellectual Disability: Perspectives from Home and School. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 2017, 12(2), 76-84. doi: [10.23923/rpye2017.12.146](https://doi.org/10.23923/rpye2017.12.146)
- Martínez, F. (1996). Adaptación española de la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20). *Ciencia y Salud*, 7(1), 19-32.
- Márquez-Cervantes, M. C., y Gaeta-González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 221-235. doi: [10.6018/reifop.20.1.232941](https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941)
- Méndez, I., García-Sevilla, J., Martínez, J. P., Bermúdez, A. M., Pérez, P., y García-Munuera, I. (2015). Alexitimia, resiliencia y creencias paranormales en personas mayores en un centro institucionalizado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(2), 209-219. doi: [10.1989/ejihpe.v5i2.113](https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i2.113)
- Muñoz, E. (2016). Práctica musical, alexitimia y empatía (Trabajo Fin de Máster). Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11531/13492>
- Parker, J. D., Bagby, R. M., Taylor, G. J., Endler, N. S., y Schmitz, P. (1993). Factorial validity of the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *European Journal of Personality*, 7, 221-232.
- Piccione, V. A. (2016). Necesidades educativas actuales de los jóvenes y enfoques innovadores en la enseñanza. *Revista de Psicología y Educación*, 11(2), 65-83.
- Porcelli, P., Bagby, M., Taylor, G.J., De Carne, M., Leandro, G., y Todarello, O. (2003). Alexithymia as predictor of treatment outcome in patients with functional gastrointestinal disorders. *Psychosomatic Medicine*, 65, 911-918.
- Robles, R., Fresán, A. Zúñiga, T., Zaldivar, J., Santana, O., De la Cruz, D., ... Páez, F. (2011). Evaluación de constructos psicológicos positivos en población de habla hispana: El caso de las Creencias Acerca de Disfrutar la Vida. *Anales de psicología*, 27(1), 58-64.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Estevez, I., y Val, C. (2017). Estrategias cognitivas, etapa educativa y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 19-34.
- Rueda, B., y Pérez-García, A.M. (2007). Estudio de la alexitimia y de los procesos emocionales negativos en el ámbito de los factores de riesgo y la sintomatología cardiovascular. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12, 105-116.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., y Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 77-90.
- Serrano, Á., González-Ordi, H., y Corbí, B. (2016). Disociación, personalidad, sugestionabilidad, alexitimia y dificultades en la regulación emocional: un estudio correlacional. *Clínica y Salud*. Doi: [10.1016/j.clysa.2016.09.005](https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.005)
- Sharon, R., & Padmakumari, P. (2014). Recent Trends in Alexithymia. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 4(3), 106-111.
- Speranza, M., Corcos, M., Stéphan, P., Loas, G., Pérez-Díaz, F., Lang, F.,... Jeammet, P. (2004). Alexithymia, depressive experiences, and dependency in addictive disorders. *Substance Use & Misuse*, 39(4), 551-579.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Zarei, J., y Besharat, M. A. (2010). Alexithymia and interpersonal problems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 619-622. Doi: [10.1016/j.sbspro.2010.07.153](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.153)

Percepción de los estudiantes sobre las competencias sociales y personales adquiridas en el Máster en Educación Secundaria

Minerva Ojeda-Delgado*, Margarita Pino-Juste y Jorge Soto-Carballo

Universidad de Vigo

Resumen: Uno de los ejes de calidad en la capacitación de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, es la inserción laboral o profesional. Esto ha generado que las competencias que se ofrecen en la formación del profesorado sean más diversas y más adecuadas a la constante transformación del perfil profesional docente. Con esta investigación se quiere conocer, a través de la aplicación de un instrumento diseñado por Tribó (2008), y que pretende evaluar la percepción sobre las competencias profesionales específicas que debe obtener un profesor de secundaria, la percepción sobre el dominio de las competencias sociales y personales de 155 egresados del Máster en Educación Secundaria de la Universidad de Vigo, ya que ésta influye directamente en la enseñanza superior de calidad y en la inserción social profesional de los egresados. Los resultados no muestran diferencias significativas en función del ámbito académico con respecto a las competencias sociales. Sí encontramos diferencias con respecto a las competencias personales. Podemos concluir que es necesario plantearse si en la formación inicial del profesorado de secundaria, se responde a las competencias que necesitan para su inserción laboral.

Palabras clave: Competencias del Docente, Formación de Docentes, Evaluación de la Educación.

Students' perception of the social and personal competencies acquired in the master's degree in secondary education

Abstract: One of the quality axes in the training of the students of the Master's degree of Secondary Education, is the labor or professional insertion. This has generated that the competences that are offered in the teacher training are more diverse and more adapted to the constant transformation of the teaching professional profile. This research is about to know, across the application of an instrument designed by Tribó (2008), and who tries to evaluate the perception on the specific professional competitions that a teacher of secundaria must obtain, the perception of the domain of social competences and personnel of 155 graduates of the Master's Degree in Secondary Education from the University of Vigo, as this directly influences quality higher education and the social-professional integration of graduates. Obtaining results that, although they do not mark significant differences according to the academic ambience with regard to the social competitions, if that they are with regard to the personal competitions. Concluding, between other things, that it is necessary to appear if really in the initial formation of the professorship of secondary, across the master's degree of secondary, it is answered to the competitions that they need for its labor insertion.

Keywords: Teacher Qualification, Teacher Education, Educational Evaluation.

Una de las funciones de la universidad es la capacitación profesional de los titulados. Así, la inserción socio-profesional del estudiante universitario se ha convertido en uno de los

ejes de calidad para la universidad y grado de excelencia de una institución de enseñanza superior que depende, entre otros elementos, del cumplimiento de sus metas y de que éstas se adecuen a las necesidades sociales de un determinado contexto y en un momento dado. La inserción de los titulados en el mercado de trabajo será uno de los criterios de calidad de

Recibido: 5/12/2017 - Aceptado: 1/4/2018 - Avance online: 10/4/2018

*Correspondencia: Minerva Ojeda Delgado.

Facultade de CC. da Educación e do Deporte - Universidade de Vigo

C. P: 36005, Pontevedra, España.

E-mail: minerva_ojeda@uvigo.es

las universidades (Jiménez, 2007). Han sido muchos los estudios y análisis efectuados sobre la formación inicial del profesorado de secundaria en la última década (Cochran-Smith y Fries, 2005; Fernández-Soria et al., 2016; Manso y Valle, 2013; Sarramona, 2007; Zabalza, 2003).

En el estudio de Eisman, de Luna, Moreno, Moral, Rosillo y Fernández (2011) se pueden comprobar los antecedentes del proceso de formación del profesorado de secundaria hasta la actualidad.

Informes y estudios como los publicados por Eurydice European Unit (2002a, 2002b, 2003) sobre la profesión docente en Europa ponen de manifiesto que se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado y nuevas tecnologías, etc. En este mismo sentido el estudio TALIS ofrece un diagnóstico acerca de los procesos de formación del profesorado de secundaria (Ministerio de Educación, 2009).

Sin embargo, en términos generales se manifiesta tanto por parte las instancias profesionales de la educación como también por los estamentos políticos, una cierta insatisfacción o crítica sobre la capacidad de las instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente (Marcelo, 2012; Fernández-Soria et al., 2016).

De esta forma, conocer la percepción de dominio de competencias durante el proceso de inserción socio profesional de los egresados se convierte en un medio eficaz para lograr una enseñanza superior de calidad.

Tomando como ejemplo concreto la universidad española, para su Consejo de Universidades (2002) una de las dimensiones de evaluación institucional son los resultados académicos, que han de ser analizados a largo plazo mediante el estudio de las siguientes cuestiones:

- Empleo y demanda de graduados de esa titulación. Imagen social de la titulación.
- Proporción de titulados que tienen su primer trabajo directamente relacionado con sus estudios.
- Opiniones de los titulados respecto a su

formación, a la hora de buscar o encontrar empleo.

- Opiniones de los empleadores respecto a la formación de los titulados que acceden al mundo laboral.
- Valorar la adecuación entre el perfil de formación de la titulación y las características de los empleos de los egresados.

La labor docente de los profesionales de la educación en la etapa de educación secundaria requiere de competencias definidas en razón de las funciones encomendadas en la normativa vigente, las diferentes tendencias europeas en materia de formación del profesorado por competencias o bien de las propuestas que desde las universidades se realicen. Está claro que hablar de competencias profesionales implica ir más allá de las competencias científicas, didácticas o de gestión. Entendemos pues, que las competencias se deben centrar en el uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos. El modelo europeo sobre competencias profesionales del profesorado resalta diez competencias divididas en los ámbitos: saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo y saber estar. Es decir, ser competente profesionalmente no sólo atañe al saber, saber qué, o el saber hacer cómo sino también ocuparse del saber ser y estar entendiendo estas desde una perspectiva holística que agrupa en la persona del educador profesional las relaciones personales y la gestión de la participación en comunidad y las habilidades relacionales, así como el conocimiento intra e interpersonal que provoca el dominio de habilidades de la gestión y promoción de valores.

El profesor Jürgen Weller (2007) destaca que existen varias dimensiones para tener en cuenta en la inserción profesional de los jóvenes que resumimos a continuación:

Primera tensión: los jóvenes tienen hoy niveles más altos de educación formal que las cohortes etáreas anteriores, pero también enfrentan

mayores problemas de acceso al empleo, como por ejemplo en España.

Segunda tensión: los jóvenes otorgan una alta valoración al trabajo en sí, pero sus experiencias con empleos concretos suelen ser frustrantes.

Tercera tensión: Se producen fuertes contradicciones entre las expectativas de los jóvenes sobre los beneficios de la inserción en el mercado laboral y la realidad que viven en él. Las expectativas se centran en la mejoría del bienestar material individual y de la familia, así como la posibilidad de formar un hogar propio, el reconocimiento social o la posibilidad de contribuir al desarrollo de su país.

Cuarta tensión: El mercado laboral no ofrece una estabilidad mínima de empleo e ingresos y se caracteriza por una alta inestabilidad y precariedad del empleo.

Quinta tensión: el cumplimiento de las aspiraciones relacionadas con el mercado de trabajo requiere un plazo largo, en particular para alcanzar altos niveles educativos.

Sexta tensión: las mujeres jóvenes están mostrando un interés creciente por alcanzar su propia autonomía, para lo cual el empleo desempeña un papel clave, pero sin embargo siguen enfrentándose a problemas especiales de inserción laboral.

Séptima tensión: la creciente importancia de la combinación del trabajo con los estudios puede generar tensiones negativas, al afectar el rendimiento en ambos campos, o positivas, al abrir el acceso a oportunidades de otro modo negadas.

Octava tensión: los jóvenes viven la tensión entre un discurso "meritocrático" que exige grandes esfuerzos y sacrificios personales para avanzar en su educación e inserción laboral y una realidad del mercado de trabajo donde el acceso al mercado de trabajo se hace fundamentalmente a través de contactos personales y recomendaciones.

Novena tensión: el mercado exige casi siempre experiencia laboral, pero a los jóvenes le es difícil acumular experiencia y, por otra parte, el mercado laboral no reconoce la experiencia adquirida en ocupaciones a las que pueden acceder los jóvenes de bajo nivel educativo.

Décima tensión: cada vez hay mayor interés

entre los jóvenes por adquirir independencia laboral y por el emprendimiento frente al escaso empleo asalariado.

Undécima tensión: los jóvenes enfrentan la tensión entre sus preferencias culturales y las pautas exigidas por un mercado de trabajo marcado por la cultura dominante.

En esta dinámica social consideramos que se debe conceder mayor importancia al entorno en el que trabaja el docente, potenciando el cambio en los contextos donde el profesorado desarrolla su labor. Se trata de pensar en el docente del siglo XXI como "expertos adaptativos", es decir, profesionales capaces de asumir un aprendizaje eficiente a lo largo de toda su vida laboral teniendo en cuenta los cambios sociales a los que estamos sometidos dentro del binomio competencia innovación (Marcelo, 2012).

En función de estas premisas, el objetivo del estudio fue describir la percepción de competencias personales y sociales de los egresados en los últimos cinco años, en el máster de educación secundaria en la Universidad de Vigo.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra estuvo conformada por 155 egresados del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en adelante Máster de Secundaria, CEE de la Universidad de Vigo (España). El 31 % son hombres y las mujeres conforman el 69 %. La edad media es de 30,46 siendo el mayor de 49 años y el menor de 22 y la mayoría de los egresados están solteros (82,6%).

El reparto muestral por ámbitos de conocimiento ha sido muy equilibrado. El 14,8 % ha realizado sus estudios en grados del ámbito científico (Física, Química, ciencias del mar enfermería o biología), el 37,3 % dentro del ámbito de las Humanidades (distintas filologías, traducción e interpretación, historia, Bellas Artes y filosofía), el 26,1 % dentro del ámbito de las ciencias sociales y jurídicas (psicopedagogía, pedagogía, ciencias de la actividad física y deporte, magisterio, economía,

derecho, dirección y administración de empresas) y el 21,6 % en el ámbito tecnológico (arquitectura y las diferentes ingenierías).

INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado es el diseñado y facilitado por Tribó (2008) que pretende evaluar la percepción sobre las competencias profesionales específicas que debe obtener un profesor de secundaria (véase el anexo); instrumento también utilizado por Ferrández-Berruero, Reina & Sánchez-Tarazaga (2014); Se agrupan las competencias profesionales específicas en los cuatro ámbitos de competencias: científicas, metodológicas, sociales y personales. En este estudio se analizarán las dos últimas relacionadas con el saber ser y estar.

Los resultados del análisis de fiabilidad mostraron un coeficiente alfa de $\alpha = .96$ para la escala total, subescala competencias personales $\alpha = .942$, subescala competencias sociales $\alpha = .938$ lo que implica una alta fiabilidad en ambos casos (George y Mallery, 2003; Gliem y Gliem, 2003; Sijtsma, 2009).

La selección de las competencias se ha realizado apoyándose, por un lado, en las aportaciones de publicaciones clásicas como el informe Delors (1996) de la UNESCO o el proyecto Tuning (2003), ya que ambos representan a colectivos importantes de expertos y de profesionales de la educación, y, por otro, adapta la propuesta de Monereo y Pozo (2007) y su enfoque coincide con las aportaciones de otros autores (Coll, 2007; De Miguel, 2005; Echevarría, 2002) tal como señala Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga (2014).

Dentro de las competencias sociales o participativas (ámbito del saber estar) se incluyen las actitudes de colaboración en la comunidad educativa, trabajo en equipo, coordinación, acción tutorial, respeto de la normativa o investigación educativa.

Dentro de las competencias personales o interpersonales o intrapersonales (ámbito del saber ser) se incluyen las actitudes de control emocional, toma de decisiones, asunción de deberes y responsabilidades o educación en valores.

PROCEDIMIENTO

El estudio se llevó a cabo siguiendo las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki (revisión de Hong-Kong, septiembre de 1989) y de acuerdo con las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la Comunidad Económica Europea (documento 111/3976/88 de julio de 1990) y la normativa legal vigente española que regula la investigación.

El cuestionario se administró de manera colectiva a los egresados en la universidad de Vigo mediante un cuestionario *on line* durante el curso 2016-17; habiendo concluido sus estudios del Máster.

ANÁLISIS DE DATOS

Se llevó a cabo, en primer lugar, un análisis descriptivo de los ítems, porcentajes, media, desviación típica, así como los índices de asimetría y curtosis para evaluar el comportamiento normal de las variables.

A continuación, se emplea la prueba de Kolmogorov Smirnov con el propósito de decidir de un modo riguroso, si la muestra de la que se dispone procede o no de una distribución normal y, seguidamente, se realizaron pruebas T y ANOVA de comparación de medias independientes con un nivel de significación de $p < .05$. Se ha utilizado un nivel de confianza de .05 y, para el análisis de los datos se emplearon el programa estadístico SPSS 23.0

RESULTADOS

La mayoría de los egresados del Máster en secundaria no trabaja en la enseñanza (61,3%) aunque algunos de ellos trabajan impartiendo clases particulares, pero otros muchos de camareros, comerciales o empleos relacionados con la administración.

Como podemos comprobar en los resultados de la Tabla 1 los docentes encuestados opinan en un alto porcentaje que no poseen competencias para dinamizar al alumnado con el fin de crear reglas de convivencia (64,6%), ni para fomentar las relaciones de los centros educativos con el entorno (63,3%), ni siquiera para participar en

Tabla 1
Porcentajes de los diferentes ítems según su graduación (N = 155)

	0	1	2	3
COMPETENCIAS SOCIALES (Saber estar)	Porcentajes			
1. Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia	24.5	40.1	27.3	9.2
2. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica	20.6	38.1	31.0	10.3
3. Tener una actitud colaborativa con la comunidad educativa	17.4	34.8	32.9	14.8
4. Trabajar en equipo con otros profesionales	16.8	25.8	38.1	19.4
5. Participar en los proyectos del centro (Plan Acción Tutorial, Calidad...)	26.5	35.5	29.7	8.4
6. Facilitar la comunicación con el alumnado y familias	23.9	35.5	29.7	10.9
7. Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo	16.1	37.4	37.4	9.0
8. Fomentar la relación del centro educativo con los agentes del entorno	25.2	38.1	29.7	7.1
9. Participar en proyectos de investigación educativa	31.6	32.3	24.5	11.6
COMPETENCIAS PERSONALES (Saber ser)	Porcentajes			
1. Tener un buen conocimiento de mí mismo y de mis capacidades	20.0	24.5	37.4	18.0
2. Saber tomar decisiones individualmente	17.4	27.1	36.1	19.4
3. Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario	29.0	32.3	25.2	13.6
4. Fomentar un clima basado en el respeto y en la libertad de expresión	16.1	21.9	40.0	21.9
5. Tener autocontrol y equilibrio emocional, resistente a la frustración	29.7	24.5	29.0	16.7
6. Educar en valores al alumnado (y ser consciente de ello)	11.6	29.0	31.6	27.0
7. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuado	11.0	23.9	38.1	27.1
Leyenda: 0 = Nada importante, 1 = algo importante, 2 = importante y 3 = muy importante				

Tabla 2
Porcentaje de egresados según nivel de competencias (N = 155)

		Frecuencia	Porcentaje
Competencias sociales M = 1.31	Bajo	54	34.8
	Medio	78	50.3
	Alto	23	14.8
	Total	155	100.0
Competencias personales M = 1.57	Bajo	47	30.3
	Medio	67	43.2
	Alto	41	26.5
	Total	155	100.0

los proyectos de centro (62%). La competencia social que consideran más adquirida es la de trabajar en equipo con otros profesionales (57,5%).

Con respecto a las competencias personales, los docentes noveles consideran que tienen un mayor dominio de estas y opinan que tienen un buen conocimiento de sí mismo y de sus capacidades (55,4%) o saben tomar decisiones individualmente (55,5%), saben educar en

valores (58,6%) y saben fomentar un clima basado en el respeto y en la libertad de expresión (61,9%), o asumen que necesitan un desarrollo profesional continuo (65,2%).

Los datos descritos son coherentes si agrupamos los resultados. Como podemos comprobar en la Tabla 2, la mayoría del alumnado tienen una percepción de sus competencias medio (50,3%) e incluso el 34,8 % piensa que tiene bajas competencias sociales. Con respecto a las

Tabla 3
Descriptivos de las competencias social y personal (N = 155)

	Competencia social	Competencia personal
Media	1,31	1,54
Mediana	1,33	1,58
Moda	1,44	1,86
Desv. típ.	0,75	0,85
Asimetría	0,08	-0,06
Curtosis	-0,50	-0,79
Mínimo	0	0
Máximo	3	3

competencias personales el 43,2 % opina que tiene unas competencias medias pero el 30,3 % piensa que las tiene bajas.

La media en competencia personal es relativamente baja, como puede observarse en la tabla 3, aunque levemente superior la media en competencia social ya que ambas quedan lejos de la puntuación máxima que es 3.

La curtosis es en ambas distribuciones negativa lo que quiere decir que la distribución está menos

apuntada que la normal, por tanto platicurtica. Mientras que la asimetría es negativa, es decir los datos se agrupan ligeramente a la izquierda de la media en el caso de la competencia personal y positiva o a la derecha en el caso de la competencia social.

Como se puede apreciar en la Tabla 4, no existen diferencias en función del género ni en función del estado civil ni de si trabajan o no en la enseñanza, aunque sienten que tienen mayores

Tabla 4
Resultados de t de student con respecto al género, estado civil y si trabaja o no en la enseñanza (N=155)

V.D	Variable	N	Media	Prueba de Levene		Prueba t de Student	
				F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
Competencia social	Hombre	48	1.25	0.77	.379	-0.720	.473
	Mujer	107	1.34				
Competencia personal	Hombre	48	1.38	0.65	.420	-1.49	.136
	Mujer	107	1.60				
Competencia social	Soltero	128	1.32	1.09	.317	0.020	.984
	Casado	27	1.32				
Competencia personal	Soltero	128	1.58	0.54	.462	0.239	.214
	Casado	27	1.37				
Competencia social	SI	58	1.26	2.02	.158	-0.753	.452
	NO	95	1.35				
Competencia personal	SI	58	1.51	1.88	.172	-0.387	.702
	NO	95	1.56				

competencias tanto personales como sociales las mujeres y los que no trabajan en docencia. Los solteros y casados consideran que tienen el mismo nivel de competencias sociales y, aunque la percepción de dominio de competencias personales es mayor en los solteros no existen diferencias significativas.

Con respecto a las diferencias en función del ámbito académico de la Tabla 5, no existen diferencias con respecto a las competencias sociales, pero sí con respecto a las competencias personales siendo los egresados de humanidades quienes perciben un mayor dominio en este tipo de competencias.

DISCUSIÓN

En el ámbito mundial, se han logrado avances enormes cara al objetivo de la educación primaria universal, lo que ha llevado a una mayor demanda de educación secundaria y como consecuencia, más jóvenes y adultos jóvenes están entrando en los mercados de trabajo formales e informales. Por tanto, resulta

importante asegurar que las escuelas secundarias enseñen habilidades relevantes para el mundo del trabajo (Jayaram y Engmann, 2014). Sin embargo, Moreno (2006) señala que el número de profesorado no cualificados suele ser mucho más alto en la enseñanza secundaria que en la primaria, en casi todos los países en desarrollo. De ahí la importancia de que el profesorado de secundaria desarrolle competencias personales y sociales para el desempeño eficaz de su labor docente. De hecho, Jayaram y Engmann (2014) señalan que los empleadores están buscando tres tipos clave de habilidades: cognitiva, no cognitiva y técnica. Aunque las habilidades cognitivas técnicas y básicas siguen siendo importantes para la actividad laboral, las habilidades transferibles y no cognitivas como la comunicación, la resolución de problemas, la puntualidad y la flexibilidad son cada vez más importantes, particularmente para la economía informal. Normalmente estas habilidades se trasladan por imitación de modelos.

Dada la importancia, por tanto, de las habilidades sociales y personales para el desarrollo

Tabla 5
Diferencia de medias de las diferentes competencias con respecto al ámbito (N=155)

		n	Media	F	Sig.	Bonferroni
Competencias sociales	Ciencias	23	1.43	0.581	.628	No existen diferencias
	Humanidades	57	1.32			
	C. Sociales y jurídicas	40	1.35			
	Ingeniería	35	1.18			
	Total	155	1.32			
Competencias personales	Ciencias	23	1.66	2.745	.45	Humanidades / Ingeniería=.037
	Humanidades	57	1.70			
	C. Sociales y jurídicas	40	1.54			
	Ingeniería	35	1.19			
	Total	155	1.55			

profesional del docente, es importante determinar el nivel de adquisición de estas. En nuestro estudio queda patente que el profesorado de secundaria egresados en los últimos cinco años consideran que no tienen consolidadas estas competencias y creen que tienen mayores habilidades personales que sociales destacando por más de la mitad de ellos la habilidad para trabajar en equipo con otros profesionales y que pueden tomar decisiones individualmente que saben educar en valores en un clima de respeto y libertad de expresión y asumen que necesitan un desarrollo profesional continuo. También en el estudio de Eisman, de Luna, Moreno, Moral, Rosillo y Fernández (2011) una de las competencias más valoradas por los estudiantes era fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor o fomentar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.

De hecho, solamente un 14,8% considera que tiene altas competencias sociales y el 26,5% altas competencias personales. En el estudio de Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga (2014) también el grupo de competencias mejor puntuado son las competencias personales ligadas a los rasgos psicológicos del docente.

Estas opiniones se mantienen en ambos sexos, en función del estado civil, o de si trabajan o no en la enseñanza y solamente aparecen diferencias con respecto al ámbito académico, siendo los egresados de humanidades quienes perciben un mayor dominio de competencias personales.

Estos resultados llevan a preguntarnos si realmente en la formación inicial del profesorado de secundaria, a través del máster de secundaria, se responde a las competencias que necesitan para su inserción laboral (Moll, 2011). De hecho, Moreno Olmedilla (2006) señala que existe un desajuste entre las nuevas competencias clave que se exigen a los graduados de educación secundaria en la sociedad del conocimiento, y las competencias docentes con las que se les forman en las diferentes universidades.

Desde el año 2007 se ha seguido debatiendo sobre el dominio de estas competencias. En este año se establecieron los principios europeos

comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado enmarcados en el Programa de Educación y Formación para el 2010 y se considera que la formación inicial del profesorado, y a lo largo de toda su carrera profesional, son la clave para el desarrollo de una economía competitiva y dinámica (Real Decreto 1393/2007)

Vilches y Gil (2010) recuerdan la necesidad del máster de secundaria de responder a los serios problemas detectados en la educación española. Para ello, según los autores, resulta imprescindible, y estamos en total sintonía con esta idea, obtener una coherencia entre la orientación pedagógica de las diferentes materias del máster y las estrategias de enseñanza que se pretende ejerciten el futuro profesorado con su alumnado. De ahí, la importancia de seleccionar adecuadamente al profesorado que imparte esta formación en el máster. Además, se señala también la importancia del prácticum ya que es preciso hacer el máximo esfuerzo para "implicar como tutores a aquel profesorado que son capaces de generar el interés de los estudiantes, de lograr su aprendizaje y resolver situaciones de conflicto" (Vilches y Gil, 2010:663).

- **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Cochran-Smith, M., & Fries, M. (2005). *The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and goals*. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. Coll, C. (2007). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23.
- Consejo de Universidades (2002). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe anual de la Segunda Convocatoria*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Delors, J. (1996): *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.

- De Miguel, M. (2005). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7- 43.
- Eisman, L. B., de Luna, E. B., Moreno, E. M. O., Moral, M. P., Rosillo, M. A. R., y Fernández, M. T. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(3), 57-74.
- Eurydice European Unit (2002a). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe II. Oferta y demanda. Educación secundaria inferior general. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice European Unit (2002b). *Las Competencias Clave: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice European Unit (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias e intereses. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral*. Educación Secundaria inferior general. Bruselas: Eurydice.
- Fernández-Soria, J. M., López, M., Cruz, J. I., Bascuñán, J., Mengual, S., García, S., Lloret, C., y Grau, R. (2016)
- Ferrández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). *Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado*. *Relieve*, 20 (1), 1-20. Doi: [10.7203/relieve.20.1.3786](https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786).
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4ª ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gliem, J., y Gliem, R. (2003). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales*. Conference in Adult, Continuing and Community Education. Midwest Research to Practice. The Ohio State University, Columbus.
- Jayaram, S. y Engmann, M. (2014). Developing skills for employability at the secondary level: Effective models for Asia. *Prospects*, 44: 221–233. Doi: [10.1007/s11125-014-9302-5](https://doi.org/10.1007/s11125-014-9302-5)
- Jiménez A. (2007). *Orientación profesional en los titulados universitarios. La profesionalización como criterio de calidad*. Salamanca, Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Manso, J. y Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184
- Marcelo, C. (2012). *Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes*. *Revista Olhar de Professor*.
- Ministerio de Educación (2009). *TALIS (OECD). Estudio internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje*. Informe español. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación
- Moll, V. F. (2011). Competencias profesionales en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. *UNIÓN: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (26), 7-8.
- Monereo, C., y Pozo J.I. (2007). Competencias para convivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 11-18.
- Moreno, J. M. (2006). *Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente*. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1- 21.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *ESE. Estudios sobre educación*. 12, 31-40.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse and the very limited of the Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1) 107-120. <https://doi.org/10.1007/S11336-008-9101-0>
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria, *Educación XX1* (11), 183-209.
- Project Tuning (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Proyecto piloto. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vilches, A., y Gil, D. (2010). Máster de formación

inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(3), 661-666.

Weller, J. (2007). La inserción laboral de los

jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL*, 92, 61-82.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXO

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (TRIBÓ, 2008)

HOJA DE DATOS PERSONALES

Edad: _____

Sexo: H M

Estado civil: Soltera/o Casada/o Viuda/o Separada/o

Licenciado / Graduado en: _____

Áreas de conocimiento:

Artes y Humanidades	<input type="checkbox"/>
Ciencias	<input type="checkbox"/>
Ciencias de la salud	<input type="checkbox"/>
Ciencias Sociales y Jurídicas	<input type="checkbox"/>
Ingeniería y Arquitectura	<input type="checkbox"/>

Año de graduación: _____

La Formación en educación la he realizado: Máster CAP

En la actualidad está trabajando en la enseñanza: SI NO

En qué curso académico comenzó a trabajar en la enseñanza: _____

Trabaja en otra actividad fuera de la enseñanza: SI NO

Cuál: _____

A continuación, se presentan un listado de competencias, donde deberá indicar el grado de importancia que tiene para usted cada una de ellas (siendo 0=nada importante, 1=algo importante, 2=importante y 3=muy importante).

1. COMPETENCIAS CIENTÍFICAS (Saber)	0	1	2	3
1.1. Conocer los contenidos de la materia que imparto				
1.2. Estar actualizado sobre las novedades en la materia				
1.3. Conocer la historia y evolución de la materia de la que soy profesor				
1.4. Saber transferir mis conocimientos para que el alumno aprenda				
1.5. Saber planificar y organizar los contenidos				
1.6. Tener formación en pedagogía y psicología aplicada a jóvenes				
1.7. Conocer estrategias educativas innovadoras				
1.8. Conocer las TIC (nuevas tecnologías, Internet)				
1.9. Tener un alto nivel de competencia lingüística en lenguas oficiales				
1.10. Conocer una lengua extranjera para poder dar clases (inglés)				
2. COMPETENCIAS METODOLÓGICAS (Saber hacer)				
2.1. Gestionar el clima del aula (ambiente de trabajo, confianza, diálogo...)				
2.2. Aplicar estrategias para que los alumnos trabajen en grupo				
2.3. Fomentar dinámicas para la cohesión de la clase				
2.4. Dar respuesta a los problemas de diversidad en el aula				
2.5. Elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas				
2.6. Saber resolver conflictos dentro del aula				
2.7. Desarrollar las tutorías y saber orientar académica y profesionalmente				
2.8. Introducir elementos de mejora, tras una reflexión sobre mi práctica				
2.9. Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales				
2.10. Utilizar diferentes técnicas y sistemas de evaluación del alumnado				
2.11. Explorar conocimientos previos del alumno mediante evaluación inicial				
2.12. Realizar un seguimiento del grado de aprendizaje de los alumnos				
2.13. Utilizar la evaluación como herramienta de mejora de aprendizaje				
2.14. Diseñar una programación didáctica				
2.15. Saber elaborar materiales didácticos				
2.16. Dominar las TIC para utilizarlas como recurso en clase				
2.17. Educar al alumnado para la información y comunicación tecnológica				
3. COMPETENCIAS SOCIALES (Saber estar)				
3.1. Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia				
3.2. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica				
3.3. Tener una actitud colaborativa con la comunidad educativa				
3.4. Trabajar en equipo con otros profesionales				
3.5. Participar en los proyectos del centro (Plan Acción Tutorial, Calidad...)				
3.6. Facilitar la comunicación con alumnos y familias				
3.7. Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo				
3.8. Fomentar la relación del centro educativo con los agentes del entorno				
3.9. Participar en proyectos de investigación educativa				
4. COMPETENCIAS PERSONALES (Saber ser)				
4.1. Tener un buen conocimiento de mí mismo y de mis capacidades				
4.2. Saber tomar decisiones individualmente				
4.3. Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario				
4.4. Fomentar un clima basado en el respeto y en la libertad de expresión				
4.5. Tener autocontrol y equilibrio emocional, resistente a la frustración				
4.6. Educar en valores a los alumnos (y ser consciente de ello)				
4.7. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuado				

Validez y fiabilidad del Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO en adolescentes peruanos

Haydee Muñoz-Sánchez, Karla Azabache-Alvarado* y María Quiroz

Universidad César Vallejo

Resumen: El presente estudio instrumental tuvo como objetivo establecer evidencias de validez de contenido, estructura interna y fiabilidad del *Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO* (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2012, 2013) en estudiantes adolescentes peruanos. Participaron 683 estudiantes de nivel secundario del distrito La Esperanza de Trujillo, Perú; de ambos sexos, con edades de 12 a 18 años. El análisis de contenido reveló un amplio consenso en la valoración efectuada por los jueces, en los criterios de claridad y coherencia. La estructura interna se analizó mediante el análisis factorial confirmatorio observando índices de ajuste adecuados para el modelo de ocho factores relacionados (violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, violencia física indirecta por parte del alumnado, exclusión social, violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación, interrupción en el aula y violencia del profesorado hacia el alumnado). La confiabilidad por consistencia interna fue adecuada.

Palabras clave: Estructura interna, Fiabilidad, Cuestionario, Violencia Escolar, Adolescencia.

Validity and reliability of the School Violence Questionnaire for Secondary Education CUVE3-ESO in Peruvian adolescents

Abstract: The objective of this instrumental study was to establish the validity content, internal structure and reliability of the *School Violence Questionnaire for Secondary Education CUVE3-ESO* (Álvarez-García, Núñez, & Dobarro, 2012, 2013) in Peruvian adolescent students. Participants were 683 high school students from La Esperanza district of Trujillo, Peru; of both sexes, from 12 to 18 years old. The content analysis revealed a broad consensus in the assessment made by the judges, in the criteria of clarity and coherence. The internal structure was analyzed by confirmatory factor analysis observing adjustment indices for the eight related factors model (Verbal violence of students towards students, verbal violence of students towards teachers, direct physical violence and threats among students, indirect physical violence by students, social exclusion, violence through information and communication technologies, disruption in the classroom and teacher violence towards the students). The reliability for internal consistency was adequate.

Keywords: Internal structure, Reliability, School Violence, Questionnaire, Adolescence.

La sociedad actual se ha tornado compleja debido al incremento del individualismo, la indiferencia y la modernización económica (Urquiza, Meersohn, y Torrejon, 2005); en el individualismo se antepone el propio bienestar

y se promueve la autosuficiencia para el logro de metas personales (Hosftede, 1980). Esta forma de interacción cambiante, centrada en la competitividad y el dominio, conduciría a la presencia de dificultades de convivencia entre los integrantes de una comunidad.

Los adolescentes no están exentos de esta realidad; ellos pueden llegar a mostrar comportamientos de franca oposición con su entorno (Álvarez-Solís, y Vargas-Vallejo,

Recibido: 9/03/2018 - Aceptado: 6/05/2018 - Avance online: 16/05/2018

*Correspondencia: Karla Azabache Alvarado.

Universidad César Vallejo

C. P. 051, Trujillo, Perú.

E-mail: karadazal@hotmail.com

2002). En parte, se debería a su necesidad de autoafirmación e independencia (Herrera, 1999), así como al reconocimiento de sí mismo ante sus pares (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2011). Es, en el intento de establecer una "identidad social alternativa" de la formalmente existente (Llinares, Benedito, Molpeceres, Gómez, y Casino 2011, p.39), que se produce la "pérdida del sentido normativo" (Girola, 2011, p.100) y la desorganización de sus valores sociales.

Cuando las conductas resultantes de dicha desorganización se manifiestan de manera intencional, para perjudicar o causar daño a terceros, de forma inmediata y duradera, se está haciendo referencia a la violencia (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Álvarez, 2010). Esta puede manifestarse en el ámbito académico, al aprovechar el dominio irreal o existente contra sus compañeros de clase (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez, y Dobarro, 2011).

Este escenario incrementa la preocupación por lograr una adecuada convivencia escolar entre adolescentes (Álvarez et al., 2009). Autores como Cava, Buelga, Musitu y Murgui, (2010) afirman que la violencia escolar obstaculiza el cumplimiento de objetivos educativos. Dobarro, Álvarez-García y Núñez (2014), recalcan su impacto negativo en la calidad educativa y el adecuado desarrollo psicosocial del adolescente. También se ha establecido que ser víctima de violencia se relaciona con bajas calificaciones, absentismo y abandono escolar (Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin, y Vitaro, 2006). Esto afectaría el propósito final de la educación, que es la formación de un individuo con un locus de control interno, autónomo y capaz de un adecuado accionar (Krauskopf, 2001).

En América Latina, la violencia se encuentra culturalmente arraigada (UNICEF, 2011) y se ejerce dentro de la vida cotidiana (Rosabal, Romero, Gaquín, y Hernández, 2015). El respaldo social existente incrementa las prácticas violentas dentro de la educación (entre las que prima el maltrato emocional); a su vez, dificulta la generación de métodos de aprendizaje

basados en el respeto de la dignidad y derechos de los menores de edad (UNICEF, 2011).

El reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) indicó que los países latinos con mayor presencia de bullying son República Dominicana (12,2%) y Costa Rica (10,9%); en Perú, el 6,1% reconoció sufrir acoso con frecuencia (Cable News Network Español [CNN], 2017).

En Perú, la violencia escolar ha incrementado sus cifras; no obstante, éstas reflejan información parcial, proveniente solo de quienes reportan los casos. Es así que, entre el 2013 y el 2017 se registraron 11,298 casos, de los cuales el 87% ocurrió en colegios públicos, mientras que el 13% en privados; el 57% de casos más frecuentes fue en el nivel secundario (Fernández, 2017). En el diario Perú 21, las cifras del portal virtual de denuncias contra la violencia escolar SíseVe entre los años 2013 a 2017, indican que, en el 43% de casos reportados, el personal del colegio fue quien ejerció el rol de agresor. Los tipos de violencia más frecuentes fueron: física (9272 casos) y verbal (8012 casos). Los principales motivos de acoso (8,1%), estuvieron relacionados con la edad y la ausencia de las figuras parentales (Sausa, 2018).

Todo lo expuesto evidencia la necesidad de contar con instrumentos que permitan una adecuada medición de la presencia e intensidad de la violencia escolar en el contexto peruano. La percepción del estudiante resulta importante para conocer a fondo el panorama, pues puede brindar información, muchas veces inadvertida para los padres de familia o docentes (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez, y González-Pianda, 2006).

Es así que se hizo una revisión de escalas relacionadas a la variable de investigación, construidas o validadas para el contexto peruano. Aunque no se cuenta con un listado oficial de instrumentos psicométricos de uso autorizado en Perú, se lograron identificar los siguientes: el Test AVE de Acoso y Violencia Escolar (Piñuel, y Oñate, 2006), para valorar los factores de riesgo frecuentes y daños habituales en el evaluado. También el Instrumento para la Evaluación del Bullying INSEBULL (Avilés, y

Elicés, 2007), en las versiones de autoinforme y heteroinforme. El Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) de Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Iruña (2012). El Cuestionario sobre intimidación entre iguales para secundaria de Ortega, Mora-Merchán y Mora (Sáenz, 2010), y el *Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO* (Álvarez-García et al., 2012, 2013).

Los instrumentos de procedencia peruana encontrados fueron: la Escala de Violencia en Escolares (E-VIEA) para adolescentes (Astete, 2016). El Test de predisposición hacia el bullying, de tipo evaluativo gráfico, que se encuentra en su versión piloto, pero dirigido a niños de 7 a 9 años (Choy, Henostroza, y Rodríguez, 2016). La Escala de Convivencia Escolar – Bullying (ECE- B) dirigida a adolescentes, desarrollada por Arévalo (2015). También un instrumento de 30 preguntas cerradas para medir el bullying (Oliveros, y Barrientos, 2007). Cabe indicar que el análisis de validez y confiabilidad desarrollado en todos los instrumentos, reportó valores adecuados, pero limitados a los participantes para los cuales fueron construidos. Otra característica es que se centran, principalmente, en explorar los tipos de violencia desde la perspectiva del agresor, víctima u observador.

Es así que, aun cuando existan diversos instrumentos, éstos presentan ciertas limitaciones que orientaron a la elección del CUVE3-ESO y la necesidad de efectuar el análisis psicométrico en adolescentes peruanos. Este instrumento permite la medición de las manifestaciones de violencia escolar y las relaciones del alumnado y el profesorado (Álvarez-García et al., 2013), lo que no es contemplado en las otras escalas. También presenta menor cantidad de ítems respecto a algunos de los cuestionarios. Otro elemento a favor, es que contempla formas de violencia de aparición y presencia más reciente, como son la exclusión social, interrupción en el aula y violencia a través de las tecnologías de información.

Los tipos de violencia escolar considerados por Álvarez-García et al. (2012, 2013) en el CUVE3-ESO incluyen:

La violencia física, que se presenta por contacto material y uso de la fuerza para lastimar, de manera directa (con golpes o peleas) e indirecta (deterioro de las pertenencias de la víctima). La violencia verbal, también puede ser directa (insultos, sobrenombres) e indirecta (sembrar rumores peyorativos). La interrupción en el aula abarca comportamientos que dificultan el normal desarrollo de la clase (Chafouleas et al., 2010; Dobarro et al., 2014). La exclusión social implica acciones de rechazo y discriminación, ante las diferencias de diversa índole observadas en la víctima, como la nacionalidad, origen, aspecto físico o rendimiento académico (Dobarro et al., 2014; Estell et al., 2009; Pachter, Bernstein, Szalacha, y Coll, 2010). La violencia a través de las TIC incluye el envío de mensajes perniciosos por internet o teléfono móvil, grabaciones de agresiones físicas, difusión de historias e imágenes comprometedoras, o exclusión en grupos de redes sociales (Álvarez-García et al., 2011; Dobarro et al., 2014).

Por otra parte, las evidencias psicométricas del CUVE3-ESO han demostrado ser favorables. Álvarez-García et al. (2012, 2013), analizaron su estructura interna; a través del método de componentes principales y rotación promax; obtuvieron que los 44 ítems mostraron cargas factoriales mayores a ,30 en el modelo de 8 factores relacionados que explica el 55,4% de varianza acumulada. Los resultados para el análisis factorial confirmatorio, evidenciaron que la estructura de 8 factores ofrecía mejores índices de ajuste al reespecificar el modelo, señalando los errores correlacionados ($\chi^2/gf = 4,785$; $GFI = ,966$; $RMSEA = ,038$; $AGFI = ,914$). La consistencia interna reflejó índices $\alpha = ,94$ para la escala total y de ,71 a ,87 para las subescalas.

El modelo de 8 factores de Álvarez-García et al. (2012, 2013) contempla los tipos de violencia ejercidos por los estudiantes o profesores, a saber: 1) La violencia a través de dispositivos móviles e Internet (TIC) y 2) la violencia del profesorado al alumnado (incluye demostraciones de favoritismo, asignación de castigos injustificados, ridiculización e

insultos). 3) La violencia verbal del alumnado al alumnado y 4) la violencia física y amenazas entre estudiantes. 5) La disrupción en el aula, 6) la violencia física indirecta por parte del alumnado, 7) exclusión social y, 8) la violencia verbal del alumnado al profesorado.

Cabe mencionar que el presente estudio no es el primer análisis de las evidencias de validez del cuestionario; en Trujillo, Perú, Lázaro (2016) halló las propiedades psicométricas del CUVE3-ESO en 369 adolescentes de 12 a 17 años de edad. Obtuvo un $GFI = ,836$ y un $RMSEA = ,037$ en el análisis factorial confirmatorio, e índices α entre $,71$ a $,91$ en los factores y $\alpha = ,94$ en la escala global.

Es así, que la relevancia de esta investigación se fundamenta en los criterios de Hernández, Fernández y Baptista (2014): por su aporte teórico, que permite fortalecer la propuesta del modelo de 8 factores relacionados y su aplicación en diversos escenarios culturales. A nivel metodológico se contaría con un instrumento con adecuadas evidencias de validez y que explora la violencia escolar desde una perspectiva más amplia. También sirve de precedente a futuros estudios en Perú y América Latina.

La relevancia social incluye la focalización de la atención y esfuerzos hacia el estudio del problema creciente de la violencia escolar en los adolescentes peruanos, puesto que los datos existentes muestran una imagen parcial de la realidad. Además, la medición certera de la variable, permitirá el posterior diseño de estrategias de intervención para su prevención (implicancias prácticas).

Es por ello, que se formuló el problema de investigación ¿Cuáles son las evidencias de validez y fiabilidad del *Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO* en una muestra de adolescentes peruanos? Los objetivos fueron: establecer las evidencias de validez basada en el contenido, en la estructura interna y mediante la relación con otras variables; así también, analizar la consistencia interna del CUVE3-ESO en los adolescentes peruanos.

MÉTODO

La investigación fue de corte instrumental, e incluye el análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida en Psicología (Ato, López, y Benavente, 2013).

PARTICIPANTES

Para el estudio se eligieron a 683 adolescentes de 12 a 18 años ($M = 14,5$; $DT = 2,16$) mediante el muestreo probabilístico estratificado (Hernández et al., 2014), para garantizar la representatividad en cuanto a edad y sexo. De ellos se tuvo que 49,8% fueron mujeres y 50,2% varones, todos ellos inscritos de manera formal durante el año académico 2017 en tres instituciones educativas públicas mixtas del distrito La Esperanza de la ciudad de Trujillo, Perú.

Para el diseño de los estratos, se tuvo acceso a las nóminas de los centros educativos para el control de asistencia de los estudiantes, de acuerdo al nivel de estudios y aula de pertenencia (grado y sección); cabe indicar que esta clasificación se efectúa teniendo en consideración la edad de los estudiantes en años cumplidos. Esta división previa permitió realizar la elección al azar según los criterios establecidos.

Para mayor detalle, se tiene que en la primera institución educativa se contó con 13 estratos conformados por 3 grados de 3 secciones y 2 grados de 2 secciones cada uno. En la segunda institución educativa existieron 25 agrupaciones (5 grados con 5 secciones cada uno). En la tercera institución educativa, un total de 27 grupos se encontraban previamente conformados (2 grados de 6 secciones cada uno y 3 grados de 5 secciones). Ello hizo un total de 65 aulas con 29 estudiantes de ambos sexos en promedio.

INSTRUMENTO

El nombre completo es *Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO*, cuyos autores son Álvarez-García et al. (2012, 2013), siendo su procedencia

España. Su aplicación es individual o colectiva, entre las edades de 12 a 19 años. Consta de 44 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert, las mismas que van desde 1-Nunca hasta 5-Siempre. El instrumento es la tercera versión revisada del cuestionario original del año 2006; permite analizar indicadores de la convivencia escolar bajo la percepción de los alumnos, con respecto a la presencia de diferentes manifestaciones de violencia escolar ejercida por los profesores o estudiantes.

En el análisis de ítems, se determinó la pertinencia de los mismos al verificar el porcentaje de respuesta de los evaluados; también se observó que las opciones de respuesta fueran utilizadas y que sus desviaciones típicas se alejen de cero. Además, se obtuvieron índices de correlación elemento-total corregida con valores positivos entre ,371 y ,599; ello indica la contribución y misma direccionalidad de los ítems para medir la variable. Respecto a la estructura factorial, los análisis exploratorios y confirmatorios respaldan la evidencia del modelo de 8 factores descrito previamente.

La consistencia interna del instrumento en general ($\alpha = ,939$) y de los factores que la componen ($,714$ a $,872$), evaluada mediante el índice Alfa de Cronbach, resultó apropiada.

PROCEDIMIENTO

El primer paso fue la obtención de los permisos respectivos de las autoridades de las instituciones educativas seleccionadas para la investigación; a ellos se les dio a conocer el objetivo del estudio, las características del instrumento y las condiciones de participación. Una vez obtenida la autorización, se dialogó con los padres y apoderados de los estudiantes para la firma del consentimiento informado. A continuación, se administró el instrumento de manera colectiva durante los horarios asignados previamente al interior de las aulas de clase. Antes de responder al cuestionario, los participantes fueron informados respecto al objetivo del estudio y otras condiciones (entre ellas el salvaguardo de la identidad y libre derecho a retirarse) que permitieron obtener su participación voluntaria. Al culminar la

aplicación se agradeció a los estudiantes, apoderados y autoridades de las instituciones educativas por su participación.

ANÁLISIS DE DATOS

El método de análisis de datos se realizó en tres etapas: la primera fue efectuada a través del programa Microsoft Excel 2013 para la obtención de la validez de contenido por la valoración de ocho expertos, en los aspectos de claridad y representación del dominio (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], y National Council on Measurement in Education [NCME], 2014). Ello, con el objetivo de establecer la necesidad de efectuar adaptaciones lingüísticas a los reactivos; en especial los ítems 3, 8, 9, 10 y 35 que presentan términos no habituales en la expresión verbal de los adolescentes peruanos. También se obtuvieron los intervalos de confianza para estos índices (Merino, y Livia, 2009), considerándose adecuados si su límite inferior supera el ,50 (Cicchetti, 1994).

La segunda etapa fue trabajada con el programa AMOS versión 23, para la corroboración de la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio, a través del método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS). Se inició con la evaluación de los supuestos de normalidad univariante, a través de los índices de curtosis y asimetría, en el rango de -1 a 1 (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 2005).

Posteriormente, se estimaron las cargas factoriales estandarizadas, los errores de medición y las correlaciones entre factores latentes para poder obtener los índices que evaluaron el ajuste del constructo, considerando un ajuste bueno o satisfactorio si los índices de ajuste global $X^2/df < 2$ (Byrne, 2010; Tabachnick, y Fidell, 2007), $RMR < ,08$ (Byrne, 2010; Hu, y Bentler, 1999), $GFI > ,95$; en los índices de ajuste comparativo NFI y $RFI > ,95$ (Byrne, 2010) y, si los índices de ajuste parsimoniosos $PGFI > ,50$ (Mulaik et al., 1989) y $PNFI > ,50$ (James, Mulaik, y Brett, 1982).

Así mismo, se efectuó el análisis de la

evidencia basada en la relación con otras variables de tipo discriminante (Abad, Olea, Ponsoda, y García, 2011; Campbell, y Fiske, 1959). Ello se estableció mediante los resultados de las covariaciones entre factores latentes, que reflejen que dichos factores se encuentran relacionados de manera positiva y moderada (Nuviala, Grao-Cruces, Teva-Villén, Pérez-Ordás, y Blanco-Luengo, 2016), pero sin ser redundantes (Campbell, y Fiske, 1959; Lehmann, Gupta, y Steckel, 1999). De acuerdo a Cohen (1988), las correlaciones se consideran moderadas si son mayores a ,30; por otra parte, se observó que dichas correlaciones fueran menores que los coeficientes de fiabilidad (Crocker, y Algina, 1986).

La tercera etapa incluyó el análisis de la consistencia interna; debido a las cargas factoriales estandarizadas y errores de medición diferentes y correlacionados para los ítems, los mismos que indican la no equivalencia entre ítems para medir cada factor, se orientó al uso del estadístico Omega de McDonald (1999) corregido (Raykov, 2001), considerando valores aceptables si se encuentran entre ,70 a ,90 (Campo-Arias, y Oviedo, 2008).

RESULTADOS

EVIDENCIA DE VALIDEZ BASADA EN EL CONTENIDO

Para dar cumplimiento al primer objetivo, se analizó la evidencia basada en el contenido mediante el criterio de ocho jueces expertos, todos psicólogos de profesión, colegiados, habilitados y con experiencia en el ámbito clínico y educativo. A ellos se les pidió analizar de manera individualizada la claridad y coherencia de los ítems en una escala de 0 a 3. Al consolidar la información, se observó que los jueces propusieron cambios en los ítems 3, 8, 9, 10 y 35. Una segunda entrega a los expertos, con las adaptaciones lingüísticas realizadas, permitió el procesamiento de la información mediante el índice V de Aiken. Los resultados para los ítems modificados, reflejaron índices V entre ,83 y ,96; IC 95% [,64;

,93] y [,81; ,99] respectivamente. En los ítems sin adaptaciones lingüísticas la V obtenida fue de 1; IC 95% [,68; 1,0]. Esto permite afirmar que todos los ítems se encuentran redactados de manera comprensible y orientados al factor al cual pertenecen.

Respecto a los cambios en el fraseo de los reactivos, se tiene que en el ítem 3 se reemplazó el término "motes" por "sobrenombres"; en los ítems 8, 9 y 10 se cambió el término "recinto escolar" por "colegio" y en el ítem 35 se sustituyó el término "manía" por "rechazo o cólera". En todos los casos se buscaron expresiones que resultaran más familiares y de uso cotidiano para los estudiantes de educación secundaria en el contexto peruano.

EVIDENCIA BASADA EN LA ESTRUCTURA INTERNA

El análisis de la estructura interna se inició con la obtención de medidas de distribución para los 44 reactivos del cuestionario. La tabla 1 refleja que solo 13 ítems se encuentran entre los valores de -1 a 1, considerados simétricos; siendo el ítem 44 el que presenta mayor asimetría (3,72) y curtosis (14,77). Debido a este resultado y la cantidad de participantes del estudio, es que se eligió el método de mínimos cuadrados no ponderados para la confirmación de la estructura del cuestionario.

En la figura 1 se observan las cargas factoriales estandarizadas del CUVE3-ESO. Se reportaron valores desde ,45 (ítem 40 de la escala violencia del profesorado hacia el alumnado), hasta ,78 (ítem 6 de la escala violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, e ítem 26 en la escala de violencia a través de las TIC's).

De igual manera, se observan las correlaciones entre factores latentes; el menor puntaje obtenido fue ,30 entre los factores Disrupción en el Aula y Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado. La covariación más elevada (.73) se presentó entre los factores Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes y Exclusión social.

En la tabla 2 se aprecian los índices de ajuste para el modelo de 8 factores relacionados,

Tabla 1
Índices de asimetría y curtosis de los ítems del CUVE3 – ESO

Ítems	Asimetría	Curtosis	Ítems	Asimetría	Curtosis
1	0,36	-0,35	23	1,56	1,77
2	0,30	-0,62	24	3,16	11,30
3	-0,24	-0,96	25	1,46	1,62
4	0,17	-0,84	26	1,58	2,23
5	1,05	0,61	27	2,08	4,05
6	1,36	1,85	28	1,97	3,99
7	1,83	3,35	29	1,77	3,00
8	0,59	-0,02	30	1,87	3,45
9	0,82	0,33	31	1,26	1,00
10	0,77	0,11	32	0,72	-0,25
11	0,91	0,09	33	0,68	-0,33
12	2,65	7,55	34	0,46	-0,82
13	1,43	1,80	35	1,59	2,09
14	1,05	0,58	36	1,66	2,18
15	3,20	12,40	37	2,11	4,43
16	1,97	4,02	38	2,12	4,49
17	2,30	5,58	39	2,05	3,91
18	0,95	0,22	40	1,90	2,88
19	1,21	0,91	41	2,76	8,25
20	1,08	0,61	42	0,96	0,01
21	1,34	1,34	43	2,62	7,23
22	2,44	5,78	44	3,72	14,77

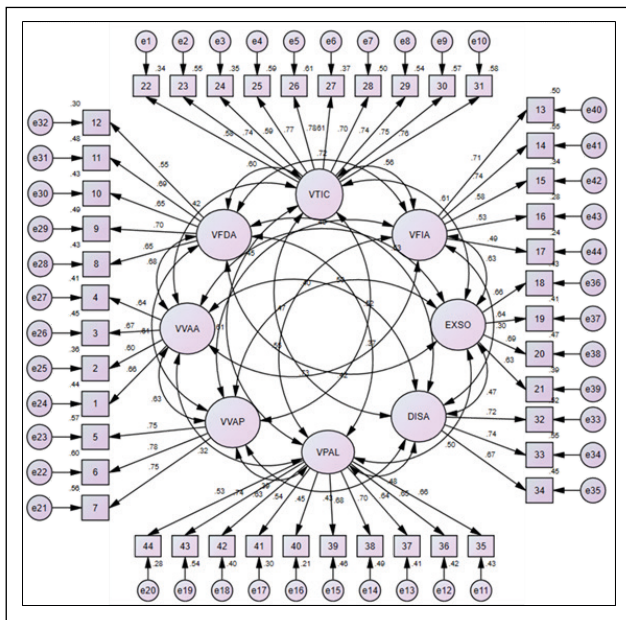


Figura 1. Diagrama de senderos del CUVE3-ESO (VVAA = Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDA = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes; VFIA = Violencia física indirecta por parte del alumnado; EXSO = Exclusión social; VTIC = Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación; DISA = Disrupción en el aula; VPAL = Violencia del profesorado hacia el alumnado).

Tabla 2
Índices de ajuste del modelo de ocho factores del CUVE3 – ESO

Índices de ajuste y criterio		Modelo 8F
Ajuste absoluto		
Chi cuadrado	χ^2	1359
Grados de libertad	<i>Gl</i>	874
Razón chi-cuadrado / grados de libertad	χ^2/gl	1,555
Raíz del residuo cuadrático medio	<i>RMR</i>	,045
Índice de bondad de ajuste	<i>GFI</i>	,977
Ajuste comparativo		
Índice relativo de ajuste	<i>RFI</i>	,967
Índice normado de ajuste	<i>NFI</i>	,969
Ajuste parsimonioso		
Índice de bondad de ajuste parsimonioso	<i>PGFI</i>	,862
Índice normado de ajuste parsimonioso	<i>PNFI</i>	,895

Tabla 3
Índices de confiabilidad del CUVE3-ESO

	Escala	ω Corregido
VVAA	Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado	.92
VVAP	Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	.89
VFDA	Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	.82
VFIA	Violencia física indirecta por parte del alumnado	.76
EXSO	Exclusión social	.86
VTIC	Violencia a través de las TIC's	.77
DISA	Disrupción en el aula	.78
VPAL	Violencia del profesorado hacia el alumnado	.76

propuesto por los autores del instrumento; los puntajes reportados se encuentran por encima de los valores sugeridos para corroborar la estructura interna.

En la tabla 3 se reportan valores de consistencia interna obtenidos con el índice Omega corregido; en la escala general el puntaje fue mayor a ,90. En los 8 factores del cuestionario, los índices fluctuaron entre ,76 para Violencia del Profesorado hacia el Alumnado, y de ,92 para Violencia Verbal del Alumnado hacia el Alumnado.

DISCUSIÓN

Esta investigación surgió con el propósito de analizar las evidencias de validez y fiabilidad del *Cuestionario de Violencia para Educación Secundaria CUVE3-ESO* en estudiantes adolescentes peruanos. Los estudios previos, desarrollados por los autores del instrumento, apuntan a la existencia de una estructura de ocho factores relacionados que representan las diversas manifestaciones de la violencia directa e indirecta, cometida por el profesorado y el alumnado desde la perspectiva de estos últimos.

Por tratarse de un instrumento creado fuera de la realidad peruana, se decidió, como primer objetivo, realizar el análisis de contenido en los aspectos de claridad y coherencia; ello con la finalidad de garantizar una adecuada representatividad y entendimiento de los ítems para los adolescentes participantes. Es así que, de acuerdo a Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto (2013), se examinó su grado de ajuste al constructo.

Al respecto, aun cuando en ambos países se habla el mismo idioma, fue necesario avalar la adecuación del lenguaje para que el significado de las palabras y expresiones resulten ser similares en las dos culturas (Hambleton, 2005). Por tal razón, se consideraron los usos idiomáticos y connotaciones asignadas a los términos (Sireci, 2011), en las realidades española y peruana.

Se estableció la presencia de diferencias en el uso cotidiano de expresiones en los ítems (Muñiz, Elosua, y Hambleton, 2013); por tal motivo, se efectuó la consulta a través del criterio de jueces. En la primera devolución se sugirieron cambios en 5 reactivos, sustituyendo palabras por sus equivalentes, pero que guardaran un significado similar al de la población española.

Efectuados los cambios, se hizo una segunda consulta a los expertos para reducir a su mínima expresión las diferencias lingüísticas (Muñiz et al., 2013). Los resultados de la V de Aiken reflejaron valores aceptables, mayores a lo recomendado en los aspectos evaluados (Aiken, 2003). Estos datos corroboran la utilidad y pertinencia de todos los ítems a la escala.

El siguiente objetivo fue corroborar el ajuste del modelo teórico al modelo estimado (Batista-Fogueta, Coenders, y Alonso, 2004; Yaghmale, 2003), a través del análisis factorial confirmatorio. Se encontraron índices de ajuste adecuados, con resultados por encima de lo sugerido para los índices absolutos, que indica el buen grado de ajuste de los datos, o la representación de las relaciones observadas del modelo especificado (Gómez, 1996). Lo propio ocurrió con los índices de ajuste comparativo y parsimonioso (James et al., 1982; Mulaik et al.,

1989).

Estos datos indican que el modelo teórico de ocho factores relacionados se ajusta de manera adecuada en los adolescentes peruanos (Lévy, y Varela, 2006); por lo que se reafirma el constructo inicialmente establecido de violencia como la agrupación de conductas intencionales para producir daño (Álvarez-García et al., 2011). Así también, las cargas factoriales estandarizadas, demostraron su relación y aporte a cada una de las escalas establecidas por los autores del instrumento (Álvarez et al., 2012, 2013). También permitió corroborar la misma direccionalidad de los ítems para medir las dimensiones de la violencia escolar y facilitar su puntuación (Álvarez et al., 2013).

Por otra parte, cabe mencionar que los índices de ajuste obtenidos en el presente estudio superan a los encontrados por Lázaro (2016), quien alcanzó un *GFI* inferior a lo requerido (Byrne, 2010) y, que se pudo ver afectado por el tamaño de la muestra (Sharma, Mukherjee, Kumar, y Dillon, 2005), pues trabajó con 369 adolescentes.

Una posible explicación a la confirmación de la estructura propuesta por Álvarez-García et al. (2012, 2013), radicaría en que la “pérdida del sentido normativo” (Girola, 2011, p.100) de los adolescentes peruanos, se viene afianzando y generalizando por la existencia del arraigo cultural de la violencia (UNICEF, 2011). Ello, sumado al incremento del individualismo e indiferencia (Urquiza et al., 2005), así como el intento de reafirmar su identidad social (Llinares et al., 2011) para sentirse reconocido ante sus pares (UNICEF, 2011), incentivarían la presencia de comportamientos de oposición al entorno (Álvarez-Solís, y Vargas-Vallejo, 2002).

Así mismo, los tipos de violencia escolar entre adolescentes, resultan ser similares en los diferentes escenarios socioculturales. En parte, propiciado por el respaldo social a las prácticas violentas en la escuela (UNICEF, 2011), que conlleva a su ejercicio cotidiano (Rosabal et al., 2015). Es así que, en ambos contextos, español y peruano, se observan manifestaciones semejantes de violencia en los estudiantes y profesores: física, verbal, comportamientos

disruptivos, exclusión social y uso de las TIC con el propósito de generar daño a terceros (Álvarez-García et al., 2012, 2013).

Otro aspecto que evidenció la validez del constructo, fue la correlación entre los 8 factores del instrumento, con el propósito de ser contrastados entre sí (Campbell, y Fiske, 1959). Los resultados indicaron presencia de correlaciones moderadas y altas (Cohen, 1988); esto refleja, de acuerdo a Abad et al. (2011) y Lehman et al. (1999), medidas de constructos diferentes (expresados en cada uno de los factores), pero integrados en el modelo teórico propuesto por Álvarez-García et al. (2012, 2013).

Los puntajes menores presentados se explicarían por las diferentes manifestaciones de los tipos de violencia; mientras que en uno de ellos se requiere el contacto físico (Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado); en el otro, las acciones se encaminan a dificultar el desarrollo de la clase (Disrupción en el aula). Estos datos corroboran que, aun cuando los factores pertenezcan al mismo constructo teórico, sus medidas deben diferir (Churchill, 1979).

En contraparte, se obtuvieron correlaciones altas entre la Exclusión social y la Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes, así como esta última con la Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado. Al respecto, se entiende que los puntajes son reflejo de la similitud en las manifestaciones que caracterizan a estos factores, por la presencia del contacto corporal y las intimidaciones entre los escolares. Aun así, se corroboraría la evidencia de validez discriminante, debido a que las correlaciones son menores que los coeficientes de fiabilidad (Crocker, y Algina, 1986); y, por la ausencia de multicolinealidad, que refuta la idea que los factores medirían el mismo constructo (Arias, 2008).

Por último, se analizó la confiabilidad del CUVE3-ESO, mediante el método de consistencia interna, para establecer que el instrumento brinda resultados precisos sobre el constructo (Alarcón, 2013). Así, se utilizó el Coeficiente Omega (McDonald, 1999), puesto que arroja resultados más precisos en comparación con el

Alfa, al hacer uso de la matriz factorial en lugar del número de ítems (Ventura-León, y Caycho-Rodríguez, 2017). Se encontraron valores que permiten afirmar que el CUVE3-ESO posee confiabilidad adecuada (Campo-Arias, y Oviedo, 2008). Por otro lado, en las investigaciones de Lázaro (2016) y Álvarez-García et al. (2012, 2013), se obtuvo el índice Alfa de Cronbach, con valores superiores a lo requerido, tanto para las dimensiones, como en la escala general.

La investigación presenta algunas limitaciones a ser consideradas en futuros trabajos. La primera se orienta a la participación de adolescentes que radican en la zona norte de Perú; por ello, otros trabajos deberían incluir otras muestras con diferentes características de la realidad peruana. La segunda limitación incluye la presentación de las evidencias de contenido y estructura, mas no basadas en el criterio; por lo que se hace necesario explorar la relación de la violencia escolar con otras variables. También se debería considerar la posible variación por sexo, edad u otras variables sociodemográficas, así como otras fuentes de confiabilidad (estabilidad, por ejemplo) para considerar una posterior elaboración de baremos para la realidad peruana.

No obstante, los resultados permiten ratificar que la estructura y contenido del cuestionario, cuenta con adecuadas evidencias de validez y fiabilidad para los estudiantes adolescentes peruanos, constituyéndose así en una herramienta útil y de sencilla aplicación para la detección de las manifestaciones de la violencia escolar.

- **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis S. A.

Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación* (11° ed.). México DF: Pearson Educación.

Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universitaria.

Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686 – 695.

Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., Rodríguez, C., González-Pienda, J. A., y González-Castro, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 189 – 204.

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., y Dobarro, A. (2012). CUVE3. *Cuestionario de Violencia Escolar – 3*. Barakaldo: Albor-Cohs.

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la Violencia Escolar en Educación Primaria y Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3 – ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191 – 202.

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado (CUVE – R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59 – 83.

Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.

Álvarez-Solís, R. M., y Vargas-Vallejo, M. P. (2002). Violencia en la adolescencia. *Salud en Tabasco*, 8(2), 05-08.

American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for Educational and psychological testing*. Washington, DC.: American Educational Research Association.

Arévalo, E. (2015). Estudio epidemiológico de la violencia y acoso escolar (bullying): situación actual en la ciudad de Trujillo-2014. *Revista Pueblo Continente*, 26(2), 527-537.

Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con Lisrel, AMOS y SAS. *VI Seminario de Actualización en Investigación sobre Discapacidad SAID 2008*,

- Salamanca, España, 5, 75-120.
- Astete, E. K. (2016). *Diseño y validación de una escala de violencia en escolares de 12 a 17 años del distrito de Ventanilla, 2016* (Tesis de licenciatura). Recuperada de repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/1109/Astete_CEK.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038 – 1059. doi: [10.6018/analesps.29.3.178511](https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511)
- Avilés, J. M., y Elicés, J.A. (2007). *INSEBULL, Instrumento para la Evaluación del Bullying*. Madrid: CEPE.
- Batista-Fogueta, J., Coenders, G., y Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio, su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122(1), 21-27. doi: [10.1157/13057542](https://doi.org/10.1157/13057542)
- Byrne, B. (2010). *Structural equations modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2da Ed.). Nueva York: Routledge.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C., e Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Revista Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(3), 625-647.
- Cable News Network Español (2 de mayo de 2017) *Atrapados en el silencio, México, República Dominicana y Costa Rica, los peores de América en acoso escolar, según la OCDE*. Recuperado de cnnespanol.cnn.com/2017/05/02/mexico-republica-dominicana-y-costa-rica-los-peores-de-la-region-en-acoso-escolar-segun-la-ocde/
- Campbell, D. T., y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitreat-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105. doi: [10.1037/h0046016](https://doi.org/10.1037/h0046016)
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831 – 839.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Chafouleas, S. M., Briesch, A. M., Riley-Tillman, T. C., Christ, T. J., Black, A. C., y Kilgus, S. P. (2010). An investigation of the generalizability and dependability of Direct Behavior Rating Single Item Scales (DBR-SIS) to measure academic engagement and disruptive behavior of middle school students. *Journal of School Psychology*, 48(3), 219-246. doi: [10.1016/j.jsp.2010.02.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.001).
- Choy, R., Henostroza, F., y Rodríguez, V. (2016). Propiedades psicométricas de la versión piloto del Test de Predisposición hacia el Bullying (TPB) para niños entre 7 y 9 años de edad. *Persona*, 19, 91-103.
- Churchill, G. A. (1979). A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(1), 64-73. doi: [10.2307/3150876](https://doi.org/10.2307/3150876)
- Cicchetti, D. V. (1994) Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in Psychology. *Psychological Assessments*, 6, 284-290. doi: [10.1037/1040-3590.6.4.284](https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284)
- Cohen. J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Crocker, L., y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dobarro, A., Álvarez-García, D., y Núñez, J. C. (2014). CUVE3: Instrumentos para evaluar la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 487 – 492. doi: [10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.710](https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.710)
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P., y Boudah, D. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child & Family Studies*, 18(2), 136-150. doi: [10.1007/s10826-008-9214-1](https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1)
- Fernández, L. (2 de mayo de 2017). Día contra el bullying: las regiones con más casos de agresión. *El Comercio*. Recuperado de elcomercio.pe/peru/diacontraelbullying-regiones-casos-agresion-418102
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

- (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Ciudad del Saber, Clayton: Plan Internacional y UNICEF.
- Girola, L. (2011). La cultura de la transgresión. Anomias y cultura del "como si" en sociedad mexicana. *Estudios Sociológicos*, XXIX(85), 99-129.
- Gómez, J. (1996). Aportaciones de los modelos de estructuras de covariancia al análisis psicométrico. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría* (pp. 457-554). Madrid: Editorial Universitaria.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. (2005). *Multivariate data analysis* (5ta Ed.). Madrid: Pearson.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. En R. K. Hambleton, P. F. Merenda, y C. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). London: L.E.A.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta Ed.). México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Herrera, P. (1999). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 71(1), 39-42.
- Hosftede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA.: Sage Publisher.
- Hu, L., y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. doi: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- James, L. R., Mulaik, S. A., y Brett, J. (1982). *Causal analysis: Models, assumptions and data*. Beverly Hills, CA.: Sage.
- Kokko, K., Tremblay, R.E., Lacourse, E., Nagin, D.S., y Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 403-428.
- Krauskopf, D. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En S. Donas (Ed.). *Adolescencia y juventud en América Latina y El Caribe* (pp. 151-168). Cartago: Libro Universitario Regional.
- Lázaro, A. (2016). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de violencia escolar en alumnos de educación secundaria de instituciones educativas del distrito de Trujillo* (Tesis de licenciatura). Recuperada de repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/UCV/267/1/lazaro_aa.pdf
- Lehmann, D. R., Gupta, S., y Steckel, J. H. (1999). *Marketing research*. New York: Addison-Wesley.
- Lévy, J., y Varela, J. (2006). *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales*. Galicia: Netbiblo.
- Llinares, L. I., Benedito, M. A., Molpeceres, M. Á., Gómez, R., y Casino, A. M. (2011). La transgresión adolescente. Un análisis de los elementos socioestructurales y las variables de orientación individual que favorecen su aparición. *Edetania*, 39, 125 – 134.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified approach*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merino, C., y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171.
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., y Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445. doi: [10.1037/0033-2909.105.3.430](https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.430)
- Muñiz, J., Elosua, P., y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi: [10.7334/psicothema2013.24](https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24)
- Nuviala, A., Grao-Cruces, A., Teva-Villén, M. R., Pérez-Ordás, R., y Blanco-Luengo, D. (2016). Validez de constructo de la escala motivos de abandono de centros deportivos, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 61, 1-15. doi [10.15366/rimcafd2016.61.001](https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.61.001)
- Oliveros, M., y Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo en la intimidación (Bullying) en un colegio particular de Lima-Perú 2007. *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3), 150-155.

- Pachter, L. M., Bernstein, B. A., Szalacha, L. A., y Coll, C. G. (2010). Perceived racism and discrimination in children and youths: An exploratory study. *Health & Social Work, 35*(1), 61-70. doi: [10.1093/hsw/35.1.61](https://doi.org/10.1093/hsw/35.1.61)
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción psicológica, 10*(2), 3-18. doi: [10.5944/ap.10.2.11820](https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820)
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *Test AVE, Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Raykov, T. (2001). Bias of α coefficient for fixed congeneric measures with correlated errors. *Applied psychological measurement, 25*(1), 69-76.
- Rosabal, E., Romero, N., Gaquín, K., y Hernández, R. A. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar, 44*(2), 218 – 229.
- Sáenz, M. P. (2010). *Sintomatología depresiva y acoso escolar en un grupo de adolescentes escolares* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Sausa, M. (10 de marzo de 2018). Violencia escolar en Perú va en aumento: En 2017 hubo 5,591 denuncias. *Perú 21*. Recuperado de peru21.pe/peru/violencia-escolar-peru-aumento-2017-hubo-5-591-denuncias-informe-398961
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., y Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research, 58*(7), 935-943. doi: [10.1016/j.jbusres.2003.10.007](https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007)
- Sireci, S. G. (2011). Evaluating test and survey items for bias across languages and cultures. En D. Matsumoto, y F. J. R. Van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology* (pp. 216-240). New York: Cambridge University Press.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th Ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Urquiza, A., Meersohn, C., y Torrejon, M. J. (2005). La realidad de lo improbable: Colaboración, una manifestación social marginal. *Revista Mad, 12*, 104-115. doi: [10.5354/0718-0527.2005.14729](https://doi.org/10.5354/0718-0527.2005.14729)
- Ventura-León, J., y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15*(1), 625-527.
- Yaghmale, F. (2003). Content validity and its estimation. *Journal of Medical Education, 3*(1), 25-27.

Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios

Rodrigo Moreta-Herrera*, Teresa Durán-Rodríguez, Narcisca Villegas-Villacrés

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Ambato

Resumen: El objetivo de este trabajo es determinar la relación existente y determinante de la Regulación Emocional y el Rendimiento en la Procrastinación Académica en una muestra de estudiantes de universitarios de Ambato, Ecuador, así como las diferencias de género. El estudio es de tipo cuantitativo, comparativo, correlacional y de predicción con el Cuestionario de Regulación Emocional, la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Procrastinación para estudiantes. Participaron 290 alumnos de Psicología (23,4% hombres y 76,6% mujeres), de entre 17 y 30 años ($M = 20,8$ años; $DT = 1,9$). No se encontraron diferencias significativas inter-género en la evaluación de Regulación Emocional y de Procrastinación Académica; se confirma la correlación de la Regulación Emocional; el Rendimiento y nivel académico con la Procrastinación Académica. El componente cognitivo de la Regulación Emocional es el que tiene mayor implicación en la covariabilidad con la Procrastinación. La regresión lineal múltiple muestra que estas variables son determinantes. En conclusión, la Regulación Emocional, el Rendimiento y el Nivel académico son predictores de la Procrastinación Académica, pues pueden explicar el 21,3% de los cambios en la varianza.

Palabras clave: Universidad, Emociones, Procrastinación, Regulación, Rendimiento.

Emotional Regulation and Performance as Predictors of Academic Procrastination in University Students

Abstract: The aim of this study is to determine the existing and determining relationship of Emotional Regulation and Performance in Academic Procrastination in a sample of university students from Ambato, Ecuador and gender differences. Is a quantitative, comparative, correlational and prediction type study with the Emotional Regulation Questionnaire, the Academic Procrastination Scale and the Procrastination Scale for students. 290 Psychology pupils of a university (23.4% men and 76.6% women) between 17 to 30 years ($M = 20.8$ years; $SD = 1.9$). No significant inter-gender differences were found in the evaluation of Emotional Regulation and Academic Procrastination; the correlation of the Emotional Regulation is confirmed; the Performance and academic level with the Academic Procrastination. The cognitive component of Emotional Regulation is the one with the greatest implication in covariability with Procrastination. Multiple linear regression shows that these variables are determinants. Like conclusion, the Emotional Regulation, Performance and Academic Level are predictors of Academic Procrastination, as they can explain 21.3% of changes in variance.

Keywords: University, Emotions, Procrastination, Regulation, Performance.

La cultura del 'aplazamiento' o la 'postergación' es un fenómeno que afecta al adecuado desempeño de un individuo sobre un conjunto de acciones importantes (e.g. las actividades laborales o escolares. Según las

cifras disponibles, entre el 15% y el 20% de las personas adultas aplazan, postergación o demoran de manera deliberada en sus actividades (González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013). El deseo de favorecer el 'confort' de la propia persona, trae como consecuencias la formación de una imagen personal negativa de la propia autoeficacia y la generación de tensión personal y social (Harriott & Ferrari, 1996). El término 'procrastinación'

Recibido: 27/03/2018 - Aceptado: 25/05/2018 - Avance online: 01/06/2018

*Correspondencia: Rodrigo Moreta-Herrera.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Ambato

C.P: 180103, Ambato, Ecuador.

E-mail: rmoreta@pucesa.edu.ec

hace referencia a la práctica generalizada o selectiva de la postergación deliberada e intencional.

La procrastinación es una construcción teórica que explica el aplazamiento intencional e injustificado desde un enfoque conductual, cognitivo y emocional (Alegre, 2013). Los primeros estudios de la procrastinación, se centraron desde una perspectiva cognitiva y racional-emotiva (Ellis & Knaus, 1977), considerada como una consecuencia del acopio de ideas irracionales y cuya temática se centró en la escasa tolerancia a la frustración y la relegación de la valía personal en relación al adecuado desenlace de una labor desempeñada. Posteriormente, se estableció como el resultado de un condumio de pensamientos que afectada la ejecución de actividades (Moreno, 2007). Y de manera más contemporánea, es un fenómeno que se lo relaciona con la emotividad, el autocontrol y la personalidad (Medina-Loaiciga & Güichá-Duitama, 2014).

Procrastinar, es el postergar una o varias actividades, en el inicio, el desarrollo o la conclusión de las mismas y llevando a cabo otra u otras actividades (incluso innecesarias) que impiden su oportuna culminación (Steel, 2007). Que además, viene acompañada de una sensación de culpa y malestar por el mismo hecho de retrasar y de alivio posterior cuando se ejecuta la actividad pendiente (Ortega, 2006), generalmente en el 'último momento'. E incluye ese aspecto fenomenológico de 'experimentar' internamente la postergación con junto con la carga emociones negativas y de tensión.

Las razones por las que se aplazan o postergan las actividades son varias, entre ellas por la percepción que se tienen a las tareas a ejecutar pues se las considera aversivas, de escaso valor, con recompensas superficiales, dificultosas o que involucran altos recursos psíquicos y con una retribución a largo plazo (Angarita, 2014). También se pueden incluir la limitada motivación para la ejecución de una actividad (Katz, Eilot & Nevo, 2014) y la inadecuada gestión del tiempo personal (Garzón & Gil, 2017) entre otras. Ciertos

estudios muestra que existen diferencias por género, con mayor presencia en los hombres de procrastinación (Van Eerde, 2003), aunque también otros estudios señalan la tendencia contraria (Argumendo et al., 2005).

Además, se debe considerar que la Procrastinación puede ser clasificada como: a) Crónica, que es la tendencia a postergar de manera generalizada como un patrón no adaptativo que trasciende los contextos y las situaciones; y, b) Situacional, como la tendencia a postergar actividades específicas en contextos determinados (Argumendo et al., 2005; Ferrari, Johnson & McCown, 1995). En el caso del aplazamiento en el contexto educativo, entonces se conoce como 'Procrastinación Académica' (Moreno, 2007).

PROCRASTINACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO O ACADÉMICA

El dilatar o aplazar las tareas es una práctica que interviene en el curso de los hábitos de estudio, la atención y la motivación de los estudiantes. Al parecer esto es propio de los alumnos con tolerancia baja a la frustración que ejercen una tarea, a la dificultad para regular sus sentimientos o a las dificultades de adaptación escolar (Milgram, 1992). Se sabe que la Procrastinación Académica tiene mayor prevalencia que la general entre los estudiantes (entre 30% al 60%) (Özer, Demir, & Ferrari, 2009). Además, se evidencia diferencias por género, en el que las mujeres procrastinan más que los hombres (Navarro, 2016).

La Procrastinación no hace referencia a la falta de realización de una tarea, sino a la experiencia de la postergación y el cumplimiento en último momento (aunque puede darse el incumplimiento) (Argumendo et al., 2005). Esto desde luego, afecta con la disminución de la sensación de bienestar. Y trae como consecuencia el estrés, las dificultades en el seguimiento de instrucciones, la impuntualidad, el bajo rendimiento escolar, los problemas de personalidad (Patzek, Grunschel & Fries, 2012) y la búsqueda de excusas fraudulentas para lograr más plazo o evitar una sanción (Pietrzak & Tokarz, 2016) entre otros.

Entre las causales de la Procrastinación Académica se encuentran el nivel de desempeño escolar (Steel, Brothen & Wambach, 2001), la administración del tiempo inadecuada, el bajo compromiso escolar (González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013), las estrategias de autorregulación del aprendizaje (Park & Sperling, 2012); la inadecuada regulación emocional (Navarro, 2016), entre otros. Con respecto a la edad, existen datos ambiguos, ya que se menciona un aumento de la Procrastinación Académica con el aumento de la edad del estudiante (Semb, Glick & Spencer, 1979), sin embargo, se considera que es probable que esto se dé por las dificultades del nivel académico. Aunque otros estudios señalan una relación inversa (Beswick, Rothblum & Mann, 1988).

La demora en las obligaciones académicas que cada estudiante posee, supone la realización consciente y planificada de un conjunto de acciones para aplazar las tareas. Es por ello que el aplazamiento no es un problema limitado a la mala planificación del tipo, sino a una interacción entre aspectos afectivos como el miedo al fracaso, cognitivos como excesiva confianza y conductuales como problemas en la autoeficacia (González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013). Lo que significa que el sistema de control que supervisa la orientación a la consecución de metas u objetivos académicos fallan. Esta estrategia si bien es cierto puede verse como un mecanismo de protección del autoestima por el miedo al fracaso (Ferrari & Tice, 2000) tampoco puede ser visto como una estrategia eficiente. Así, se puede estimar la relación que existe entre la Procrastinación Académica y el Rendimiento escolar (Furlan, Heredia, Piemontesi & Tuckman, 2012).

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y REGULACIÓN EMOCIONAL

La respuesta emocional permite actuar o detenerse ante una acción en pos de la protección de la vida o de adaptación. El papel de las emociones para el ejercicio del aprendizaje es fundamental, tanto por la dimensión funcional de las emociones que se vinculan

con la adaptación del organismo al contexto, como por la dimensión expresiva que ejerce una función de regulación conductual y social (Paoloni, 2014). Y lo es, porque las emociones en la educación pueden ser estudiadas como parte del mecanismo de Autorregulación del Aprendizaje que tienen los estudiantes. Que se concibe como un fenómeno en el que el individuo administra un conjunto de procesos cognitivos, afectivo/motivacionales y conductuales para lograr un conocimiento, destreza o aptitud de un contexto específico (Chaves, Trujillo & López, 2015). Así, las emociones forman una parte complementaria y relevante para la adquisición de diversas destrezas académicas.

En esta línea de pensamiento, las habilidades para regular las emociones o Regulación Emocional (RE) son necesarias, pues en condiciones óptimas permiten un funcionamiento social efectivo y adecuado (Kring & Sloan, 2010). Brevemente, la Regulación Emocional comprende el control de las propias emociones, a través de los esquemas cognitivos, la producción emocional y los estados fisiológicos concomitantes que regulan las respuestas afectivas que se encuentran al servicio de la adaptación social o biológica (Eisenberg & Spinrad, 2004). Describe a los procesos a través de los cuales una persona influye en las emociones que siente, en cuándo y cómo expresar y experimentar las mismas, pues estos procesos pueden manifestarse de forma automática o vigilada (Gross, 1998). Además, es la consciencia y gestión de los recursos emocionales que le permiten afrontar eficazmente ante las demandas (Henríquez et al., 2011). Desde el modelo de Gross (2003; 2007) existen un conjunto de estrategias de regulación emocional, que permiten preparar al individuo anterior al inicio de un episodio emocional con la modificación de la percepción sobre una situación y su contexto (Reestructuración Cognitiva); así como al control en la vivencia plena o experimentación del episodio emocional emergente (Supresión Emocional).

La Regulación Emocional al ser concebida como una habilidad para regular un afecto y la conducta emocional, tiene injerencia en la

cotidianidad y en los procesos de aprendizaje y de rendimiento académico (Medrano, Moretti, Ortiz & Pereno, 2013). Ya que los estados emocionales son prioritarios en la direccionalidad de la intencionalidad de los objetivos (Sirois & Pychyl, 2013). A nivel de género, se observa que las mujeres tienen mayor probabilidad de reportar un uso de más estrategias de Regulación Emocional que los hombres (Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011).

Para el curso de la procrastinación (y con relevancia para la académica), la relación con las emociones es importante, sobre todo por el inadecuado del uso de la emotividad como causal del fenómeno (Pietrzak & Tokarz, 2016). La evidencia data de la relación de la procrastinación académica con la culpa, la vergüenza y con la motivación (en sentido negativo) (Pychyl, Lee, Thibodeau & Blunt, 2012). Una de las características que describen a la procrastinación académica y en la que juega las emociones, es en la práctica de excusas y argumentos para justificar los aplazamientos y retrasos; pues se observa que quienes usan las excusas muestran más sentimientos negativos (ansiedad, culpa, nerviosismo, otros) que quienes no lo hacen (Ferrari & Beck, 1998). Así, el manejo interno de las emociones a través de la autorregulación o control es relevante para la manifestación o ausencia de la procrastinación académica.

El enlace entre la Procrastinación y el afecto displacentero es innegable (Pietrzak & Tokarz, 2016), aunque sin considerar si es debido a los episodios emocionales provocados por la planificación de la tarea como resultado de una baja tolerancia al estrés que provoca la tarea (Rose & Segriest, 2012) o al estado anímico que el individuo experimenta independientemente de la tarea misma, y en el que los estados anímicos reducen la capacidad de soportar impulsos en torno a la demora de la gratificación o la procrastinación (Tice, Bratslavsky & Baumeister, 2001). Desde este punto de vista la desregulación de las emociones incide fuertemente en la proliferación de la conducta procrastinadora (Balkis & Duru, 2016) porque estimula el apareamiento de emociones

negativas que fomentan la inmovilidad, mientras que inhibe a las emociones positivas que refuerzan la motivación para actuar.

En contexto, la Procrastinación Académica en muchos aspectos es vista como útil, aunque contraproducente, además numerosos estudios refieren que resulta ser bajamente beneficioso y conlleva a altos costos académicos (Fee & Tangney, 2012). Es un elemento que desde luego necesita ser conocido a mayor profundidad y más aún sobre los determinantes de la misma, como es el caso de las emociones (Pietrzak & Tokarz, 2016) al formar parte de la autorregulación del aprendizaje (Chaves, Trujillo & López, 2015) y que en muchos aspectos aún son desconocidos para el conjunto de estudiantes en el Ecuador y la región.

Por lo que a la luz del presente análisis se considera necesario trabajar en los siguientes objetivos para el presente estudio: a) Determinar la relación existente entre la Autorregulación Emocional y la Procrastinación Académica así como del Rendimiento Académico; ya que se estima la presencia de una correlación entre las mismas; b) Conocer las diferencias intergénero en las variables Regulación Emocional y Procrastinación General y Académica; pues se hipotetiza que existen diferencias entre hombres y mujeres; c) Establecer el potencial predictor de la Regulación Emocional y otras variables académicas en la Procrastinación Académica.

MÉTODO

El estudio presente es una investigación empírica cuantitativa (Montero & León, 2007), con un alcance comparativo, correlacional y de predicción. Se realiza un análisis entre la Regulación Emocional, el Rendimiento y la Procrastinación Académica.

PARTICIPANTES

Se contó con 290 participantes, El 76,6% corresponden a mujeres y el 23,4% son hombres. Las edades fluctuaron entre los 17 años a los 30 años de edad ($M = 20,8$ años; $DT = 1,9$). Además un 95,8% de los participantes se autodefinen como mestizos(as). Son estudiantes

de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Ambato, pertenecientes a la carrera de Psicología Clínica (59,3%) y de Psicología Organizacional (40,7%). Que se encuentran cursando sus estudios entre el primer nivel de formación (13,1%) y el décimo nivel (4,8%) y que se encuentran considerados representativamente de acuerdo a la distribución de estudiantes en sus respectivas carreras. A más de ello, el 53,4% de la muestra cubren sus estudios con becas o ayudas económicas públicas o institucionales. Un 34,4% de los participantes tienen antecedentes de migración universitaria.

La selección de los participantes se la realizó a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se consideraron criterios de inclusión para la consideración del participante, que fueron: a) Ser estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Ambato; b) Asistencia regular; c) Firma de carta de consentimiento para participar en el estudio.

INSTRUMENTOS

Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Gross & John, 2003) en la versión adaptada al castellano (Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez & Garrosa, 2006). Constituido por un banco de 10 preguntas y diseñado para evaluar la Regulación Emocional a través de sus dos componentes: a) Reevaluación Cognitiva (RC) y la Supresión Emocional (SE) medidas en una escala Likert de siete opciones (Muy en desacuerdo a muy de acuerdo. Los puntajes altos muestran mayor presencia de las condiciones evaluadas. Sobre las propiedades psicométricas, en la versión original, la consistencia interna (α) de los factores es aceptable, entre ,75 para la RC y ,76 para la SE. En la versión ecuatoriana, se confirmó la estructura bifactorial $X^2(34, N=290)=78,984; p<,001; NNFI=.933; CFI=.949; RMSEA=.068[.048-.087]$ con fiabilidad de ,82 para RC y ,77 para SE (Moreta-Herrera, Durán-Rodríguez & Gaibor-González, 2018).

Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998) en la versión reducida al castellano de 12 ítems (Domínguez, Villegas, &

Centeno, 2014) que se encarga de la medición de la Procrastinación Académica a través de dos componentes: a) Autorregulación Académica (AA); y b) Postergación de Actividades (PA). El análisis factorial reveló la estructura bifactorial de la escala que explica el 49,55% de la varianza. La consistencia interna encontrada es $\alpha=.82$ (global); $\alpha=.82$ para AA y $\alpha=.75$ para PA.

Escala de Procrastinación (ATPS; Tuckman, 1990) en la adaptación argentina reducida de 15 ítems (Furlan et al., 2012). Diseñada para realizar una evaluación de la presencia de la Procrastinación en la vida cotidiana a estudiantes a través de la tendencia a la postergación de actividades con 15 ítems en una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones (de 1 = *Nunca* a 5 = *Siempre*), mientras más altas son las puntuaciones, la presencia de procrastinación es más elevada. El Análisis Factorial Confirmatorio muestra una estructura factorial unidimensional con una consistencia interna alta ($\alpha=.87$).

PROCEDIMIENTO

La recolección de datos se realizó mediante una sola toma, manteniendo la confidencialidad de los participantes a través del anonimato con el uso de un código de identificación en las pruebas. Los estudiantes respondieron a la evaluación de manera grupal previa autorización por escrito en una carta de consentimiento informado. Posteriormente se realizó la depuración de datos, para la gestión informática, los análisis estadísticos, la confirmación de hipótesis y el desarrollo del informe de investigación final. Para la publicación de los resultados, el informe final contó con la aprobación del Comité de Publicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Ambato.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de resultados comprendió un estudio comparativo por género para la determinación de diferencias significativas ($p<,05$), para ello se utilizó la prueba *t* de

student (t) para muestras independientes previa la comprobación de la homocedasticidad con la prueba de Levene ($p > ,05$) y como prueba complementaria se calculó el tamaño del efecto con la prueba de Hedges ajustada ($g_{(aj)}$). Para este análisis el grupo de mujeres fue de 72 casos seleccionados aleatoriamente y comparado con el grupo de 68 hombres y así tener un análisis con mejor balance entre los grupos.

A continuación, se realizó un análisis de correlación entre las puntuaciones medias de Regulación Emocional, el Nivel que se cursa y el Rendimiento en la Procrastinación Académica, con el coeficiente de Correlación momento-producto de Pearson (r). Para posteriormente dar paso a un análisis de regresión lineal múltiple jerárquico con las variables de mayor a menor correlación significativa con la Procrastinación y elaborar un modelo de predicción. La gestión informática del estudio se lo realizó con el software SPSS en la versión 21 (IBM Corp., 2012).

RESULTADOS

ANÁLISIS COMPARADO POR SEXO DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y LA PROCRASTINACIÓN

Como se puede observar en la tabla 1, A nivel de Regulación Emocional no se aprecian diferencias significativas ($p < ,05$)

entre hombres y mujeres, ni de forma global, ni entre sus componentes constitutivos. Aunque paralelamente en el tamaño del efecto, si se aprecia uno pequeño en el componente de Supresión Emocional, en el que las mujeres suprimen emocionalmente menos que los hombres.

En lo que respecta al análisis de Procrastinación General, no se presentan diferencias significativas entre los grupos, ni en el caso de la Procrastinación Académica. Mientras que a nivel de componentes, si se observa un tamaño del efecto pequeño en la Postergación de actividades en el que los hombres muestran más puntaje de procrastinación que las mujeres.

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Este análisis de correlación encontró como se ve en la tabla 2, que el cursar los distintos niveles de formación académica para psicólogos(as) se correlaciona baja y negativamente tanto con la Regulación Emocional de manera global y con el componente de Supresión Emocional; mientras que de forma baja y negativa la correlación se dio con la Procrastinación Académica de forma global y con el componente de Autorregulación Académica. En el caso del Rendimiento Académico, los hallazgos

Tabla 1
Análisis comparativo por género de la Regulación Emocional y la Procrastinación

Factores	Hombres	Mujeres	F	t; p	g (aj)
	M (DT)	M (DT)			
Regulación Emocional	50,72 (8,70)	49,26 (7,50)	,67	1,06; ,293	,18
Reevaluación Cognitiva	34,57 (6,06)	34,76 (5,43)	,00	-,20; ,840	,04
Supresión Emocional	16,15 (5,61)	14,50 (6,01)	1,07	1,70; ,097	,28
Procrastinación General	39,31 (7,22)	38,43 (9,25)	2,37	,62; ,534	,10
Procrastinación Académica	29,19 (6,56)	28,29 (6,36)	,03	,82; ,412	,14
Autorregulación Académica	20,33 (4,90)	19,96 (5,15)	,16	,43; ,670	,07
Postergación Actividades	8,87 (2,49)	8,33 (2,28)	,54	1,31; ,192	,23

Nota: * $p < 0,05$

muestran una correlación baja y negativa con la Procrastinación General y con la Procrastinación Académica tanto a nivel global como con los componentes de Autorregulación Académica y Postergación de Actividades.

En el análisis del Cuestionario de Regulación Emocional, existe una correlación baja y negativa con la Procrastinación Académica de forma global; y específicamente en función de componentes, lo hace con la Autorregulación Académica. También se observa que el componente de Reestructuración Cognitiva, es más específico al correlacionarse este componente con la Procrastinación Académica y los componentes de Autorregulación Académica y la Postergación de Actividades de forma baja y negativa. Mientras que la Supresión Emocional no se correlaciona en ningún de los casos con la Procrastinación Académica. Acerca de la Regulación Emocional y su impacto en la Procrastinación General, se observa que solo el componente de Reevaluación Cognitiva correlaciona de forma baja y negativa.

ANÁLISIS DE PREDICCIÓN

Al identificarse un número significativo de variables académicas y psicológicas que señalan que mantienen relación con la Procrastinación Académica, es imperativo conocer cuán determinantes son estas tres variables en la predicción de la Procrastinación Académica a través de un modelo multifactorial. Para ello se procedió a un análisis de regresión lineal múltiple jerárquico. El ingreso de las variables fue considerando desde el mayor al menor correlación con la Procrastinación Académica ordenadas como: Rendimiento Académico, Nivel Académico y Regulación Emocional. Además, el análisis contó con 289 casos ya que un caso fue excluido por ser un valor atípico (superior a 3 desviaciones típicas).

A partir del Análisis de Regresión se pueden extraer tres modelos predictores. Posterior a la verificación del supuesto de independencia $D-W = 2,219$ se observa que los tres modelos fueron significativos y muestran un

Tabla 2

Análisis de correlación entre la Regulación Emocional, la procrastinación y el nivel y rendimiento académico

Factores	RA	ERQ	RC	SE	ATPS	EPA	AA	PA
Nivel	,065	-,297**	-,192**	-,211**	,051	,273**	,261**	,188**
RA		-,018	,112	-,141	-,322**	-,307**	-,248**	-,302**
ERQ			,691**	,664**	-,046	-,244**	-,268**	-,100
RC				-,081	-,242**	-,359**	-,364**	-,205**
SE					,186**	,034	,007	,074
ATPS						,594**	,461**	,618**
EPA							,937**	,728**
AA								,443**

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

RA: Rendimiento Académico; ERQ: Escala de Regulación Emocional; RC: Reestructuración Cognitiva; SE: Supresión Emocional; ATPS: Escala de Procrastinación de Tuckman; EPA: Escala de Procrastinación Académica; AA: Autorregulación Académica; PA: Postergación de Actividades.

Tabla 3
Modelos predictores de la Procrastinación Académica

Predictores	R^2	$R^2_{Corregida}$	F	B	β	t	FIV
Constante	,124	,121	40,60***	37,08		25,89***	
Rend.Académico				-3,55	-,352	-6,37***	1,000
Constante	,204	,198	36,62***	34,35		23,53***	
Rend.Académico				-3,70	-,368	-6,96***	1,003
Nivel				0,69	,283	5,36***	1,003
Constante	,221	,213	26,99***	40,33		14,51***	
Rend.Académico				-3,67	-,364	-6,96***	1,004
Nivel				-0,59	,243	4,45***	1,095
Regul. Emocional				-0,11	-,138	-2,52**	1,091

Nota: *** $p < ,001$; Prueba de Durbin-Watson: 2,219

buen ajuste, ya que según el ANOVA este mejora significativamente la predicción de la Procrastinación Académica. Además, las puntuaciones t de las variables predictoras Rendimiento Académico evidencian que cada una aporta al modelo de tres predictores como se pueden evidenciar en la tabla 3.

En conjunto, el modelo de tres predictores logra explicar el 21,3% de los cambios de la varianza de la Procrastinación Académica. Los coeficientes del modelo predictor señalan una constante de $\beta_0 = 40,33$ y valores $\beta_1 = -3,67$, $\beta_2 = ,59$ y $\beta_3 = -,11$ para las unidades componentes del modelo.

DISCUSIÓN

Previamente se establecieron como objetivos de los estudios el determinar las diferencias por género en las variables mencionadas, la relación existente entre la Regulación Emocional y la Procrastinación Académica así como del Rendimiento Académico y el nivel que se cursa; y el potencial predictor de la Regulación Emocional y otras variables académicas en la Procrastinación Académica

Sobre las comparaciones por género, Si bien se hipotetizó que existían diferencias, en el que las mujeres puntúan mayor Regulación Emocional que los hombres como lo estimaban los estudios de Nolen-Hoeksema y Aldao (2011),

los hallazgos en este trabajo muestran que este no es el caso, señalando la existencia de paridad de condiciones entre hombres y mujeres. De la misma manera no se encontraron diferencias en la Procrastinación Académica, y aunque existen estudios en los que se establecen diferencias entre ellos por Van Eerde (2003) para el caso de los hombres y de Navarro (2016) para el caso de las mujeres, los datos hallados tienden a considerar que el género no es influyente o determinante en la Procrastinación, estos resultados guardan relación por lo señalado por Argumendo et al. (2005). Es probable que el tipo de población en los estudios referenciales sean los que ocasionen estas discrepancias. Pero, si se encontraron tamaños del efecto pequeños, en la Supresión Emocional del Cuestionario de Regulación Emocional en el que los hombres suprimen más que las mujeres; así como inversamente en la Postergación de Actividades de la Procrastinación Académica. Sin embargo, aunque estos datos plantean la posibilidad de diferencias por género, la evidencia no es contundente como para afirmar tal enunciado por el momento.

Efectivamente, la Regulación Emocional se correlaciona aunque de manera baja y negativa con la Procrastinación Académica como previamente lo han señalado Medina-Loaiciga y Güichá-Duitama (2014); Navarro (2016); y Pietrzak y Tokarz (2016). Es decir,

que el inadecuado uso o la cercanía con el displacer y las emociones negativas inciden en el aplazamiento de tareas como lo mencionan Ferrary y Beck (1998); y Pychyl et al. (2012). Estos datos son relevantes para la comprensión de los mecanismos de la Procrastinación, ya que según los resultados es la Reestructuración Cognitiva de la Regulación Emocional el factor que incide directamente en la Procrastinación Académica. Es la predisposición emocional sobre la planificación de la tarea la que parece incidir en el aplazamiento y postergamiento. Este hallazgo nos permite reforzar lo propuesto por Rose y Segriest (2012) quien manifiesta que la Procrastinación Académica se puede explicar como un fenómeno de intolerancia al estrés que provoca la planificación y la ejecución de la tarea.

También es importante considerar la importancia del Rendimiento Académico como indicador de desempeño con la Procrastinación, ya que este muestra una mayor correlación negativa que con el factor de Regulación Emocional, con cuyos resultados hemos encontrado similitudes en los trabajos de Furlan et al. (2012); y Steel, Brothen y Wambach (2001). Se podría estimar así el aspecto de la autoeficacia que se requiere en el rendimiento académico y que se ve que influye en la procrastinación como lo señaló González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013).

Algo que resalta interesando señalar, aunque no se tienen referencias previas, es el hallazgo entre el nivel académico que se cursa y la Procrastinación Académica, en el que se observa una correlación positiva y con la Regulación Emocional en el que la relación es negativa. Estos resultados podrían coincidir indirectamente con el trabajo de Beswick, Rothblum y Mann (1988) sobre la relación que se tiene entre el aumento de edad y los aplazamientos. Aunque otra explicación probable serían la dificultad del nivel que se cursa, las actividades académicas a cursar, las prácticas pre-profesionales que pueden incidir en el aumento de postergación, entre otros y que se señaló previamente.

Dada las conexiones existentes entre el Rendimiento Académico, el nivel que se cursa

y la Regulación Emocional, el análisis de regresión lineal múltiple muestra que tanto las condiciones académicas junto con el aspecto emocional son indicadores significativos de predicción de la Procrastinación Académica, que en conjunto pueden explicar el 21,3% de los cambios de varianza. Este análisis resulta ser un trabajo pionero en el Ecuador y en la región pues permite aportar con una visión más integral y compleja de este fenómeno por lo que este trabajo se hace relevante.

Entre las implicaciones de este trabajo, los hallazgos encontrados nos permiten considerar el factor relevante de las emociones en los procesos y problemas relacionados con el aprendizaje entre los estudiantes de educación superior como parte del componente de autorregulación del aprendizaje (Chaves, Trujillo & López, 2015), hecho que permitirá a futuro considerar programas de intervención psicoeducativas desde el desarrollo emocional. También es relevante conocer el mecanismo de retroalimentación que representa el rendimiento académico y el avance en los niveles académicos de los estudiantes. Por lo que se requerirán plantearse nuevos estudios desde las políticas educativas que aborden aspectos como la dificultad del nivel académico, la carga de trabajo, el rol y las actividades. Pero también aspectos emocionales y cognitivos como los estados de ánimo, la variabilidad, los rasgos de personalidad, las cogniciones como actitudes, percepción, sesgos cognitivos entre otros.

Finalmente, se consideran algunas limitaciones que deben ser tomadas en cuenta para en futuras ocasiones potenciar nuevas líneas de investigación. Entre las limitaciones debemos indicar que el trabajo se realizó con estudiantes de Psicología de una universidad de la ciudad de Ambato, por lo que no se pueden generar inferencias exactas sobre otros segmentos de población como colegiales o estudiantes de otras carreras universitarias. También no se consideraron aspectos relevantes como la presencia de problemas escolares, psicológicos o de gestión del tiempo que como variables predictoras puedan contribuir a una mejor explicación de la Procrastinación

Académica, razón por la cual se requieren otros estudios que complementen los hallazgos encontrados.

- **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Educación y Psicología de la USIL*, 1(2), 57-82.
- Angarita, L. (2014). Algunas relaciones entre la procrastinación y los procesos básicos de motivación y memoria. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 7(1), 91–101.
- Argumendo, D., Díaz, K., Calderón, A., Díaz, J., & Ferrari, J. (2005). Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23(1), 115-138.
- Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological Antecedents of Student Procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217. Doi: [10.1080/00050068808255605](https://doi.org/10.1080/00050068808255605).
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model. Tesis de maestría no publicada*. Guelph, Ontario: University of Guelph.
- Chaves, E., Trujillo, J. M., & López, J. A. (2015). Autorregulación del aprendizaje en entornos personales de aprendizaje en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, España. *Formación universitaria*, 8(4), 63-76.
- Domínguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339.
- Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. Nueva York: Signet Books.
- Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2012). Procrastination: A Means of Avoiding Shame or Guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(5), 167-184.
- Ferrari, J. R., & Beck, B. L. (1998). Affective Responses Before and After Fraudulent Excuses by Academic Procrastinators. *Education*, 118(4), 529-537.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a Self-Handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality* (34), 73-83. Doi: [10.1006/jrpe.1999.2261](https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261).
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance*. Nueva York: Plenum Press.
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S., & Tuckman, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*(9), 142-149.
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. Doi: [10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe](https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe).
- González-Brignardello, M. P., & Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 115-134. DOI: [10.5944/ap.10.1.7039](https://doi.org/10.5944/ap.10.1.7039).
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*(85), 348-362.

- Harriott, J., & Ferrari, J. (1996). Prevalence of Procrastinations among samples of adults. *Psychological Reports, 78*, 611-616.
- Henríquez, I., Rodríguez, H., Hernández, G., Torrecillas, A., & Machargo, J. (2011). Autorregulación emocional y éxito. *INFAD Revista de Psicología, 1*(2), 81-88.
- IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Katz, I., Eilot, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion, 38*(1), 111-119.
- Kring, A. M., & Sloan, D. M. (2010). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Medina-Loaiciga, M., & Güichá-Duitama. (2014). Relación entre estilos de personalidad y niveles y razones de procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de Arequipa, 4*(2), 171-190.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A., & Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *Psyche, 22*(1), 83-96.
- Milgram, N. (1992). El retraso: Una enfermedad de los tiempos modernos. *Boletín de Psicología, 35*, 83-102.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 847-862.
- Moreno, B. (2007). *Psicología de la personalidad: procesos*. Madrid, España: Thomson.
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T., & Gaibor-González, I. (2018). Estructura factorial y fiabilidad del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) en una muestra de estudiantes del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 10*(3), en prensa.
- Navarro, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis, 21*(1), 241-271.
- Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences, 51*(6), 704-708.
- Ortega, J. (2006). *Bajo rendimiento escolar: Bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento*. Madrid: Incipit.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. P. (2009). Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and reasons. Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and reasons. *The Journal of social psychology, 149*, 241-257. DOI: [10.3200/SOCP.149.2.241-257](https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257).
- Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. Paoloni, M. Rinaudo, A. González, D. Donolo, & J. Herrero (Edits.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (págs. 83-132). La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Park, S., & Sperling, R. (2012). Academic Procrastination and their Self-Regulation. *Psychology, 3*(1), 12-23.
- Patrzek, J., Grunschel, C., & Fries, S. (2012). Academic Procrastination: The Perspective of University Counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling, 34*(3), 185-201.
- Pietrzak, A., & Tokarz, A. (2016). Procrastination as a Form of Misregulation in the Context of Affect and Self-Regulation. *Studia Humana, 5*(3), 70-82.
- Pychyl, T., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2012). Five Days of Emotion: An Experience Sampling Study of Undergraduate Student Procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 239-254.
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E. (2006). *Cuestionario de Regulación Emocional. Versión española*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rose, P., & Segriest, D. J. (2012). Difficulty Identifying Feelings, Distress Tolerance,

- and Compulsive Buying: Analyzing the Associations to Inform Therapeutic Strategies. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 10, 927-935.
- Semb, G., Glick, D. M., & Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in Self-Paced Psychology Courses. *Teaching of Psychology*, 6, 23-25. Doi: [10.1207/s15328023top0601_8](https://doi.org/10.1207/s15328023top0601_8).
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and Priority of Short – Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional Distress Regulation Takes Precedence Over Impulse Control: If You Feel Bad, Do It! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 53-67.
- Tuckman, B. W. (1990). Journal of Experimental Education. *Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in self-efficacy*, 58(4), 291-298.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 31, 1401-1418.