

# **Revista de Psicología y Educación**

*Journal of Psychology and Education*



Facultad de Educación-CFP  
Universidad Complutense Madrid

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

Volumen 7, Número 2, Año 2012

# Revista de Psicología y Educación / *Journal of Psychology and Education*

<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es>

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

## Director / Editor

José-María Román Sánchez. *Universidad de Valladolid*

## Director Adjunto / Assistant Editor

Víctor Santiuste Bermejo. *Universidad Complutense de Madrid*

## Secretarios de Redacción / Editing Staff

Ángel de Juanas Oliva. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Carlos de Frutos Diéguez. *Universidad de Valladolid*

Lorena Valdivieso León. *Universidad de Valladolid*

## Webmaster

Moisés Martínez Davidson

## CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Ana Miranda Casas (U. de Valencia)

Ángel Huguet Canalis (U. de Lleida)

Antonio Maldonado (U. Autónoma de Madrid)

Antonio Valle Arias (U. de A Coruña)

Belén Bueno Martínez (U. de Salamanca)

Cándido Inglés Saura (U. Miguel Hernández de Elche)

Concepción Medrano Samaniego (U. del País Vasco)

Emilia Serra Desfilis. (U. de Valencia)

Erik de Corte (U. de Leuven, Holanda)

Estanislau Pastor Mallol (U. Rovira I Virgili de Tarragona)

Fernando Lara Ortega (U. de Burgos)

Francisco J. García Bacete (U. Jaume I de Castellón)

Isabel Fajardo Caldera (U. de Extremadura)

Jesús Beltrán Llera (U. Complutense de Madrid)

Jesús de la Fuente Arias (U. de Almería)

Jesús-Nicasio García Sánchez (U. de León)

José Carlos Núñez Pérez (U. de Oviedo)

José-Ignacio Navarro Guzmán (U. de Cádiz)

Juan E. Jiménez González (U. de La Laguna)

Juan Fernández Sánchez (U. Complutense de Madrid)

Leandro S. Almeida (U. de Minho, Portugal)

Leila do Socorro Rodrigues (U. Estado Do Pará, Brasil)

Manuel Acosta Contreras (U. de Huelva)

Manuel Deaño Deaño (U. de Vigo)

María de los Dolores Valdez (U. de Guadalajara, México)

María del Carmen González Torres (U. de Navarra)

María Rosario Bermejo García (U. de Murcia)

María Victoria Pérez Villalobos (U. de Concepción, Chile)

María Victoria Trianes (U. de Málaga)

Martín Durand (U. de Montpellier, Francia)

Mathew Lipman (Montclair State College, EE.UU)

Mel Ainscow (U. de Manchester, Reino Unido)

Miguel Ángel Carbonero Martín (U. de Valladolid)

Nelly Guadalupe Ramírez (U. de Guanajuato, México)

Orazio Licciardello (U. de Los Estudios de Catania, Italia)

Pablo Sotés Ruiz (U. Pública de Navarra)

Robert H. Ennis (U. de Illinois, EE.UU)

Rocco Quaglia (U. de Los Estudios de Torino, Italia)

Rosa Ana Clemente Estevan (U. Jaume I de Castellón)

Rosario Ortega Ruiz (U. de Córdoba)

Valérie Tartas (U. de Toulouse-Le-Mirail, Francia)

Valle Flores Lucas (U. de Valladolid)

*Esta revista pertenece a ACIPE - Asociación Científica de Psicología y Educación, entidad académico-profesional de carácter no lucrativo. Periodicidad semestral. Se edita en colaboración con la Facultad de Educación. UCM.*

## Sede social

Departamento. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. UCM.

c/ Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid. España

e-mail: [secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es](mailto:secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es)

URL: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es>

## Esta Revista se encuentra:

*Indexada en bases de datos:* IN-RECS, Resh, Latindex, DOAJ, Dialnet, A360°, EBSCO, Compludoc, MIAR, Biblioteca Nacional de España y ULRICHSWEB.

*Indexada en catálogos:* WorldCat, DICE, Scirus, Google Académico, ISOC del CSIC, Cisne (UCM), REBUIN, COPAC, Sudoc y ZDB.

La Revista de Psicología y Educación recibió un total de 29 manuscritos originales de los cuáles fueron excluidos 23.

# **Revista de Psicología y Educación**

*Journal of Psychology and Education*



Facultad de Educación-CFP  
Universidad Complutense Madrid

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

Volumen 7, Número 2, Año 2012

Edita Compañía Española de Reprografía y Servicios S.A.

I.S.S.N.: 1699-9517

Depósito Legal: M-32877-2006

Imprime C.E.R.S.A.

C/Santa Leonor, 63 2º H  
28037 Madrid

[www.publicarya.com](http://www.publicarya.com)  
[cersa@telefonica.net](mailto:cersa@telefonica.net)

# Sumario

Revista de Psicología y Educación  
*Journal of Psychology and Education*

Volumen 7, Número 2, 2012

ISSN:1699-9517·e-ISSN:1989-9874

José-María Román Sánchez y Víctor Santiuste Bermejo <i>Presentación</i>	5
Vicenta Mestre, Paula Samper, Ana Tur, Maite Cortés y Elizabet Malonda <i>Un programa de educación intercultural: Desarrollo de la empatía y la prosocialidad</i>	9
Paula Samper, Vicenta Mestre, Ana Tur, Yolanda Santolaria y Ana Llorca Mestre <i>Los mecanismos de afrontamiento como predictores de la disposición prosocial</i>	31
Victoria del Barrio, Francisco Pablo Holgado y Miguel Á. Carrasco <i>Dimensionalidad de la empatía y su relación con depresión, agresión y prosocialidad</i>	49
Manuel Rodríguez Rubio, Carlos de Frutos Diéguez, Lorena Valdivieso León y José-María Román Sánchez <i>Evaluación de un componente de la sabiduría: Habilidad para utilizar los conocimientos que atañen a una tarea</i>	69
Calixto Gutierrez-Braojos, Ana Martín Romera, José Reinaldo Martínez-Fernández y Purificación Salmeron-Vilchez <i>¿Influye el uso de estrategias metacognitivas sobre la creatividad?</i>	89
Gonzalo del Moral Arroyo, Cristian Suárez Relinque y Gonzalo Musitu Ochoa <i>Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo</i>	105
<hr/>	
Reseñas	
Isabel Cantón Mayo <i>La Universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia</i>	129
Isabel Cantón Mayo <i>Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento</i>	132
Normas de Publicación	135

# Summary

Revista de Psicología y Educación  
*Journal of Psychology and Education*

Volumen 7, Número 2, 2012

ISSN:1699-9517·e-ISSN:1989-9874

José-María Román Sánchez y Víctor Santiuste Bermejo <i>Presentation</i>	5
Vicenta Mestre, Paula Samper, Ana Tur, Maite Cortés y Elizabet Malonda <i>A program of intercultural education: Development of empathy and prosociality</i>	9
Paula Samper, Vicenta Mestre, Ana Tur, Yolanda Santolaria y Ana Llorca Mestre <i>Coping mechanisms like predictors of prosocial disposition</i>	31
Victoria del Barrio, Francisco Pablo Holgado y Miguel Á. Carrasco <i>Empathy dimension and its relationship with depression, aggression and prosocial behavior</i>	49
Manuel Rodríguez Rubio, Carlos de Frutos Diéguez, Lorena Valdivieso León y José-María Román Sánchez <i>Assessment of a wisdom component: The ability to use knowledge related to a task</i>	69
Calixto Gutierrez-Braojos, Ana Martín Romera, José Reinaldo Martínez-Fernández y Purificación Salmeron-Vilchez <i>Influence the use of metacognitive strategies about creativity?</i>	89
Gonzalo del Moral Arroyo, Cristian Suárez Relinque y Gonzalo Musitu Ochoa <i>Peer roles and bullying at school: A qualitative study</i>	105
<hr/>	
Book reviews	
Isabel Cantón Mayo <i>La Universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia</i>	129
Isabel Cantón Mayo <i>Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento</i>	132
Author guidelines	135

# Presentación

## Presentation

Este número de la *Revista de Psicología y Educación* reúne contribuciones originales en tres problemas o cuestiones -hoy en día- esenciales para la Psicología de la Educación como disciplina aplicada: la *educación intercultural*, el estudio de la *sabiduría* en el ámbito de la cognición y los problemas de la *convivencia escolar*. La idea subyacente -más relevante- a los tres problemas o cuestiones es la de la variabilidad de los estudiantes que difieren -de acuerdo con la curva normal- en capacidades, talento y formación previa.

Las causas de la variabilidad son múltiples: desarrollo físico, social, emocional y cognitivo diferente en cada emigrante que interactúan con las diversas circunstancias ambientales, sociales y culturales del lugar de trabajo y residencia. Escenario educativo caracterizado por un incremento progresivo de la diversidad de escolares, en el que existe una creencia de que los alumnos emigrantes hacen disminuir el rendimiento académico de las aulas y es causa del movimiento *native flights* de alumnos autóctonos. Para obviar el problema estos se desplazan a centros de educación privada o concertada.

Según las encuestas, con datos procedentes de alumnos de distintos niveles, la integración en el ámbito escolar no está funcionando. Por ejemplo, más del 50% de los estudiantes de bachillerato no están conformes -en uno u otro grado- con compartir el aula con compañeros inmigrantes. Para resolver este problema, uno de los retos más importantes es diseñar y validar programas y/o campañas de sensibilización cultural tendentes al cambio de actitudes sociales que mejoren las interacciones, el desempeño de roles y las actividades en común, dentro del microsistema de la clase. Y también, para hacer entender que la atención a la diversidad es un asunto que atañe no solo a los profesionales de la educación (profesorado de todos los niveles, psicólogos educativos y pedagogos) y a los centros de integración, sino también a toda la comunidad educativa (alumnado, familias, vecindario donde está ubicado el centro, etc.).

Sin tener esto claro es muy difícil llevar a la práctica una educación basada en la integración y la inclusividad. El reconocimiento de la diversidad es una cualidad positiva del sistema educativo que ha de ofrecer un modelo en el que todos los alumnos aprendan a vivir juntos. El reconocimiento convencido de la diversidad ayuda: los valores morales no se enseñan, se viven. La comprensión de los puntos de vista ajenos han de ser entendidos como un *principio básico de intervención*, a ser compartido por todos los miembros de la comunidad educativa.

Este número de la *Revista de Psicología y Educación* es una muestra de cómo la comunidad universitaria se ocupa de investigar e intervenir en los problemas anteriormente descritos. Así, las profesoras de la Universidad de Valencia: Mestre, Samper, Tur, Cortés y Malonda presentan un informe de un importante trabajo de investigación para desarrollar la conducta prosocial y la empatía a través de valores como la igualdad, la tolerancia y el respeto en el marco de la interculturalidad.

En un estudio comparativo -de grupos sociales españoles y argentinos-complementario del anterior, las profesoras Samper, Mestre, Tur, Santaolara y Llorca hacen un riguroso análisis del *mecanismo psicológico de afrontamiento* que utilizan los niños considerados más prosociales.

En tercer lugar, los profesores del Barrio, Holgado y Carrasco, dentro de la misma línea de investigación experimental, analizan las dimensiones del test *Interpersonal Reactivity Index* de Davis, concluyendo que se produce una correlación positiva entre la empatía y la conducta social; y negativa entre la empatía, la depresión y la agresión.

En la segunda parte de la revista los profesores de la Universidad de Valladolid: Rodríguez, de Frutos, Valdivieso y Román plantean un interesante tema, *la sabiduría como estado final del desarrollo humano*. Consideran a la capacidad para utilizar los conocimientos que atañen a una tarea determinada como un componente importante de la sabiduría. Todo ello dentro del área de investigación del comportamiento inteligente. El artículo aporta nuevos instrumentos para la investigación.

El tema de la creatividad es tratado por los profesores de la Universidad de Granada: Gutiérrez-Braojos, Martín, Martínez y Salmerón. Centran el artículo en el estudio de la relación existente entre las *estrategias metacognitivas y la creatividad* en alumnos universitarios españoles, mediante una modelización con ecuaciones estructurales.



## PRESENTACIÓN

Finalmente, los profesores de la Universidad Pablo de Olavide: del Moral, Suárez y Musitu presentan en su artículo un estudio de la *naturaleza social del “bullying”* analizando el papel de los iguales ante situaciones escolares de acoso y violencia.

Valladolid, 2 de Noviembre de 2012

José-María ROMÁN SÁNCHEZ  
Director

Víctor SANTIUSTE BERMEJO  
Director Asociado



# **Un programa de educación intercultural: Desarrollo de la empatía y la prosocialidad**

## **A program of intercultural education: Development of empathy and prosociality**

Vicenta Mestre, Paula Samper, Ana Tur,  
Maite Cortés y Elizabet Malonda

Universitat de València

### Resumen

El objetivo central del proyecto de investigación en el que se suscribe este trabajo ha sido diseñar, aplicar y validar un programa, materiales y metodología para desarrollar la conducta prosocial y la empatía a través de valores como igualdad, tolerancia y respeto, en el marco de la interculturalidad. Presentamos los resultados preliminares del programa de intervención elaborado para desarrollar los valores y comportamientos prosociales. El programa comprende 14 sesiones implementadas durante seis meses. La muestra la componen niños/as y adolescentes entre 10 y 15 años, de diferentes centros escolares, públicos y concertados de la Comunidad Valenciana, con diferente porcentaje de alumnos inmigrantes. Se presentan los resultados de la evaluación pretest y postest entre los grupos control y experimental. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de estudios y del grupo según sea control o experimental en la fase pretest. Los análisis de covarianza realizados muestran la eficacia de la intervención.

Palabras clave: Programa, educación intercultural, empatía, prosocialidad.

### Abstract

The central aim of the research project in which this work is subscribed, has been to design, to apply and to validate a program, materials and methodology to develop empathy and prosocial behavior across values as equality, tolerance and respect, in the frame of the interculturality. We present the preliminary results of the program. The program has 14 meetings implemented during a period of six months. The sample are children and teenagers between 10 and 15 years, of different publics and private schools of the Valencian Community with different percentage of immigrant pupils. We present the results of the pretest and postest assessing between the control and experimental groups. The results show statistically significant differences depending on the level of studies and of the group as it is a control or experimental in the pretest assessing. The analyses of covariance realized shown the efficiency of the intervention.

Keywords: Program, intercultural education, empathy, prosociality.

La Interculturalidad es una realidad que caracteriza a nuestra escuela y a nuestra sociedad. El incremento acentuado en los últimos años de población inmigrante que llega a nuestro país y el aumento de adopciones internacionales ha generado en algunos Centros escolares un alto porcentaje (más del 30%) de alumnos escolarizados procedentes de otras culturas. Este hecho plantea la necesidad de actuar no sólo desde los currícula, sino también desde una perspectiva psicosocial que incluya procesos como empatía, disposición prosocial, valores y habilidades sociales para la convivencia y que dote a profesores y alumnado de recursos para asimilar la compleja y, a la vez, rica diversidad y adaptarse a ella. Tanto la educación intercultural como la basada en principios de igualdad y no discriminación, parten del convencimiento de valorar la diversidad, en su más amplio sentido como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento, asumiendo que en la diversidad de intereses, capacidades, sexo, cultura, clase social, entorno geográfico, etc. se encuentra la verdadera riqueza de una sociedad plural.

En atención a esta realidad social la institución académica española se ve sometida a la exigencia de afrontar esta situación con una actitud abierta y reflexiva que conduzca a abordar el proceso de inclusión de un alumnado diverso en cuanto a intereses, sexo,

creencias, valores, cultura, etc. (Valero, 2003). Además, no conviene olvidar que en la institución escolar se encuentra el profesorado, el alumnado nacido en España y el procedente de otros países y también los padres de los propios alumnos y alumnas.

El objetivo primordial de la escuela no sólo es transmitir conocimientos y conceptos sino que, en lo fundamental, ha de atender a la formación integral de las personas –varones y mujeres- con la finalidad de que puedan incorporarse a la vida activa plena en una sociedad en continuo cambio y evolución. Así pues, el centro escolar es un contexto de convivencia en el que se producen distintas interacciones interpersonales, donde la persona puede alcanzar una madurez emocional (interpersonal e intrapersonal) que potencie su propio desarrollo personal.

De esta forma, la escuela ha de asumir la función de transmisora de valores, de hábitos y de actitudes que les ayuden a formarse como ciudadanos activos inmersos en las sociedades complejas y democráticas del denominado estado del bienestar.

La convivencia implica interrelación y sentimiento de vínculo social. Por tanto, la educación orientada a la integración social va dirigida a todos y todas, es decir, a la comunidad escolar e incluye no sólo cambios en los currícula, sino también en valores transversales que deben inculcarse (Herrera,

Mateos, Ramírez-Fernández, Ramírez-Salguero y Roa, 2002-03). Así pues, los principios pedagógicos de la educación intercultural y la igualdad de oportunidades sobre el convencimiento de la atención a la diversidad serían: formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social, respeto a las diferencias, comunicación activa e interrelación entre todo el alumnado.

Por otro lado y relacionado con estas cuestiones, en los últimos años se ha incrementado el interés por la investigación sobre la disposición prosocial (en las dimensiones de razonamiento, empatía y conducta) en la infancia y la adolescencia especialmente como un factor de protección de la agresividad y como un proceso que favorece la adaptación social y las habilidades sociales que facilitan la relación con los iguales (Asiye, Carlo, Mestre y Samper, 2003; Caprara, Barbanelli, Pastorelli, et al., 2000; Carlo, Eisenberg, Koller, Da Silva, y Frohlich, 1996; Carlo, Hausmann, Christiansen y Randal, 2003; Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Colby, Kohlberg, Gibbs, y Lieberman, 1983; Dovidio y Penner, 2004; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991; Mestre, Frías, Samper y Nácher, 2003; Mestre, Samper y Frías, 2002; Mestre, Samper y Frías, 2004; Mestre, Samper, Nácher, Tur, y

del Barrio, 2004; Rest, 1983; Samper, Mestre y Tur, 2003).

El desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar del otro, el conocimiento de las características y peculiaridades de las personas, el pensar en términos de igualdad entre ellas, el incluir los derechos de los demás en equilibrio con los propios, el compartir emociones y preocupación por otros, son objetivos que integran los procesos cognitivos y emocionales implicados en la disposición prosocial y que contribuyen a una conducta prosocial más autónoma y madura (Bandura, 1999; Mestre, et al., 2002; Mestre, Tur y Samper, 2007; Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007; Carlo, et al., 2003; Jolliffe y Farrington, 2004). Por el contrario, la incapacidad para ponerse en el lugar del otro para comprender las normas y costumbres procedentes de otras culturas y otros grupos puede inhibir la tolerancia y compasión (Nelson y Baumgarte, 2004).

En esta línea, existe acuerdo en la literatura científica sobre las diferencias en el desarrollo de la conducta prosocial en función del género (Calvo, González y Martorell, 2001; Mestre, Samper, Frías y Tur, 2009; Mestre, et al., 2002).

Modelar los comportamientos prosociales incluye actividades para valorar las necesidades de los demás en las actividades cotidianas, etiquetar e identificar comportamientos prosocia-

les y antisociales, facilitar la toma de perspectiva social y la comprensión de los sentimientos de los demás, dirigir discusiones acerca de las interacciones prosociales, desarrollar proyectos y actividades prácticas que promuevan el altruismo (Garaigordobil, 2001; 2005; Santrock, 2000).

Es en estos objetivos donde se sitúa el proyecto del que surge el presente trabajo, centrado en el desarrollo de la prosocialidad y la empatía como procesos a incluir en la educación intercultural (Nelson y Baumgarte, 2004), a partir de la aceptación de la diversidad cultural como una realidad social, de la igualdad de derechos de todos los seres humanos, el desarrollo de actitudes y prácticas antidiscriminatorias y en definitiva el respeto a la identidad y derechos de otros pueblos y expresiones culturales.

Se trata de conseguir una intervención temprana y preventiva para la integración social y la convivencia desde la multiculturalidad y de dotar a los educadores y alumnos de recursos para la prevención y la resolución de conflictos que pudieran darse en relación con la convivencia de iguales procedentes de diferentes culturas.

El proyecto constaba de tres fases: una primera fase en la que se realizó un estudio transversal empírico con el objetivo de analizar nuestra realidad social de aceptación del “otro” evaluando la empatía, el razonamiento

y la conducta prosocial, así como la agresividad e inestabilidad emocional en las aulas. La muestra estuvo compuesta por 2788 niños y adolescentes (49% chicas y 51% chicos), con una edad media de 12,15 años (rango edad = 10 a 15 años), todos ellos estudiantes de 36 centros de primaria y de secundaria: 10 centros sin % significativo de población inmigrante, 13 centros que desarrollan Acciones especiales y 13 centros que desarrollan Programas de compensación educativa. Los resultados más relevantes de este primer estudio (Mestre, Tur y Samper, 2007; Samper, Tur, Mestre y Cortés, 2008) señalan que las chicas de 14 y 15 años son más empáticas que los chicos de su misma edad. Las puntuaciones en prosocialidad disminuyen conforme aumenta la edad. Los más jóvenes (10-11 años) aparecen como más prosociales y menos agresivos e inestables emocionalmente. Los chicos más mayores obtienen puntuaciones más altas en inestabilidad emocional y en agresividad física y verbal respecto a las chicas de su mismo grupo de edad. Parece pues que con la edad se va perdiendo la conducta prosocial y la tendencia a empatizar con los demás mientras que por el contrario van aumentando progresivamente los comportamientos agresivos tanto verbal como físicamente y la pérdida de control ante una situación emocionalmente tensa.

Por otro lado, y en relación al país

de procedencia, los sujetos nacidos en España se muestran como más empáticos y prosociales frente a los nacidos en países de América Latina. Los sujetos procedentes de Europa Occidental frente a los chicos y chicas procedentes de países de América y de Europa del Este han aparecido como menos inestables emocionalmente y menos agresivos.

Al atender al tipo de centro según alberguen más o menos porcentaje de población inmigrante, los resultados de los análisis mostraron que los alumnos de los centros sin porcentaje significativo de población inmigrante, han puntuado más alto en empatía frente a los alumnos que cursan estudios en centros donde se imparten Programas de Compensación Educativa que son los que han puntuado más bajo. Son estos mismos alumnos los que más bajo puntuaron en prosocialidad y más alto en inestabilidad emocional y agresividad frente a los alumnos escolarizados en centros que desarrollan Acciones de Compensación Educativa y en centros sin porcentaje significativo.

Cuando tomamos como variable dependiente el razonamiento prosocial, los resultados mostraron que los más jóvenes (10-11 años) utilizan en mayor medida argumentos basados en las necesidades de los demás y en los conceptos estereotipados de bueno y malo, para decidir una conducta de ayuda, mientras que los mayores (14-

15 años) utilizan más frecuentemente argumentos característicos del razonamiento hedonista y menos argumentos propios de un razonamiento internalizado, es decir, basados en la empatía, la anticipación de consecuencias y valores de justicia o igualdad. Por otro lado, los alumnos que asisten a centros que imparten Programas de Compensación Educativa son los que en mayor grado utilizan argumentos basados en la aprobación de los demás a la hora de decidir una conducta de ayuda, frente a los alumnos de los centros sin porcentaje significativo; y en menor medida utilizan argumentos en base a los estereotipos sobre lo bueno y lo malo.

A partir de los resultados obtenidos en este amplio estudio empírico que muestran la necesidad de actuar en la comunidad escolar para que se acepte la interculturalidad y se desarrollen valores relacionados con la igualdad, la tolerancia, la solidaridad y el respeto a las diferencias en una realidad escolar y social en la que se incrementan las diferencias entre los individuos que conviven en ella, se diseñó un modelo de intervención dirigido al alumnado de diferentes culturas con el objetivo de que estimulara la capacidad de empatizar, de ponerse en el lugar de los otros y de aceptación, respetando, por una parte, la diversidad de intereses y motivaciones y, por otra, favoreciendo el desarrollo de autoexpectativas y creencias positivas en los escolares.

El programa completo comprende 18 sesiones de las que únicamente se implementaron 14 en la aplicación que aquí se evalúa. Las sesiones están distribuidas en cuatro módulos: Conocimiento de la interculturalidad, Solidaridad, Empatía y Desarrollo de la conducta y razonamiento prosocial, Prevención de conductas agresivas / violencia. La duración de las sesiones fue de una hora, con una periodicidad semanal. Se pretendió que en el centro se desarrollaran y realizaran como actividades complementarias a las sesiones impartidas en las tutorías algunas actividades de sensibilización hacia la interculturalidad en las que participaran todos los alumnos del centro, los padres, los profesores, tales como dibujos, carteles, fotos sobre diferentes países y culturas, visitas de los padres a las aulas, etc.

El diseño comprende una evaluación pretest de los diferentes constructos que definen las variables sobre las que se pretende intervenir. Se procedió a continuación a realizar 14 de las 18 sesiones totales (por cuestiones de falta de tiempo) y finalmente se realizó una evaluación postest.

El objetivo del trabajo es presentar los resultados del programa de intervención, elaborado para desarrollar los valores y comportamientos prosociales en una muestra de sujetos entre 10 y 15 años.

La hipótesis de partida es la si-

guiente:

La aplicación del programa en el aula orientado al desarrollo de la empatía, el razonamiento y la conducta prosocial, y la interiorización de valores de igualdad, respeto, aceptación y solidaridad tendrá efectos positivos en el desarrollo de la disposición prosocial y la solución de conflictos, de manera que se obtendrán cambios significativos en la prosocialidad y disposición empática del alumnado.

## Método

### Participantes

La muestra está formada por 392 niños/as y adolescentes (55% chicos y 45% chicas) entre 10 y 15 años con una edad media de 11.84 años ( $dt=1.46$ ), de diferentes centros escolares, públicos y concertados de la Comunidad Valenciana, con diferente porcentaje de alumnos inmigrantes. La distribución por niveles de estudios es la siguiente: 196 alumnos/as estudian 1º y 2º de la ESO (101 y 95, respectivamente) y 196 alumnos/as estudian 5º y 6º de Educación Primaria (123 y 73, respectivamente). Del total de la muestra 129 fueron asignados aleatoriamente al grupo control y 263 al grupo experimental.



## Instrumentos

Para evaluar las diferentes variables objeto de nuestro estudio se han aplicado los siguientes instrumentos:

Medida Objetiva del Razonamiento Prosocial (Prosocial Reasoning Objective Measure, PROM) (Carlo, et al., 1992; Mestre, Frías, Samper, y Tur, 2002). Es una medida objetiva, de papel y lápiz, dirigida a evaluar el nivel de razonamiento moral prosocial que el sujeto lleva a cabo ante un problema o una necesidad de otra persona que implica una respuesta de ayuda. Está basado en la entrevista de razonamiento moral prosocial de Eisenberg (Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller, & Mathy, 1987). El tiempo para cumplimentar el cuestionario gira en torno a 20-30 minutos. El cuestionario completo incluye un total de siete historias y una historia como ejemplo. En el estudio que presentamos se utilizaron cinco tal y como el autor del instrumento ha aplicado en otros estudios. Después de cada historia o dilema hay tres tipos de conducta que el sujeto puede elegir en función de lo que considera que el protagonista en la historia debería hacer. A continuación hay seis razones (en la versión para niños y adolescentes que es la que nos ocupa) de por qué el personaje debería comportarse como ha indicado y un *ranking* del grado de importancia que cada razón

tiene a la hora de tomar su decisión.

Después de leer cada historia, a los sujetos se les pide que indiquen lo que el protagonista en la historia debería hacer (o lo que ellos harían si se encontraran en la situación del personaje), si debería ayudar al otro, si no debería hacerlo, o si no está seguro de lo que el protagonista (o él en su lugar) debería hacer. Después de esta decisión se les pide que puntúen (en una escala de uno a cinco desde mucha importancia a ninguna importancia) cómo es de importante cada una de las siguientes seis razones a la hora de tomar su decisión sobre lo que el protagonista debería hacer. Finalmente, los sujetos eligen cuál de las seis razones es la primera en importancia, la segunda en orden de importancia y la tercera más importante (esta última parte del cuestionario aparece sólo en la versión para adolescentes).

Los dilemas que aparecen en las historias plantean un conflicto entre las necesidades y deseos del protagonista y las de los demás. Los problemas son los siguientes:

- Dar sangre a un chico enfermo *versus* perder su lugar en el equipo de baloncesto y la asistencia a la escuela.
- Ayudar a un compañero que esta siendo atacado *versus* arriesgarse al rechazo de sus compañeros.
- Elegir entre avisar a los padres de

- un chico que esta herido *versus* asistir a una fiesta con los amigos.
- Ir a la playa con sus amigos *versus* ayudar a un compañero a estudiar un examen de matemáticas.
  - Guardarse la comida después de una inundación *versus* dar parte de la comida a otros que no tienen nada.

Las respuestas que el sujeto da en las cinco “historias” que se le plantean puntúan en diferentes estilos de razonamiento: hedonista (“Depende de la importancia que tenga para Antonio perder su lugar en el equipo”), orientado a la necesidad (“Depende de lo enfermo que puede llegar a estar el otro chico”), orientado a la aprobación de otros (“Depende de si Antonio cree que sus amigos y sus padres aceptarán lo que decida hacer”), estereotipado (“Depende de si Antonio piensa que ayudar es bueno”) e internalizado (“Depende de si Antonio puede comprender lo enfermo que está el otro chico” o “Antonio se sentirá mal si el otro chico sigue enfermo”). Por tanto, permite discriminar entre sujetos que justifican la conducta de ayuda o no en función de sus intereses personales, la aprobación externa, el atenuamiento a los estereotipos de “bueno” y “malo”, principios personales, criterios de igualdad, responsabilidad y/o la anticipación de consecuencias, positivas y/o negativas que se pueden derivar de

una determinada acción.

Índice de empatía para niños y adolescentes (Index of Empathy for Children and Adolescents, IECA), (Bryant, 1982; Mestre, Pérez, Frías, y Samper, 1999): Este instrumento constituye una adaptación para población infantil y adolescente de la escala de lápiz y papel para adultos de Mehrabian y Epstein (1972). Tiene como objetivo medir el nivel de empatía que los sujetos manifiestan ante diversas situaciones con connotación emocional, protagonizando la escena o ítem un individuo del mismo sexo o del sexo contrario, incluyendo también afirmaciones neutras donde la empatía se manifiesta sin referente sexual del individuo. Es una medida del componente emocional de la empatía. El instrumento consta de 22 ítems, cuatro con referente de mujer, cuatro con referente de varón y 14 sin referente concreto. El formato de respuesta es dicotómico (sí/no), puntuando la respuesta que contribuye a una actitud empática. Un ejemplo de ítems que lo componen sería: “Me siento triste al ver a una chica que no encuentra a nadie con quien jugar”, “Me disgusto cuando veo que se le hace daño a un chico”, “A veces lloro cuando veo la televisión”.

Índice de Reactividad Interpersonal (The Interpersonal Reactivity Index, IRI), (Davis, 1980; Mestre, Frías, y Samper, 2004). Es un instrumento

que permite medir las diferencias individuales en las tendencias empáticas desde un punto de vista multidimensional. Consta de 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones separadas del concepto global de empatía: *Toma de Perspectiva* (PT), habilidad para ponerse en el lugar de la otra persona (“*Cuando estoy disgustado con alguien, intento ponerme en su lugar por un momento*”); *Fantasía* (FS), capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en el lugar de personajes de ficción (“*Me identifico con los personajes de una novela*”); *Preocupación Empática* (EC), sentimientos de compasión y cariño por los otros (“*Tiendo a proteger a los que les toman el pelo*”); *Malestar Personal* (PD), sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar experiencias negativas de los demás (“*Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia, me derrumbo*”). La característica más destacada de este instrumento es que permite medir tanto los procesos cognitivos como la reacción emocional del sujeto al adoptar una actitud empática. El formato de respuesta es de tipo *likert* con cinco opciones de respuesta.

Escala de Conducta Prosocial (Prosocial Behavior Scale, Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio, et al., 2001): Es una escala de 15 ítems que evalúa la conducta de ayuda, de confianza y

simpatía a través de tres alternativas de respuesta en función de la frecuencia con que se den cada una de las conductas descritas: casi siempre, a veces o nunca. Un ejemplo sería: “Ayudo a mis compañeros a hacer los deberes”.

Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV, Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio, et al., 2001): Se trata de una escala de 20 ítems que evalúa la conducta de hacer daño a otros física y verbalmente. El formato de respuesta es de tres alternativas (a menudo, algunas veces o nunca) según la frecuencia de aparición de la conducta. Un ejemplo de ítems de agresividad física y verbal sería: “*Pego patadas y puñetazos*” o “*Amenazo a los/las otros/as*”.

Escala de Inestabilidad Emocional (IE, Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio, et al., 2001). Describe la conducta que indica una falta de autocontrol en situaciones sociales como resultado de la escasa capacidad para frenar la impulsividad y la emocionalidad. Incluye 20 ítems con tres alternativas de respuesta (a menudo, algunas veces o nunca). Ejemplo de ítems que componen el cuestionario sería: “Soy impaciente”, “Interrumpo a los demás cuando hablan”, “Falto al respeto” o “No puedo estar quieto/a”.

## Procedimiento

La validación de la eficacia del programa de intervención se ha rea-

lizado en una muestra de centros que accedieron a participar a través de los CEFIREs (Centros de Formación del Profesorado) de Valencia, Sagunto y Gandía pertenecientes a la Comunidad Valenciana. Tanto las evaluaciones pretest y postest como la implantación y desarrollo de las diferentes sesiones estuvo supervisada por miembros del equipo investigador que coordinaron todo el proceso en cada CEFIRE a través de reuniones mensuales. La aplicación de los instrumentos en las evaluaciones pre y postest se realizó de forma colectiva y en horas lectivas, en cada aula y para cada uno de los niveles de edad y estudios analizados. Las instrucciones para rellenar los cuestionarios se explicaron oralmente antes de la cumplimentación. El pase de las pruebas se ha realizado en dos sesiones de 45 minutos aproximadamente, para cada uno de los niveles de estudio/edad evaluados. Las 14 sesiones del programa tenían una duración de una hora aproximadamente cada una y se realizaron con una periodicidad semanal.

## Resultados

Nuestro objetivo es comprobar la eficacia del programa de intervención una vez aplicado, y por tanto dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿hay diferencias en la evaluación postest

entre el grupo experimental y el grupo control?, es decir, ¿hay algún cambio significativo en las diferentes variables medidas que hacen referencia a los constructos trabajados de empatía, conducta prosocial, agresividad entre aquellos alumnos/as que han realizado el programa de intervención y los que no lo han realizado?

Para intentar dar respuesta a esta cuestión, se presentan en primer lugar, los resultados del análisis descriptivo realizado en la evaluación pretest. Se exponen en este primer apartado las puntuaciones de las que partimos tanto en el grupo control como en el grupo experimental inicialmente, antes de iniciar el programa en el caso del grupo experimental. Se muestran los resultados de los análisis de la varianza entresujetos realizados para comprobar las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en la evaluación pretest, así como las diferencias entre el grupo de educación primaria y educación secundaria. A continuación y en segundo lugar, se presentan los resultados de los análisis de la covarianza realizados por niveles de estudios, analizando por separado al alumnado de primaria y al de secundaria. Y finalmente y en tercer lugar, se presentan los resultados del análisis de la covarianza realizado para la muestra total, independientemente del nivel de estudios de los sujetos.

En primer lugar, pues, se presentan

los resultados de los estadísticos descriptivos del conjunto de variables que han sido medidas en nuestro estudio. La tabla 1 muestra los datos de media y desviación típica de cada variable. Se presentan a continuación los resultados de los análisis de varianza realizados entre los constructos

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos de las variables de la investigación.*

	Variables	CONTROL		EXPERIMENTAL	
		Media	DT	Media	DT
Desarrollo Prosocial	Conducta Prosocial	24.50	3.10	24.56	3.15
	Empatía (Emocional)	14.98	3.42	13.00	4.11
	Toma perspectiva	22.30	4.62	22.60	4.36
	Fantasía	20.49	5.78	20.78	4.66
	Preocupación empática	22.96	4.84	22.97	4.96
Agresividad	Malestar personal	19.72	5.02	20.05	4.61
	Inestabilidad Emocional	26.09	4.26	25.09	5.29
	Agresividad	21.89	4.78	22.24	5.51
Razonamiento Prosocial	Hedonista	.1726	.044	.1647	.039
	Necesidad	.2222	.029	.2203	.035
	Aprobación	.1832	.038	.1801	.044
	Estereotipado	.2142	.031	.2181	.032
	Internalizado	.2075	.025	.2167	.031

evaluados en función de las variables independientes grupo experimental o control y nivel de estudios.

El ANOVA de un factor realizado para constatar las diferencias en los constructos evaluados entre el grupo experimental y el grupo control en la evaluación pretest indica que el grupo control ha puntuado significativamente más alto que el grupo experimental en empatía y en inestabilidad emocional (ver tabla 2).

Con respecto al *Razonamiento prosocial* la pertenencia al grupo control versus grupo experimental establece las siguientes diferencias significativas: los sujetos que se encontraban asignados al grupo experimental en la evaluación pretest utilizan en mayor medida argumentos que incluyen la empatía, la anticipación de consecuencias y valores de justicia o igualdad, a la hora de decidir una conducta de ayuda (ver tabla 3) frente a los sujetos

Tabla 2

*Puntuaciones medias en Empatía. Conducta prosocial. Inestabilidad emocional y Agresividad en función del grupo asignado.*

	Control	Experimental	
Empatía	14.98	13	$F_{(1,391)} = 22.340. p < .01$
Toma perspectiva	22.30	22.60	$F_{(1,391)} = .390. p = .533$
Fantasía	20.49	20.78	$F_{(1,391)} = .280. p = .597$
Preocupación empática	22.96	22.97	$F_{(1,391)} = .000. p = .987$
Malestar personal	19.72	20.05	$F_{(1,391)} = .404. p = .525$
Conducta Prosocial	24.50	24.56	$F_{(1,391)} = .027. p = .870$
Inestabilidad emocional	26.09	25.09	$F_{(1,391)} = 3.502. p < .05$
Agresividad	21.89	22.24	$F_{(1,391)} = .367. p = .545$

asignados al grupo control.

Diferencias en función del nivel de estudios de los sujetos

La variable nivel de estudios establece las siguientes diferencias significativas en la evaluación pretest: los alumnos de primaria son más prosociales y más empáticos dado que han puntuado también significativamente más alto en las escalas de toma de perspectiva, preocupación empática y

malestar personal frente a los alumnos de secundaria (ver tabla 4). Este resultado coincide con el obtenido en el estudio transversal previo al diseño del programa.

Con respecto al *Razonamiento prosocial*, el nivel de estudios discrimina en las categorías de razonamiento hedonista y el internalizado, de manera que los alumnos de secundaria utilizan más frecuentemente argumentos ca-

Tabla 3

*Puntuaciones medias en Razonamiento Prosocial en función del grupo asignado en pretest.*

	Control	Experimental	
Hedonista	.1726	.1647	$F_{(1,391)} = 3.270, p = .071$
Necesidad	.2222	.2203	$F_{(1,391)} = .280, p = .597$
Aprobación	.1832	.1801	$F_{(1,391)} = .491, p = .484$
Estereotipado	.2142	.2181	$F_{(1,391)} = 1.292, p = .256$
Internalizado	.2075	.2167	$F_{(1,391)} = 8.175, p < .01$

racterísticos del razonamiento hedonista, mientras que los de primaria utilizan han manifestado en mayor grado basar su conducta de ayuda en la anticipación de consecuencias y valores de justicia o igualdad (ver tabla 5).

Una vez expuestos los resultados más relevantes obtenidos en la evaluación pretest, que nos muestran la situación de partida de los sujetos de primaria y de secundaria asignados a los grupos control y experimental en

las diferentes variables de estudio, así como las diferencias entre ellos, siguiendo el esquema de presentación de los resultados, en segundo lugar, se presentan los resultados de los análisis de la covarianza realizados, tomando como variables dependientes las puntuaciones en las diferentes variables tomadas en la evaluación posttest y como covariables las puntuaciones de las diferentes variables tomadas en la evaluación pretest. Dichos resultados

Tabla 4

*Puntuaciones medias en Empatía. Conducta prosocial. Inestabilidad emocional y Agresividad en función del nivel de estudios.*

	Primaria	Secundaria	
Empatía	13.37	13.94	$F_{(1,391)} = 1.950. p= .163$
Toma perspectiva	23.03	21.97	$F_{(1,391)} = 5.600. p< .05$
Fantasia	21.18	20.24	$F_{(1,391)} = .304. p= .083$
Preocupación empática	23.69	22.24	$F_{(1,391)} = 8.614. p< .01$
Malestar personal	20.83	19.05	$F_{(1,391)} = 14.342. p< .01$
Conducta Prosocial	24.90	24.18	$F_{(1,391)} = 5.299. p< .05$
Inestabilidad emocional	25.21	25.63	$F_{(1,391)} = .704. p= .402$
Agresividad	22.14	22.11	$F_{(1,391)} = .003. p= .954$

permitirán concluir si hay diferencias significativas entre los grupos control y experimental en la evaluación post-test. es decir. si tras la realización de las sesiones del programa. el grupo experimental difiere del grupo control en aquellas variables sobre las que se ha trabajado.

Hemos realizado estos análisis primero segmentado la muestra por niveles de estudios. analizando por separado al alumnado de primaria y al de secundaria. Los análisis realizados para el grupo de primaria y para el grupo de secundaria únicamente señalan diferencias significativas en el caso de la conducta prosocial para el grupo de primaria de manera que el grupo expe-

rimental de primaria ha puntuado significativamente más alto en conducta prosocial (25.08) respecto del grupo control (23.96) de primaria ( $F_{(1,195)} = 5.693; p< .05$ ) en la evaluación post-test. es decir. después de la aplicación del programa.

A la vista de los resultados de los análisis de la covarianza realizados separando la muestra en función del nivel de estudios. se ha procedido a realizar el análisis a la muestra total. independientemente del nivel de estudios de la misma.

Los resultados muestran que el grupo experimental ha puntuado significativamente más alto en empatía emocional ( $F_{(1,391)} = 7.380; p< .01$ ).



Tabla 5

*Puntuaciones medias en Razonamiento Prosocial en función del nivel de estudios.*

	Primaria	Secundaria	
Hedonista	.1600	.1745	$F_{(1.391)} = 12.621. p < .01$
Necesidad	.2242	.2177	$F_{(1.391)} = 3.687. p = .056$
Aprobación	.1789	.1833	$F_{(1.391)} = 1.029. p = .311$
Estereotipado	.2196	.2140	$F_{(1.391)} = 3.025. p = .545$
Internalizado	.2171	.2103	$F_{(1.391)} = 5.085. p < .083$

en conducta prosocial ( $F_{(1.391)} = 6.879$ ;  $p < .01$ ) y significativamente más bajo en inestabilidad emocional ( $F_{(1.391)} = 5.889$ ;  $p < .05$ ) respecto del grupo control.

### Discusión y conclusiones

Retomando la hipótesis de partida que planteaba que la aplicación del programa en el aula orientado al desarrollo de la empatía, el razonamiento y la conducta prosocial, y la interiorización de valores de igualdad, respeto, aceptación y solidaridad tendría efectos positivos en el desarrollo de la disposición prosocial y la solución de conflictos, de manera que se obtendrían cambios significativos en la prosocialidad y disposición empática del alumnado, podemos comprobar a la vista de los resultados obtenidos que se cumple, si bien tendríamos que matizar algunos detalles.

Los análisis realizados en la primera evaluación realizada antes de iniciar cualquier sesión del programa de intervención y considerados sobre la muestra total, han señalado a un grupo de sujetos asignados al azar como grupo control que han puntuado significativamente más alto en la variable de empatía medida en su componente más emocional a través del cuestionario de Bryant (1982) y también más alto en la variable que mide inestabilidad emocional o falta de autocontrol en situaciones emocionalmente tensas, es decir, son sujetos más empáticos pero también más inestables emocionalmente. Por el contrario, los sujetos asignados al grupo experimental que se encuentran en esta primera evaluación en la misma situación que el grupo control, han puntuado significativamente más alto en razonamiento internalizado, es decir, son sujetos que utilizan en mayor medida argumentos basados en la anticipación de conse-

cuencias y en valores justicia a la hora de decidir una conducta de ayuda.

Tras la aplicación del programa de intervención. y después de realizar una serie de sesiones en las que se han trabajado cuestiones relacionadas con la empatía. ponerse en el lugar del otro. discusión de dilemas. asertividad. resolución de conflictos. negociación eficaz. interculturalidad. tolerancia. altruismo. etc., los sujetos que han seguido el programa de intervención aumentan significativamente los niveles de empatía (emocional) y conducta prosocial y disminuyen significativamente sus puntuaciones en inestabilidad emocional frente a los sujetos del grupo control. es decir. son sujetos que manifiestan una mayor capacidad de autocontrol en situaciones sociales y una mayor capacidad para frenar la impulsividad y la emocionalidad. con una mayor disposición empática y prosocial.

En este sentido. y en base a estos resultados. se constata la eficacia del programa de intervención en estos constructos trabajados y evaluados. Podemos comprobar que la aplicación del programa diseñado ha contribuido al desarrollo prosocial y la empatía como facilitadores de las relaciones sociales en el marco de la interculturalidad.

Por otro lado. sin embargo. tras la aplicación del programa se pretendía obtener también algún cambio signifi-

cativo en el razonamiento prosocial y en las variables de agresividad e inestabilidad emocional. Hemos podido comprobar cómo la intervención sobre estas variables tanto emocionales como de razonamiento entrañan un nivel dificultad mayor. Otros estudios realizados muestran como un razonamiento más autónomo e internalizado. junto a una mayor capacidad empática y un clima afectivo en las relaciones con los padres son las variables que mejor predicen conductas prosociales en los hijos (Mestre, Samper, Nácher, Tur, y Cortés, 2006). Se plantea. pues. como retos futuros tanto el diseño de actividades alternativas a las utilizadas en el programa que se ha aplicado y que recojan las valoraciones de los tutores en el aula. los comentarios y las opiniones del mismo alumnado. así como el estudio minucioso de aquellas variables que ejercen su influencia en el razonamiento. incluso una intensificación de las sesiones sobre razonamiento prosocial.

Una aportación importante del estudio es el hecho de haber podido comprobar la importante función que ejerce la empatía y que destaca sobre otros procesos emocionales y cognitivos evaluados por su fuerte relación con la conducta prosocial. En este sentido. diversas investigaciones (p.e. Bastón & Coke, 1981; Batson, Batson, Slingsby, Harrell, Peekna, & Todd, 1991; Carlo et al., 2003; Eisen-

berg, 2000; López, Apodaka, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 1998; Mestre, Samper, Tur, Cortés, y Nácher, 2006) encuentran que la empatía es uno de los factores motivacionales más importantes de estas conductas.

## Agradecimientos

Estudio subvencionado en un Proyecto I+D (SEJ2005-04599/EDUC) del Ministerio de Ciencia y Tecnología (2005-2008).

## Referencias

- Asiye, K., Carlo, G., Mestre, V. & Samper, P. (Abril, 2003). *Prosocial Moral Reasoning and Prosocial Behavior among Turkish and Spanish Adolescents*. Comunicación presentada en el *SRCD Biennial Meeting*, Tampa.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.
- Batson, C. D. & Coke, J. S. (1981). *Empathy: a source of altruistic motivation for helping*. New Jersey: L.E.A.
- Batson, C. D., Batson, J., Slingsby, J., Harrell, K., Peekna, H. & Todd, M. (1991). Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 413-426.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 53, 413-425.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36
- Caprara, G. V., Barbanelli, C. L., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimargdo, Ph.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carlo, G., Eisenberg, N. & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral

- reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349.
- Carlo, G., Eisenberg, N., Koller, S. H., Da Silva, M. S. & Frohlich, C. B. (1996). A Cross-National Study on the Relations among Prosocial Moral Reasoning, Gender Role Orientations, and Prosocial Behaviors. *Developmental Psychology*, 32(2), 231-240.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randal, B. A. (2003). Sociocognitive and Behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134.
- Carlo, G., Raffaelli, M.; Laible, D. J. & Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40, 9-10, 711-729.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(1-2. Serial No. 200).
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Del Barrio, V., Moreno, C., y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clinica y Salud*, 13, 33-50.
- Dovidio, J. F. & Penner, L. A. (2004). Helping and Altruism. En M. B. Brewer & M. Hewstone. (Ed). *Emotion and motivation. Perspectives on social psychology* (pp. 247-280). Malden. MA. US: Blackwell Publishers.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S. & Shea, C. (1991). Prosocial Development in Adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849-857.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller., & Mathy, R. M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas

- de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246.
- Garaigordobil, M. (2005). Prosocial and creative play: Effects of a program on the verbal and non-verbal intelligence of children aged 10-11 years. *International Journal of Psychology*, 40(3), 176 - 188.
- Herrera, F., Mateos, F., Ramírez Fernández. S., Ramírez Salguero. M. I. y Roa. J. M. (Coords.) (2002-2003). *Inmigración. Interculturalidad y Convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutías.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and metaanalysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441-476.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.
- López, F., Apodaka, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y aprendizaje*, 82, 45-61.
- Mehrabian, A., & Epstein, N.A. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 523-543.
- Mestre, V., Frías, M. D., Samper, P., y Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: Una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción psicológica*, 1, 221-232.
- Mestre, V. Frías, M. D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Mestre, V. Frías, M. D., Samper, P. y Nácher. M. J. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2), 189- 199.
- Mestre, V., Pérez Delgado, E., Frías, M. D., y Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez Delgado y V. Mestre (Eds.). *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181-190). Barcelona: Ariel.
- Mestre, V., Samper, P., Frías, M. D. y Tur, A. M. (2009). ¿Son las mujeres más empáticas que los varones? Un estudio longitudinal en la adolescencia. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Mestre, V. Samper, P., y Frías, M. D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 445-457.

- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, V., Samper, P., Nácher, M. J., Tur, A. M. y Cortés, M. T. (2006). Psychological processes and family variables as prosocial behavior predictors in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 98, 30-36.
- Mestre, V., Samper, P., Nácher, M. J., Tur, A. y Del Barrio, M. V. (Agosto, 2004). *Evaluation of the empathy and related variables*. Comunicación presentada en el XXVIII International Congress of Psychology, Beijing.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T. Y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista mexicana de psicología*, 23(2), 203-215.
- Mestre, V., Tur, A. M. y Samper, P. (2007). Empatía y prosocialidad desde una perspectiva intercultural. En C. Richaud y M. S. Ison (Comps.). *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (pp. 135-400). Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Mestre, V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J. y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Nelson, D. W. y Baumgarte, R. (2004). Cross-Cultural Misunderstandings Reduce Empathic Responding. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(2), 391-401.
- Orden de 4 de julio de 2001 de la Conselleria de Cultura y Educación. por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de Compensación Educativa. DOGV 17-7-2001.
- Rest, J. (1983). Morality. En J. H. Flavell & E. Markman (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive Development* (pp. 556-629). New York: Wiley.
- Samper, P., Mestre, M. V. y Tur, A. M. (Diciembre, 2003). *Empatía y Adaptación social*. Comunicación presentada en las II Jornadas sobre Investigación en Psicología. La Investigación en Psicología Básica en la Universitat de València: resultados y perspectivas de futuro, Valencia.
- Samper, P., Tur, A. M., Mestre, M. V. y Cortés, M. T. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. *International Journal of Psychology and Psychological*

*Therapy*, 8(3), 431-441.  
Santrock, J. (2000). *Psicología de la Educación*. México: Mc. Graw Hill.  
Valero, J. R. (2003). Hacia una escuela

multicultural. La presencia creciente de inmigrantes en el sistema educativo español. *Cuadernos de Geografía*. 72.

**M. Vicenta Mestre Escrivá.** Catedrática de Universidad de la Facultad de Psicología de la Universitat de València. Doctora en Psicología. Vicerrectora de Profesorado y Organización académica de la Universitat de València. Directora de la línea de investigación sobre *Procesos psicológicos básicos y Conducta prosocial* adscrita al departamento de Psicología Básica de la Universitat de València. Ha publicado diferentes artículos nacionales e internacionales sobre familia y desarrollo prosocial de los hijos.

**Paula Samper García.** Profesora Titular de Universidad de la Facultad de Psicología de la Universitat de València. Doctora en Psicología. Es profesora y en la actualidad también Directora del *Diploma de Especialización Profesional Universitario sobre Asesoramiento en Materia de Adopciones* (7ª edición). Miembro de la línea de investigación sobre Procesos psicológicos básicos y Conducta prosocial. Tiene diversas publicaciones nacionales e internacionales sobre familia y desarrollo prosocial de los hijos.

**Ana Mª Tur Porcar.** Profesora Titular de Universidad de la Facultad de Psicología de la Universitat de València. Doctora en Psicología. Profesora en el Directora del *Diploma de Especialización Profesional Universitario sobre Asesoramiento en Materia de Adopciones* (7ª edición). Miembro de la línea de investigación sobre Procesos psicológicos básicos y Conducta prosocial. Tiene diversas publicaciones nacionales e internacionales sobre familia y desarrollo prosocial de los hijos.

**Mª Teresa Cortés Tomás.** Profesora Titular de Universidad de la Facultad de Psicología de la Universitat de València. Doctora en Psicología. Directora de la línea de investigación “Determinantes Psicosociales del Proceso Adictivo” adscrita al departamento de Psicología Básica de la Universitat de València. Sus principales publicaciones nacionales e internacionales, desde 1992 hasta la actualidad, versan sobre adicciones.

**Elizabeth Malonda Vidal.** Desde 2008 es Becaria de investigación del departamento de Psicología Básica de la Universitat de València. Es licenciada en Psicología desde el año 2007. Ha cursado el Máster Oficial *Género y Políticas de Igualdad de la Universitat de València*. Tiene diversas publicaciones nacionales e internacionales sobre familia y desarrollo prosocial de los hijos.

Fecha de recepción: 3/1/2011

Fecha de revisión: 17/3/2011

Fecha de aceptación: 26/3/2011





# Los mecanismos de afrontamiento como predictores de la disposición prosocial

## Coping mechanisms like predictors of prosocial disposition

Paula Samper, Vicenta Mestre, Ana Tur,  
Yolanda Santolaria y Ana Llorca Mestre

Universitat de València

### Resumen

El objetivo del trabajo es identificar los mecanismos de afrontamiento que utilizan los niños y niñas considerados “más prosociales”. La muestra estuvo compuesta por 465 niños y niñas de entre 10 y 12 años considerados en vulnerabilidad social en Argentina y en España. La población evaluada en la muestra española (n= 196) está escolarizada en Centros Públicos de zonas declaradas de Acción Preferente por el Gobierno Valenciano en el año 1993. La muestra de Argentina (n=269), son niños y niñas que residen en barrios humildes o asentamientos de emergencia, con viviendas en condiciones precarias y que asisten a escuelas marginales. Los resultados de los análisis realizados han permitido identificar un tipo de afrontamiento más productivo y centrado en el problema característico del grupo de población clasificado como más prosocial. Así mismo, el estudio transcultural permite establecer las variables familiares y personales diferenciales entre las poblaciones estudiadas y su relación con la conducta adaptada. Las conclusiones aportan información relevante en el diseño de programas educativos orientados al desarrollo prosocial.

Palabras clave: Afrontamiento, conducta prosocial, infancia, transcultural.

### Abstract

The aim of this work is to identify the mechanisms of coping that boys and girls considered “more prosocial” use. The sample was composed by 465 boys and girls between 10 and 12 years old considered in social vulnerability in Argentina and in Spain. The population evaluated in the Spanish sample (n=196) study in public schools declared zones of Preferential Action by the Valencian Government in 1993. The sample of Argentina (n=269), are boys and girls who reside in humble neighborhoods or emergency accessions, with housings in precarious conditions and who come to marginal schools. The results of the analyses have allowed to identify a type of coping more productive and centred on the problem typical of the group of population classified like *more prosocial*. Likewise, the transcultural study allows to establish the familiar and personal differential variables between the studied populations and its relation with the adapted behavior. The conclusions contribute with relevant information in the design of educational programs orientated to the prosocial development.

Keywords: Coping, prosocial behavior, childhood, transcultural.

El término afrontamiento (coping) fue definido por Lazarus y Folkman (1986) como los esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales dirigidos a manejar las demandas internas y ambientales que ponen a prueba o exceden los recursos de la persona. La mayoría de los estudios sobre afrontamiento (Carver, Scheier y Weintraub, 1989; Lazarus y Folkman, 1986; Moos, 1988; Páez Rovira, 1993; Perona Garcelán y Galán Rodríguez, 2001) concuerdan en determinar tres dominios de las estrategias según estén dirigidas a la valoración (*afrontamiento cognitivo*: intento de encontrar significado al suceso y valorarlo de manera que resulte menos desagradable); el problema (*afrontamiento conductual*: conducta dirigida a confrontar la realidad, manejando sus consecuencias) y la emoción (*afrontamiento afectivo*: regulación de los aspectos emocionales e intento de mantener el equilibrio afectivo).

Al referirnos a población infantil los estudios de Compas y colaboradores (1992) han encontrado dos tipos genéricos de afrontamiento: un afrontamiento *centrado en el problema*, que supone cambio o manejo de la situación personal, ambiental o interactiva, y un afrontamiento *centrado en las emociones*, que enfatiza el control de las emociones. Band y Weisz (1990) encontraron que los niños pequeños presentan más fácilmente estrategias

de manejo objetivo del estresor que de manejo de la emoción dado que para el control de la emoción el niño o niña necesita tener recursos cognitivos, para imaginar, cambiar el pensamiento, y otros. Ello no es posible en niños pequeños cuyo desarrollo cognitivo no ha alcanzado tales logros (Morales, 2008).

De un modo u otro, el afrontamiento implica estrategias conductuales, cognitivas y emocionales destinadas a lograr una adaptación y resolución efectivas en las diversas situaciones conflictivas que se le presentan a la persona a lo largo de su ciclo vital. Actúa como regulador de la perturbación emocional. Si es efectivo, no se presentará el malestar, si no lo es, puede afectar a la salud de forma negativa (Casaretto, Chau, Oblitas y Valdez, 2003). Entre los determinantes del afrontamiento se habla de las diferencias individuales y de personalidad (McCrae y Costa, 1986), de la naturaleza de la situación a afrontar (Billings y Moos, 1981; Lazarus y Folkman, 1986), de los factores del medio social (Moos y Shaefer, 1993) y de factores situacionales como el proceso de socialización (Carver, Scheier y Weintraub, 1989; Solis y Vidal, 2006). Por otro lado, diversos autores plantean que los recursos de afrontamiento engloban dos dimensiones complementarias de la persona, como son la interna, ligada a variables disposicionales, he-

rencia, edad y sexo y la externa, asociada a acciones relacionadas con el entorno sociocultural propiciador de un determinado estilo de vida (Morales, 2008). Zeidner y Saklofske (1996) mantienen que estas dimensiones interactúan mutuamente, predisponiendo a los sujetos a comportamientos concretos y característicos. Es importante tener en cuenta que la utilidad de las estrategias estará siempre en función de la naturaleza del acontecimiento estresante, de las características individuales de la persona y de su momento de desarrollo, por lo que una estrategia podría resultar eficaz para una persona y no para otra; o incluso, para la misma persona no ser útil en dos momentos diferentes (Labiano y Correché, 2002). Se pone de manifiesto pues que el afrontamiento es un proceso dinámico, que depende de características del niño o adolescente pero también de la situación y sus demandas.

Las conductas de afrontamiento, del mismo modo que otros procesos básicos como el habla, las manifestaciones afectivas o la socialización, son aprendidas desde temprano. De igual modo, y siguiendo la teoría del aprendizaje social de Bandura, la adquisición de la conducta prosocial es el resultado de un largo proceso de aprendizaje social. Los estudios evolutivos parecen indicar que la respuesta prosocial se vuelve relativamente estable durante los últimos años de

la infancia y los primeros años de la adolescencia y que el desarrollo psicológico que implica procesos atencionales y evaluativos, razonamiento moral, competencia social y capacidad de autorregulación estimulan dicha conducta (Caprara, Steca, Zelli y Capanna, 2005). Además, dicha conducta prosocial predispone a un ajuste personal y social de los sujetos y actúa como factor de protección de problemas de conducta y depresión durante la adolescencia (Cañamás, 2002; Tur, 2003). Un estudio realizado por Quintana, Montgomery y Malaver (2009) sobre los modos de afrontamiento y la conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares, concluye entre otras que el espectador prosocial, es decir, aquel que enfrenta activamente la situación confrontando a la víctima y/o solicitando ayuda de otros compañeros, es el que más frecuentemente recurre a estrategias de afrontamiento como afrontamiento activo, de planificación y búsqueda de apoyo social (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009).

El trabajo empírico que se desarrolla en este estudio se ha planificado siguiendo la estructura de un diseño de investigación no experimental con el objetivo principal de analizar los mecanismos de afrontamiento que utilizan en mayor grado aquellos/as niños/as de la muestra que han puntuado más alto en prosocialidad y analizar de

igual modo, el grado de relación entre las variables personales y los procesos cognitivos y emocionales de afrontamiento con la conducta prosocial. Se intenta comprender de este modo el vínculo que se produce entre dichos constructos en la etapa evolutiva analizada que corresponde básicamente a la última etapa de la infancia, porque conociendo los procesos cognitivos y afectivos implicados en la conducta prosocial y altruista, podremos fomentar a través de la familia y la escuela, el desarrollo prosocial de los niños y niñas. Se trata además de un estudio transcultural que permita analizar las diferencias sociales en las estrategias de afrontamiento utilizadas en la infancia.

A partir del planteamiento teórico expuesto, la hipótesis de trabajo plantea que los niños y niñas clasificados como más prosociales tenderán a utilizar en mayor medida mecanismos de afrontamiento considerados como funcionales o productivos frente a los disfuncionales o improductivos.

## Método

### Participantes

La muestra está formada por 465 niños y niñas (54% chicos y 46% chicas) entre 10 y 12 años, considerados en vulnerabilidad social en Argentina y en España. La población evaluada en la muestra española (n=196) está esco-

larizada en Centros Públicos de zonas declaradas de Acción Preferente por el Gobierno Valenciano en el año 1993. En el caso de la muestra de Argentina (n=269), se trata de niños y niñas que residen en barrios humildes o asentamientos de emergencia, con viviendas en condiciones precarias y que asisten a escuelas marginales.

### Instrumentos

Para evaluar las diferentes variables objeto de nuestro estudio se han aplicado los siguientes instrumentos:

Adaptación del Cuestionario Argentino de Afrontamiento (Richaud, 2006). Evalúa cómo el/la niño/a de 8 a 12 años afronta sus problemas en general. Concretamente, se diferencian 9 estrategias de afrontamiento: Análisis lógico; Reestructuración cognitiva; Evitación cognitiva; Búsqueda de apoyo; Acción sobre el problema; Búsqueda de gratificaciones alternativas; Control emocional; Paralización; Descontrol emocional. Los análisis de fiabilidad muestran un Alpha de Cronbach que oscila entre 0,37 a 0,85.

Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV, Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001): Se trata de una escala de 20 ítems que evalúa la conducta de hacer daño a otros física y verbalmente. El formato de respuesta es de tres alternativas (a menudo, algunas veces o nunca) según la frecuencia de aparición de la con-

ducta. Un ejemplo de ítems de agresividad física y verbal sería: “Pego patadas y puñetazos” o “Amenazo a los/las otros/as”. El índice de fiabilidad realizado con la muestra objeto de estudio es de .74.

Escala de Inestabilidad Emocional (IE, Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, et al., 2001). Describe la conducta que indica una falta de autocontrol en situaciones sociales como resultado de la escasa capacidad para frenar la impulsividad y la emocionalidad. Incluye 20 ítems con tres alternativas de respuesta (a menudo, algunas veces o nunca). Ejemplo de ítems que componen el cuestionario sería: “Soy impaciente”, “Interrumpo a los demás cuando hablan”, “Falto al respeto” o “No puedo estar quieto/a”. El índice de fiabilidad realizado con la muestra objeto de estudio es de .67.

Escala de Conducta Prosocial (CP, Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, et al., 2001). Es una escala de 15 ítems que evalúa la conducta de ayuda, de confianza y simpatía a través de tres alternativas de respuesta en función de la frecuencia con que se den cada una de las conductas descritas: casi siempre, a veces o nunca. Un ejemplo sería: “Ayudo a mis compañeros a hacer los deberes”. El índice de fiabilidad realizado con la muestra objeto de estudio es de .60.

## Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó de forma colectiva y en horas lectivas, en cada aula y para cada uno de los niveles de edad y estudios analizados. Todos los centros escolares prestaron su colaboración para este estudio de forma voluntaria. Durante la aplicación de la prueba los alumnos estaban sentados en el sitio habitual que ocupaban en el aula. Las instrucciones para rellenar los cuestionarios se han explicado oralmente antes de la cumplimentación, y se han contestado todas las dudas formuladas por los alumnos antes y durante la prueba. El pase de las pruebas se ha realizado en una sesión de 45-60 minutos aproximadamente, para cada uno de los niveles de estudio/edad evaluados. En algunos casos, se hizo necesaria la atención personalizada leyendo y aclarando los problemas de comprensión que surgían dada las dificultades de lecto-escritura que tenían algunos de los sujetos que forman parte de la muestra.

## Resultados

Para poder llegar al objetivo principal del estudio que es analizar los mecanismos de afrontamiento que utilizan en mayor grado aquellos/as niños/as de la muestra que han puntuado más alto en prosocialidad y, por

otro lado, analizar el grado de relación entre las variables personales, los procesos emocionales con la disposición prosocial, el diseño de la investigación incluye la medida de un conjunto de constructos psicológicos que hacen referencia a conducta prosocial, conducta agresiva, impulsividad y estrategias de afrontamiento, evaluados mediante pruebas psicométricas estandarizadas referidas como Prosocial Behavior Scale (CP) (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001), Physical and Verbal Aggression Scale (AFV) (Caprara y Pastorelli, 1993, Del Barrio, Moreno y López, 2001), Emotional Instability Scale (IE) (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001), la Adaptación del cuestionario Argetino de Afrontamiento (Richaud, 2006).

Los análisis estadísticos utilizados se han centrado principalmente en el estudio del patrón correlacional entre las variables medidas. También se han incluido técnicas de análisis univariado de la varianza mediante diseños entre sujetos con el objetivo de apoyar los resultados correlacionales. Las variables dependientes del estudio son las puntuaciones obtenidas en los instrumentos psicométricos y las variables independientes seleccionadas están relacionadas con características personales de los sujetos que componen la muestra (sexo y país). Finalmente, hemos planteado un estudio

con la técnica multivariada del análisis discriminante con el objetivo de perfilar las variables que más discriminan entre los sujetos considerados menos prosociales y más prosociales.

Se presentan en primer lugar, los resultados de los análisis de varianza realizados entre los constructos evaluados en función de las variables independientes.

### Diferencias de género

El ANOVA de un factor realizado para constatar las diferencias en los constructos evaluados que hacen los niños y las niñas, indica que las niñas son más prosociales ( $F_{(1, 452)} = 24.657$ ,  $p < .01$ ), mientras que los niños son más inestables emocionalmente ( $F_{(1, 452)} = 11.829$ ,  $p < .01$ ) y más agresivos ( $F_{(1, 452)} = 34.562$ ,  $p < .01$ ).

El género no establece diferencias significativas en las diferentes estrategias de afrontamiento que utilizan niños y niñas ante los diferentes problemas que les acontecen.

Hemos realizado el análisis de la varianza por separado para cada país y así poder comprobar aislando dicha variable, si el género establece o no diferencias entre las estrategias de afrontamiento. Los resultados muestran que las niñas argentinas utilizan en mayor medida las estrategias de búsqueda de gratificación alternativa ( $F_{(1, 260)} = 4.459$ ,  $p < .05$ ) y control emocional



( $F_{(1,260)} = 4.363$ ,  $p < .05$ ) frente a los niños argentinos, mientras que los niños españoles frente a las niñas españolas utilizan más comúnmente estrategias que implican descontrol emocional ( $F_{(1,452)} = 9.094$ ,  $p < .01$ ).

### **Diferencias en función del país de nacimiento de los sujetos**

Se ha analizado también, el *país de procedencia* de los sujetos de la muestra y el posible efecto que pudiera tener sobre los constructos evaluados.

Los resultados indican que los sujetos de España se muestran como más prosociales ( $F_{(1,452)} = 20.752$ ,  $p < .01$ ) frente a los nacidos en Argentina. El país de procedencia no establece diferencias significativas en inestabilidad emocional ni en agresividad física o verbal.

Por lo que respecta a las diferencias en función del país de nacimiento en la utilización de estrategias de afrontamiento ante un problema, los resultados del análisis muestran diferencias estadísticamente significativas entre los niños y niñas nacidos en España frente a los nacidos en Argentina, de manera que los primeros destacan en análisis lógico ( $F_{(1,452)} = 69.268$ ,  $p < .01$ ), reestructuración cognitiva ( $F_{(1,452)} = 77.143$ ,  $p < .01$ ), acción sobre el problema ( $F_{(1,452)} = 37.273$ ,  $p < .01$ ), búsqueda de apoyo ( $F_{(1,452)} = 12.132$ ,  $p < .01$ ) y control emocional ( $F_{(1,452)}$

$= 10.236$ ,  $p < .01$ ), todas ellas consideradas estrategias funcionales de afrontamiento. Mientras que los niños y niñas nacidos en Argentina frente a los nacidos en España, puntúan significativamente más alto en descontrol emocional ( $F_{(1,452)} = 84.413$ ,  $p < .01$ ) y paralización ( $F_{(1,452)} = 29.369$ ,  $p < .01$ ).

### **Relación entre los estilos de afrontamiento y la conducta prosocial**

El análisis correlacional de la variable *Conducta Prosocial*, medida con el instrumento Prosocial Behavior Scale, (Caprara y Pastorelli, 1993) y los otros constructos psicológicos evaluados permite concluir que existe una correlación estadísticamente significativa entre grado de prosocialidad del sujeto y determinadas variables que se representan en la Gráfica 1.

El análisis correlacional muestra relaciones significativas y negativas entre el nivel de prosocialidad y la agresividad (porcentaje de varianza explicada=7.13%, tamaño del efecto medio en términos de Cohen), la inestabilidad emocional (porcentaje de varianza explicada=4.32%, tamaño del efecto pequeño en términos de Cohen), y la estrategia de afrontamiento que implica descontrol emocional (porcentaje de varianza explicada=1.54%, tamaño del efecto pequeño en términos de Cohen) (Gráfica 1). Mientras que

la prosocialidad correlaciona positiva y significativamente con estrategias de afrontamiento caracterizadas por la reestructuración cognitiva (porcentaje de varianza explicada=3.17%, tamaño del efecto pequeño en términos de Cohen) y el análisis lógico (porcentaje de varianza explicada=.98%, prácticamente no existe tamaño del efecto).

Al realizar el análisis correlacional separando la muestra por países, los resultados señalan correlaciones similares en el caso de la agresividad y la

inestabilidad emocional tanto para España como para Argentina (ver Gráfica 2). En cambio, por lo que respecta a los mecanismos de afrontamiento, en el caso de España, la conducta prosocial correlaciona significativa y positivamente con los mecanismos de reestructuración cognitiva (.233), acción sobre el problema (.230) y búsqueda de apoyo (.273), siendo la correlación negativa en el caso de la búsqueda de gratificación alternativa (-.198). En el caso de Argentina, las correlaciones

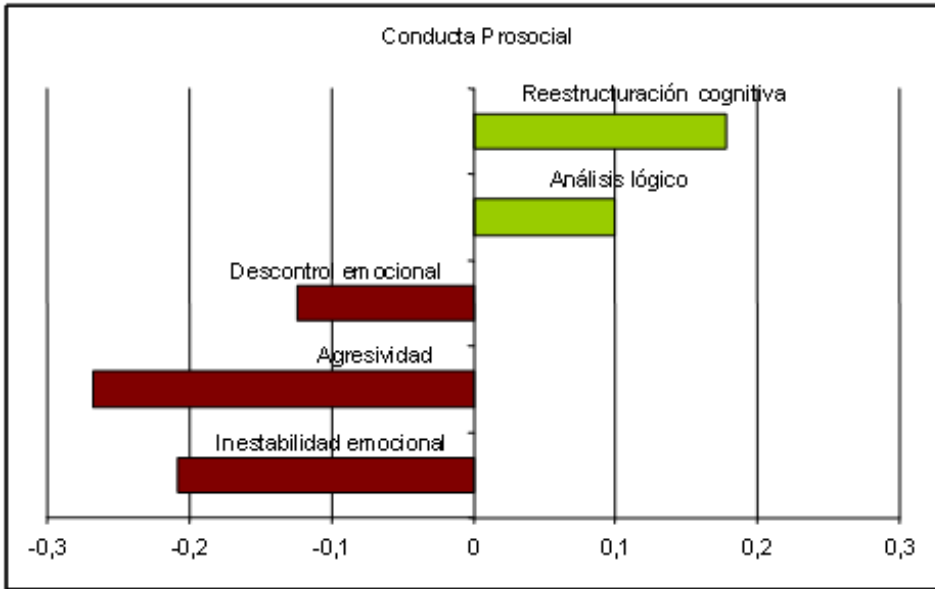


Figura 1. Correlaciones significativas entre afrontamiento y prosocialidad.

son significativas pero negativas para acción sobre el problema (-.138) y búsqueda de apoyo (-.195).

Teniendo en cuenta los resultados anteriores hemos planteado un estudio con la técnica multivariada del análisis

discriminante con el objetivo de perfilar las variables que más discriminan entre los sujetos considerados menos prosociales y más prosociales, buscando una función discriminante que permita explicar las diferencias entre



los dos grupos de prosocialidad creados (en este caso es la variable dependiente no métrica) por su mayor o menor puntuación en el instrumento que mide la prosocialidad, centrándonos

en una visión explicativa de los resultados obtenidos con el análisis discriminante. Por ello, la técnica del análisis discriminante se ha utilizado en Modo Análisis ya que nuestro objetivo

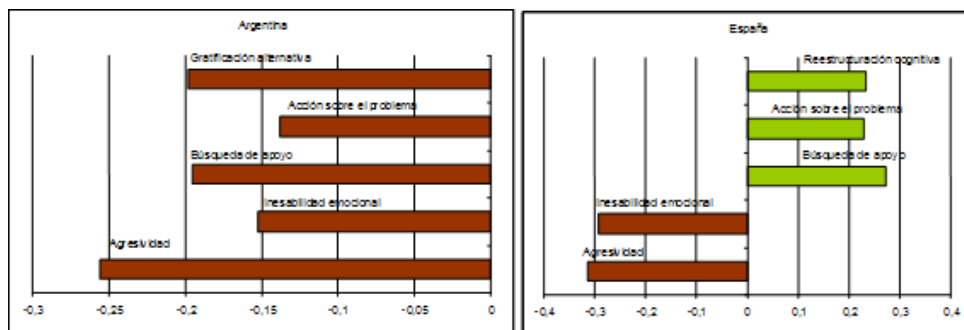


Figura 2. Correlaciones significativas entre afrontamiento y prosocialidad en los dos países.

ha sido estudiar el comportamiento de las variables predictoras utilizadas en el estudio con relación al grado de prosocialidad, optimizando la predicción con el menor número de variables. Las variables independientes métricas que se han utilizado en nuestro estudio recogen los constructos medidos como Inestabilidad Emocional (IE), Agresividad física y verbal (AFV), Análisis lógico (AL), Reestructuración cognitiva (RC), Evaluación cognitiva (EC), Acción sobre el problema (AP) Búsqueda de apoyo (BA), Gratificación alternativa (GA), Descontrol emocional (DE), Paralización (P) y Control emocional (CE). La mayor o menor prosocialidad se ha operacionalizado con la puntuación media y la desviación típica de manera que se han considerado sujetos “menos prosociales” cuan-

do su puntuación en conducta prosocial (CP) era igual o menor a la media menos una desviación típica (Grupo 1) y se consideran sujetos “más prosociales” cuando su puntuación en CP era igual o mayor a la media más una puntuación típica (Grupo 2). El total de sujetos que forman esta submuestra se detalla en la Tabla 1. Se observa un porcentaje mayor de sujetos en el grupo de alta prosocialidad.

Comprobada la igualdad de las matrices de covarianza ( $M$  de  $BOX=8.828$ ,  $F6$ ,  $137247.8 = 1.442$ ,  $p = 0.194$ ) se procedió al estudio del análisis. Los resultados del análisis discriminante “paso a paso” señalan que la función discriminante obtenida es estadísticamente significativa para diferenciar a los dos grupos de disposición prosocial con una correlación

canónica de 0.406 ( $p = 0.000$ ), reduciendo a tres variables las que poseen suficiente fuerza para discriminar en el criterio de menor y mayor prosocialidad (véase Tabla 2). Las predicciones de la función discriminante utilizando los dos grupos de prosocialidad consi-

gue clasificar correctamente el 71,7% de los casos agrupados originales, apoyando la validez discriminante de las variables predictoras. Los dos grupos de prosocialidad aparecen claramente identificados con un 70.6% de sujetos correctamente clasificados para el gru-

Tabla 1

*Frecuencias de la submuestra de sujetos según su puntuación en CP*

	Frecuencia	Porcentaje
- Prosociales (Grupo 1)	68	39.3
+ Prosociales (Grupo 2)	105	60.7
Total	173	100.0

po de menor disposición prosocial y un 72.4% para el grupo de mayor disposición prosocial. La asignación de los sujetos a los grupos de prosocialidad se ha realizado teniendo en cuenta el grado de semejanza a las respuestas medias o centroides de la función discriminante que son de .548 para el grupo de menor prosocialidad y -.355 para el de mayor prosocialidad.

Los coeficientes de estructura que representan la correlación de las puntuaciones de cada variable independiente con las puntuaciones de la función discriminante (ver tabla 3) nos permiten constatar que del total de variables que el análisis discriminante ha necesitado seleccionar para su función la mayor contribución a la predicción,

y por ello con mayor poder discriminador entre el grado de prosocialidad, corresponde a la variable Agresividad física y verbal (-.772), seguida de Reestructuración cognitiva (.396) y con un peso menor la Acción sobre el problema (.039).

Para completar los resultados anteriores y teniendo en cuenta que el análisis discriminante nos señala cuáles son las variables con mayor poder o peso predictor, se ha realizado un análisis de varianza con el fin de concretar la utilización por parte de los niños y niñas de la muestra de las diferentes estrategias y estilos de afrontamiento en función del nivel de disposición prosocial de los mismos según sean más o menos prosociales. Para ello,

Tabla 2

*Análisis discriminante “paso a paso” (Wilks) en función de la condición menor o mayor prosocialidad medida con CP*

Función	Auto valor	% Varianza	% acum	Correlación canónica	Lambda Wilks	Chi-2	gl	p
1	.197 <sup>a</sup>	100.0	100.0	.406	1	.835	30.473	3 .000

Tabla 3

*Saturaciones de las variables en la función discriminante*

	Función 1
AGRESIVIDAD FÍSICA Y VERBAL	-.772
REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA	.396
INESTABILIDAD EMOCIONAL <sup>a</sup>	-.456
DESCONTROL EMOCIONAL <sup>a</sup>	-.399
ANÁLISIS LÓGICO <sup>a</sup>	.294
PARALIZACIÓN <sup>a</sup>	-.201
EVITACIÓN COGNITIVA <sup>a</sup>	.127
BÚSQUEDA DE APOYO. <sup>a</sup>	.084
GRATIFICACIÓN ALTERNATIVA <sup>a</sup>	.063
CONTROL EMOCIONAL <sup>a</sup>	-.052
ACCIÓN SOBRE EL PROBLEMA	.039

<sup>a</sup> Esta variable no se emplea en el análisis.

se han tomado los dos grupos extremos en función de los niveles de mayor o menor disposición prosocial tal y como se ha indicado anteriormente como variable independiente. Los resultados indican que los niños y niñas más prosociales destacan en Análisis

lógico ( $F_{(1,172)} = 4.321, p < .05$ ) y Reestructuración cognitiva ( $F_{(1,172)} = 11.625, p < .01$ ), mecanismos de afrontamiento funcional o productivo, mientras que los niños y niñas menos prosociales destacan en Descontrol emocional ( $F_{(1,172)} = 5.730, p < .05$ ) y Paralización

( $F_{(1,172)} = 4.780, p < .05$ ) estrategias de un estilo de afrontamiento improductivo.

El análisis de varianza realizado por países indica que en el caso de los niños y niñas españoles más prosociales utilizan en mayor medida las estrategias de análisis lógico ( $F_{(1,70)} = 5.077, p < .05$ ), reestructuración cognitiva ( $F_{(1,70)} = 5.751, p < .05$ ) y búsqueda de apoyo ( $F_{(1,70)} = 13.521, p < .01$ ). En cambio, como ya señalaba el análisis correlacional, los niños y niñas argentinos menos prosociales son los que utilizan en mayor medida la acción sobre el problema ( $F_{(1,99)} = 4.492, p < .05$ ) y la búsqueda de apoyo ( $F_{(1,99)} = 13.835, p < .01$ ).

### Discusión y conclusiones

Retomando la hipótesis de trabajo y el objetivo principal del estudio, podemos comprobar que, en primer lugar, los resultados señalan una mayor prosocialidad en las niñas tal como se ha puesto de relieve en diferentes estudios (Carlo, et al., 1999; Eisenberg y Lennon, 1983; Mestre, Frías y Tur, 1997; Mestre, et al., 1999; Mestre, Samper y Frías, 2004; Mestre, Samper, Frías y Tur, 2009) y una mayor conducta agresiva e inestabilidad emocional en los niños de la muestra, independientemente del país de procedencia (Carlo, et al., 1999; Mestre, Samper y Frías, 2002; Sobral, Romero, Luengo, y

Marzoa, 2000), sin embargo, el género no establece diferencias significativas en relación a los mecanismos de afrontamiento que niños y niñas utilizan en mayor medida. Estos resultados son similares a algunos de los estudios realizados en relación al género en el estilo focalizado en el problema (Frydenberg y Lewis, 1991).

En segundo lugar, los resultados del análisis correlacional han señalado que la conducta prosocial mantiene una relación directa con los mecanismos de afrontamiento considerados funcionales como son el análisis lógico y la reestructuración cognitiva, es decir, ante una situación de estrés, analizar la situación, sus causas y consecuencias y posibles acciones a realizar para resolverla así como redefinir cognitivamente los acontecimientos encontrándole un significado positivo, mientras que la relación es inversa con la agresividad e inestabilidad emocional y con el mecanismo de afrontamiento que implica descontrol emocional, es decir, descarga emocional, por medio de palabras o acciones tales como llorar, fumar y comer. Cuando realizamos el análisis atendiendo al país de los sujetos, podemos comprobar una situación "curiosa" y es que en el caso de España, las relaciones son directas entre la conducta prosocial y los mecanismos funcionales de reestructuración cognitiva, acción sobre el problema (ejecución de acciones que

resuelven el problema ante la situación o desarrollando planes alternativos) y búsqueda de apoyo, en cambio son inversas las relaciones entre estos dos últimos mecanismos de afrontamiento y la conducta prosocial en el caso de Argentina. Es decir, la búsqueda de apoyo, si bien es una buena estrategia cuando significa capacidad para pedir ayuda para resolver un problema, parece ser que en el caso de los niños y niñas argentinos puede convertirse en negativa cuando sirve como forma de hacer recaer en otro la responsabilidad para no tener que tomar ninguna acción frente al conflicto, como es típico en los niños en riesgo por pobreza con excesivo asistencialismo (Richaud de Minzi, 2004; 2006). De algún modo la mayor prosocialidad está relacionada en este caso con esta consideración de la búsqueda de apoyo. Los resultados obtenidos en el análisis de varianza realizado tomando como grupos criterio la submuestra de niños y niñas más y menos prosociales, corroboran estos resultados.

Finalmente, el análisis discriminante indica que en definitiva, la variable más potente en la función discriminante vinculada al diferente grado de disposición prosocial tal y como ha sido categorizado con el Prosocial behavior Scale (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001) es fundamentalmente la agresividad física y verbal que mantiene un

vínculo negativo, seguida de la reestructuración cognitiva y la acción sobre el problema en este caso con una relación positiva. Otros mecanismos de afrontamiento tanto funcionales como disfuncionales no se emplean en el análisis, es decir, no tienen poder predictor en la conducta prosocial. Los resultados indican que son más bien procesos funcionales o productivos los que tienen un peso mayor en esta conducta.

Una aportación importante del estudio la constituye el hecho de haber trabajado con niños y niñas en una situación de riesgo social, lo que nos ha aportado una idea sobre cuál es la tendencia de uso en estos niños y niñas cuando se enfrentan a situaciones para ellos estresantes. Los resultados nos han señalado cómo la mayor prosocialidad, independientemente de la situación social, está relacionada con un estilo funcional y productivo.

Es importante tener en cuenta que la utilidad de las estrategias estará siempre en función de la naturaleza del acontecimiento estresante, de las características individuales de la persona y de su momento de desarrollo, por lo que una estrategia podría resultar eficaz para una persona y no para otra; o incluso, para la misma persona no ser útil en dos momentos diferentes (Labiano y Correché, 2002; Richaud, 2006).

## Referencias

- Band, E. & Weisz, J. R. (1990). Developmental differences in primary and secondary control coping and adjustment to juvenile diabetes. *Journal of clinical child psychology, 9*, 150-158.
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4*, 139-157.
- Cañamás, G. (2002). *Procesos cognitivos y afectivos en la conducta prosocial* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valencia, Valencia.
- Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*, 19-36.
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A. & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adult's prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment, 21*(2), 77-89.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J. & Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys?. Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles, 40*(11), 711-729.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 267-283.
- Casaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. y Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP, XXL*(2), 364-392.
- Compas, B. E., Worsham, N. L. & Ey, S. (1992). *Conceptual developmental issues in children's coping with stress*. New York: Guilford Press.
- Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clinica y Salud, 13*, 33-50.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex Differences in Empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94*(1), 100-131.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1991). Adolescent coping: the different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence, 14*, 119-133.
- Labiano, L. M., y Correché, M. S. (2002). Afrontamiento del es-

- trés. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 11(2), 105-112.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1989). Rotation to maximize the construct validity of factors in the NEO-PI. *Multivariate Behavioral Research*, 24, 107-124.
- Mestre, V., Pérez Delgado, E., Frías, M. D. y Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez Delgado y V. Mestre. *Psicología moral y crecimiento personal* (pp 181-190). Barcelona: Ariel.
- Mestre, V, Samper, P., y Frías, M. D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología* 36(3), 445-457.
- Mestre, V., Frías, M. D. y Tur, A. (1997). Variables personales y empatía. En V. Mestre y E. Pérez-Delgado (Eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención* (2163-193). Valencia: Promolibro.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, V., Samper, P., Frías, M. D. y Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Moos, R. H. & Shaefer, J. A. (1993). Coping resources and processes: current concepts and measures. En C. I. Goldberger y S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress 2<sup>nd</sup>. Ed.* (pp. 234-257). NY: The Free Press.
- Moos, R. H. (1986). *Coping with live crisis*. New Cork: Plenum Press.
- Morales, F. M. (2008). *Evaluación del afrontamiento infantil: estudio inicial de las propiedades de un instrumento* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga, Málaga.
- Páez Rovira, D. (1993). *Salud, expresión y represión social de las emociones*. Valencia: Promolibro
- Perona-Garcelán, S. y Galán-Rodríguez, A. (2001). Estrategias de afrontamiento en psicóticos: conceptualización y resultados de la investigación. *Clínica y Salud*, 12(2), 145-178.
- Quintana, A., Montgomery, W. y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares.



- Revista IIPSI*, 12(1), 153-171.
- Richaud de Minzi, M. C. (Agosto, 2004). Attribution and coping processes in children environmentally at risk. In M. C. Richaud de Minzi (Presidencia), *Resilience promotion in children at risk*. Simposio llevado a cabo en la reunión del XXVIII International Congress of Psychology, Beijing.
- Richaud de Minzi, M. C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 196-201.
- Samper, P., Cortés, M. T., Mestre, M. V., Náchter, M. J. y Tur, A. (2006). Adaptación en población española del Child's Report of Parent Behavior Inventory. *Psicothema* 18(2), 263-271.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's Reports of Parental Behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: Amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12, 661-670.
- Solís, M. C. y Vidal, M. A. (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 7(1), 36-39.
- Tur, A. M. (2003). *Conducta agresiva y prosocial en relación con temperamento y hábitos de crianza en niños y adolescentes* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valencia, Valencia.
- Zeidner, M. y Saklofske, D. (1996). Adaptive and maladaptive coping. En M. Zeidner y N. E. Endler Eds.), *Handbook of coping: theory, research, applications*. Nueva York: Wiley.

**Paula Samper García.** Profesora Titular de Universidad de la Facultad de Psicología de la Universitat de València. Doctora en Psicología. Es profesora y en la actualidad también Directora del *Diploma de Especialización Profesional Universitario sobre Asesoramiento en Materia de Adopciones* (7ª edición). Miembro de la línea de investigación sobre Procesos psicológicos básicos y Conducta prosocial. Tiene diversas publicaciones nacionales e internacionales sobre familia y desarrollo prosocial de los hijos.

**M. Vicenta Mestre Escrivá.** Catedrática de Universidad de la Facultad de Psicología de la Universitat de València. Doctora en Psicología. Vicerrectora de Profesorado y Organización académica de la Universitat de València. Directora de la línea de investigación sobre *Procesos psicológicos básicos y Conducta prosocial* adscrita al departamento de Psicología Básica de la Universitat de València. Ha publicado diferentes artículos nacionales e internacionales sobre familia y desarrollo prosocial de los hijos.



**Ana M<sup>a</sup> Tur Porcar.** Profesora Titular de Universidad de la Facultad de Psicología de la Universitat de València. Doctora en Psicología. Profesora en el Directora del *Diploma de Especialización Profesional Universitario sobre Asesoramiento en Materia de Adopciones* (7<sup>a</sup> edición). Miembro de la línea de investigación sobre Procesos psicológicos básicos y Conducta prosocial. Tiene diversas publicaciones nacionales e internacionales sobre familia y desarrollo prosocial de los hijos.

**Yolanda Santolaria.** Ha sido Becaria de colaboración adscrita a diferentes proyectos dirigidos por la Dra. M<sup>a</sup> Vicenta Mestre. Licenciada en Psicología desde 2007. Ha formado parte del equipo del *Programa de Asesoramiento y Apoyo a Familias adoptivas* de la Facultad de Psicología. Tiene diversas publicaciones nacionales e internacionales sobre familia y desarrollo prosocial de los hijos.



# Dimensionalidad de la empatía y su relación con depresión, agresión y prosocialidad

## Empathy dimension and its relationship with depression, aggression and prosocial behavior

Victoria del Barrio, Francisco Pablo Holgado y Miguel Á. Carrasco

Universidad Nacional de Educación a Distancia

### Resumen

Este trabajo analiza la dimensionalidad del IRI (*Interpersonal Reactivity Index*; Davis, 1980) explorada mediante Análisis Factorial Confirmatorio. Los datos proceden de una muestra de 721 niños escolarizados, procedentes de la población general, entre 9 y 16 años de edad. Se obtuvieron cuatro factores de empatía. Los resultados coherentes con los estudios previos sobre este tema muestran una relación positiva entre la empatía y la conducta prosocial y una relación negativa de aquella con la depresión y la agresión. Estos datos pueden proporcionar elementos útiles para modificar más eficazmente las conductas disruptivas en niños y adolescentes.

Palabras clave: Evaluación, empatía, niños, adolescentes.

### Abstract

This paper analyses the dimensions of the IRI (*Interpersonal Reactivity Index*; Davis, 1980). The sample was constituted by 721 subjects between 9 and 16 years old. Different Exploratory Factor analyses were conducted as base on the final Confirmatory Factor Analyses through self-report. The results supported a coherent relationship among Empathy, Depression, Aggression and Prosocial behaviour, the corelationa between Empathy and Prosocial behaviour is positive an negative whith the others variables. This data are usefull to be taking in account to modification disruptive conduct in children and adolescents.

Keywords: Assessment, empathy, children, teenagers.

La empatía ha sido considerada como la capacidad de sentir y experimentar los sentimientos del otro dentro de uno mismo como resultado de un proceso de proyección (Titchener, 1909). Unos años más tarde, Kohler (1929) resaltaba los elementos cognitivos de la empatía, entendiéndolo que más que sentir y experimentar los objetos era el resultado de comprenderlos. Rogers (1964) aprovechó las características de la empatía para fundar en ellas el proceso terapéutico, lo que dio una aplicación precoz a la empatía y, actualmente, se ha materializado en las neuronas espejo la base biológica explicativa de la percepción del otro (Knut, Buschke, y Walter, 2010) que abre un nuevo campo (Clark, 2010).

En el momento actual, se considera la empatía en sus dos vertientes: bien como un proceso emocional, resultado de la respuesta afectiva vicaria de los sentimientos de otra persona (Bryan, 1982; Eisenberg y Strayer, 1987; Etxebarria y De la Caba, 1998; Hoffman, 1982, 1987; Kohn, 1990; López *et al.* 1994); bien como un proceso cognitivo, consistente en la habilidad para reconocer e interpretar los sentimientos, pensamientos y puntos de vista de los demás (Bandura, Barbaranelli, Caprara, y Pastorelli, 1996; Caprara y Pastorelli, 1993; Desmond, 2002; Eisenberg y Miller, 1987; Eisenberg, Miller, Shell, Mcnalley, y Shea, 1991; Eisenberg, Carlo, Murphy, y Van Court,

1995; Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000; Hoffman, 1984, 1987, 1990; López, Apodaka, Eceiza, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1994). Por tanto, cognición y emoción se unen en el concepto más actualizado de empatía.

En el caso de que se diesen por separado, la empatía exclusivamente emocional podría considerarse como ineficaz puesto que una persona en esta situación no es una buena ayuda. En el caso de la empatía intelectual, la persona empática comprende al otro pero conserva la calma y perspectiva necesarias para aportar soluciones, es esta la que se podría llamar eficaz.

Para Davis (1983a, 1983b), la empatía es un constructo multidimensional que incluye componentes cognitivos y emocionales relacionados con la sensibilidad hacia los otros. A partir de este constructo, ha creado un instrumento de evaluación el Índice de Reactividad Personal (IRI; Davis, 1980, 1983a y 1996). Aunque ninguno de los instrumentos que han evaluado la empatía, está exento de críticas, los autoinformes se han considerado como herramientas útiles para la evaluación de este constructo en población infantil y adolescente (del Barrio, 2002), puesto que se refiere a un tipo de conducta que integra elementos emocionales interiorizados que son más accesible mediante el autoinforme.

Se ha estudiado este instrumento

en niños valencianos (Mestre, Frías, y Samper, 2004). En el presente trabajo hemos abordado la exploración del instrumento en una población heterogénea y compleja como es la zona metropolitana de Madrid y en un rango de edad mucho más amplio de uno de los instrumentos más reconocidos en la literatura científica para la evaluación de la empatía, y más cuando ésta se ha mostrado repetidamente como uno de los inhibidores más potentes de la agresión (Ang y Goh, 2010)

## Metodología

### Muestra

La muestra está compuesta por un total de 721 sujetos españoles no clínicos (46,7% varones; 47,9% mujeres; 5,4 valores perdidos) con edades comprendidas entre los 9 y los 16 años (media 12,82 años y desviación típica 1,33). Los participantes fueron seleccionados por muestreo aleatorio simple procedente de diversos colegios públicos y concertados de la Comunidad de Madrid. Se excluyeron aquellos sujetos no autorizados por sus padres y aquellos cuyos protocolos estaban deficitarios o incompletos. La distribución de la clase social de la muestra es normal y étnicamente es en un 95% caucásica.

### Instrumentos

*Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1980): Se trata de un instrumento que permite medir las diferencias individuales en las tendencias empáticas. Consta de 28 ítems tipo likert distribuidos en cuatro subescalas:

*Toma de perspectiva* (PT). Mide los intentos espontáneos del sujeto por ponerse en la perspectiva del otro ante situaciones concretas de la vida cotidiana sin experimentar necesariamente una respuesta afectiva (e.g. ítem 16: “Después de haber visto una obra de teatro o una película, me siento como si hubiese sido uno de los personajes”). Tiene un alpha de Cronbach de 0,71.

*Fantasía* (FS). Tiene como objetivo medir la tendencia del sujeto a identificarse con personajes de la pantalla de cine, de la novela, etc., recoge la capacidad imaginativa que tiene el sujeto de ponerse en el lugar de personajes de ficción (e.g. ítem 5: “Sueño despierto y fantaseo con cierta regularidad sobre las cosas que podrían sucederme”). Alpha de Cronbach de .78.

*Preocupación empática* (EC). Mide la respuesta del sujeto con relación a sentimientos de compasión, lastima y cariño por los otros, especialmente cuando se encuentran en dificultades. Representa la definición de empatía más utilizada en psicología. Davis incluye el término “preocupación” para

orientar el constructo y establecer la diferencia con el malestar personal (e.g., ítem 20: “*A menudo me siento bastante afectado por las cosas que suceden*”). Alpha de Cronbach de 0,68.

*Malestar personal* (PD). Mide los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas que les ocurren a los demás. Esta experiencia conduce al sujeto a intentar aliviar su propio estado aversivo en lugar de ayudar al otro (e.g. ítem 24: “*Suelo perder el control en situaciones de emergencia*”). Alpha de Cronbach de .77.

*Inventario de Depresión Infantil* (CDI; Kovacs, 1992; adaptación de del Barrio y Carrasco, 2004). 27 ítems cada uno de los cuales presenta tres opciones una formulación graduada “estoy triste de vez en cuando”, “estoy triste muchas veces” “estoy triste siempre”. Su fiabilidad obtenida por el índice de Cronbach es .80. La validez concurrente con EED: 0.78. Tres factores: Disforia, Conducta, y Autoestima.

*Escala de Agresión física y verbal* (AFV; Caprara et al.1993; del Barrio et al., 2001). 20 ítems tipo Likert: 1-3. Los ítems enuncian conductas agresivas “me peleo”, “insulto” “Pego patadas y puñetazos”. Posee dos factores de Agresión: Física y Verbal. La fiabilidad mediante Cronbach es .84; Validez de concurrente con el IE: 0.74.

*Escala de Conducta Prosocial* (CP)

(Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001). Es una escala de 15 ítems que se refieren a la conducta de ayuda, de confianza y simpatía: “Intento ayudar a los demás”, “confío en los demás” “intento consolar al que está triste”; se evalúa a través de tres alternativas de respuesta en función de su frecuencia. Su fiabilidad hallada por el índice de Cronbach es de .60.

El análisis de los datos incluyó el estudio de las características descriptivas de la muestra, el examen mediante análisis factorial confirmatorio de la estructura original propuesta por Davis (1980), y la exploración de la estructura interna del instrumento mediante análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC) en una submuestra distinta a la utilizada en el AFE así como el estudio de las propiedades psicométricas de los factores resultantes. Los *softwares* empleados fueron SPSS 15.0 y LISREL 8.71.

## Resultados

### Análisis de la Estructura Factorial Exploratoria

El AFE se realizó con una modalidad de rotación oblicua (Promax) y un método de estimación de componentes principales. De acuerdo con la estructura original, el gráfico de sedimentación (Cattell, 1966) y el Criterio

de Kaiser (1958) se extrajeron cuatro factores para la estructura, posteriormente se analizaron las saturaciones de cada uno de los elementos en el factor correspondiente. Atendiendo a estas saturaciones ( $x_i > 0.30$ ) y al contenido de los ítems de acuerdo con las dimensiones propuestas por Davis (1980) se seleccionó una estructura de cuatro factores (tabla 1). Los autovalores finales y el porcentaje de varianza explicada fueron, respectivamente: 5,07 y 18,1% para el factor 1 (al que mayoritariamente pertenecen los ítems del factor: "Toma de perspectiva" de Davis) y que en nuestro caso llamaremos "Empatía intelectual" que incluye algunos ítems de empatía emocional organizada. En segundo lugar, en el factor 2 se ubican los ítems que coincide con el: "Malestar personal" de Davis y que en nuestro caso denominaremos, "Empatía emocional desorganizada", puesto que el contenido de los ítems indica que hay reacción emocional que no culmina en ayuda). Sus valores y varianza son 2,88 y 10,28%. En tercer lugar, se obtuvo un 1,71 y 6,12%, para el factor 3 que incluye los ítems del factor "Fantasía" de Davis y que puede denominarse con el mismo nombre, o también "Empatía virtual" puesto que agrupa a todos los ítems que se refieren a personajes de ficción ya sea cinematográfica o literaria. Por último, en el factor 4 (EC "Preocupación Empática" de Davis) se agrupa-

ron los ítems que hacen referencia a la ausencia de empatía, a la impasibilidad emocional y al egoísmo, por tanto hemos decidido denominarlo "Impasibilidad" y alcanzó un autovalor de 1,5 y un 5,38% de varianza explicada.

Las correlaciones entre los factores aparecen al final de la tabla 1. Como se puede comprobar, la "Empatía intelectual" y la "Empatía virtual" son las que han alcanzado una correlación más alta, puesto que ambas son las empatías más positivas.

### **Análisis de la Estructura Factorial Confirmatoria**

Las evidencias de validez de constructo aportadas por los análisis exploratorios fueron la base para estudiar la estructura confirmatoria del instrumento en la submuestra B (361 sujetos). El análisis se realizó mediante el método de estimación *mínimos cuadrados no ponderados*. La especificación del modelo, además de los criterios estadísticos derivados del análisis factorial exploratorio, siguió criterios teóricos procedentes de Davis (1980, 1996).

De acuerdo con estas premisas, se propuso una estructura factorial de primer orden, constituida por cuatro factores. Básicamente, la estructura analizada mediante el AFC se correspondía con la hallada en el AFE y el contenido sustantivo de los factores

Tabla 1

*Saturaciones de los factores de la matriz estructura*

Item	F1	F2	F3	F4
iri21	0,71			
iri11	0,66			
iri8	0,61		0,32	
iri25	0,60			
iri28	0,57			
iri2	0,54			
iri9	0,53			
iri20	0,46	0,43		
iri19	0,40		0,33	
iri27		0,65		
iri24		0,64		
iri17		0,62		
iri6		0,58		
iri10		0,57		
iri7		0,31		
iri3				
iri23	0,35		0,73	
iri16			0,72	
iri26	0,46		0,64	
iri5			0,60	
iri1			0,51	
iri22	0,38	0,35	0,51	
iri14				0,72
iri18				0,68



iri4				0,58
iri15				0,54
iri12		0,34		0,48
iri13				0,46
F2	0,13	---		
F3	0,39	0,20	---	
F4	-0,05	0,24	0,03	---

era igual en lo sustancial. Los únicos cambios son que en el primer factor del confirmatorio aparece el ítem 22 “me considero una persona de buen corazón”.

Estos resultados mostraron un paralelismo con el factorial de Davis, pero con un agrupamiento diferente de los ítems, por tanto no es posible aceptar la hipótesis que el modelo propuesto por el autor se reproduzca en la muestra española, puesto que no hay equiparación en los resultados obtenidos.

A pesar de que el modelo anterior se sostenía tanto estadística como teóricamente, para aproximarnos aun más a la propuesta original de Davis (1980) se decidió analizar si los elementos que componían el factor I podrían ser explicado por dos factores de primer orden, que a su vez, fueran explicados por uno de orden superior (modelo 3). Uno de los factores de primer orden englobaría los ítems 8, 11, 21, 25 y 28,

y haría referencia a la *Toma de Perspectiva*; mientras que el otro, estaría definido por los ítems 2, 9, 19, 20 y 22 e implicaría la *Preocupación Empática*.

Los índices de bondad de ajuste del modelo 3 son:  $\chi^2$  ( $g.l=336$ ;  $p=0,0001$ ) = 832.43; RMSEA = 0,064 con un intervalo al 90% comprendido entre 0,049 y 0,070; GFI=0,93; y AGFI=0,92. Estos resultados avalan empíricamente la estructura propuesta, cuya solución completamente estandarizada se muestra en la figura 1.

### Características psicométricas básicas de las dimensiones

En la tabla 3, se recogen las características psicométricas básicas de las dimensiones obtenidas en el AFC en el que aparece un 5º factor equivalente al 4º anterior, puesto que el primero se ha desdoblado en dos (Toma de Perspectiva y Empatía Positiva) y que

conjuntamente forman el factor Estilo Social Considerado FG, Los coeficientes de consistencia interna medidos mediante alpha de Cronbach oscilaron .68 para la dimensión “Empatía emocional” (F2) y .76 para la de “*Estilo Social Considerado*” (FG) factor de segundo orden que engloba el 1º y 2º factor. Como puede observarse en la tabla 3, la fiabilidad para los factores

de primer orden resultó satisfactoria ya que, excepto el factor 2 (F2), el resto está en torno a .70.

Las discriminaciones promedio de las dimensiones oscilaron desde .33 para la dimensión de “Empatía emocional” y .45 para la dimensión de “Empatía Intelectual”. En todos los casos, la discriminación media superó el valor absoluto de .30, indicando

Tabla 2

*Solución completamente estandarizada del modelo 1.*

Ítem	FI	FII	FIII	FIV
i2	0,50	---	---	---
i8	0,55	---	---	---
i9	0,61	---	---	---
i11	0,63	---	---	---
i19	0,29	---	---	---
i20	0,59	---	---	---
i21	0,61	---	---	---
i22	0,57	---	---	---
i25	0,58	---	---	---
i28	0,54	---	---	---
i6	---	0,51	---	---
i7	---	0,44	---	---
i10	---	0,60	---	---
i12	---	0,16	---	0,31
i17	---	0,58	---	---

i24	---	0,53	---	---
i27	---	0,66	---	---
i1	---	---	0,45	---
i5	---	---	0,42	---
i16	---	---	0,71	---
i23	---	---	0,73	---
i26	---	---	0,70	---
i4	---	---	---	0,50
i13	---	---	---	0,35
i14	---	---	---	0,73
i15	---	---	---	0,51
i18	---	---	---	0,74
FII	0,48	---		
FIII	0,61	0,61	---	
FIV	-0,14	0,37	-0,06	---

valores adecuados (Nunnally y Bernstein, 1994).

La estabilidad temporal se halló con el transcurso de un año entre ambas evaluaciones. Los valores oscilaron entre .44 para la dimensión de “Empatía intelectual” y de .65 para la de “Empatía Virtual” niveles que son altos considerado el tiempo transcurrido y el tipo de población.

En relación con estos factores obtenidos hallamos sus relaciones con las distintas variables evaluadas.

La depresión correlacionó negativamente, como era de esperar, con

todos los factores de empatía, pero especialmente con el factor 1” Empatía Intelectual” y por ende con la totalidad del IRI y con el factor de segundo orden FG, que engloba la Empatía Intelectual y la Emocional positiva.

La agresión, por el contrario, no correlaciona con Empatía intelectual y si lo hace positiva y significativamente con la “Impasibilidad”.

La conducta prosocial correlaciona positiva y significativamente con todos los factores del IRI excepto con “Impasibilidad”

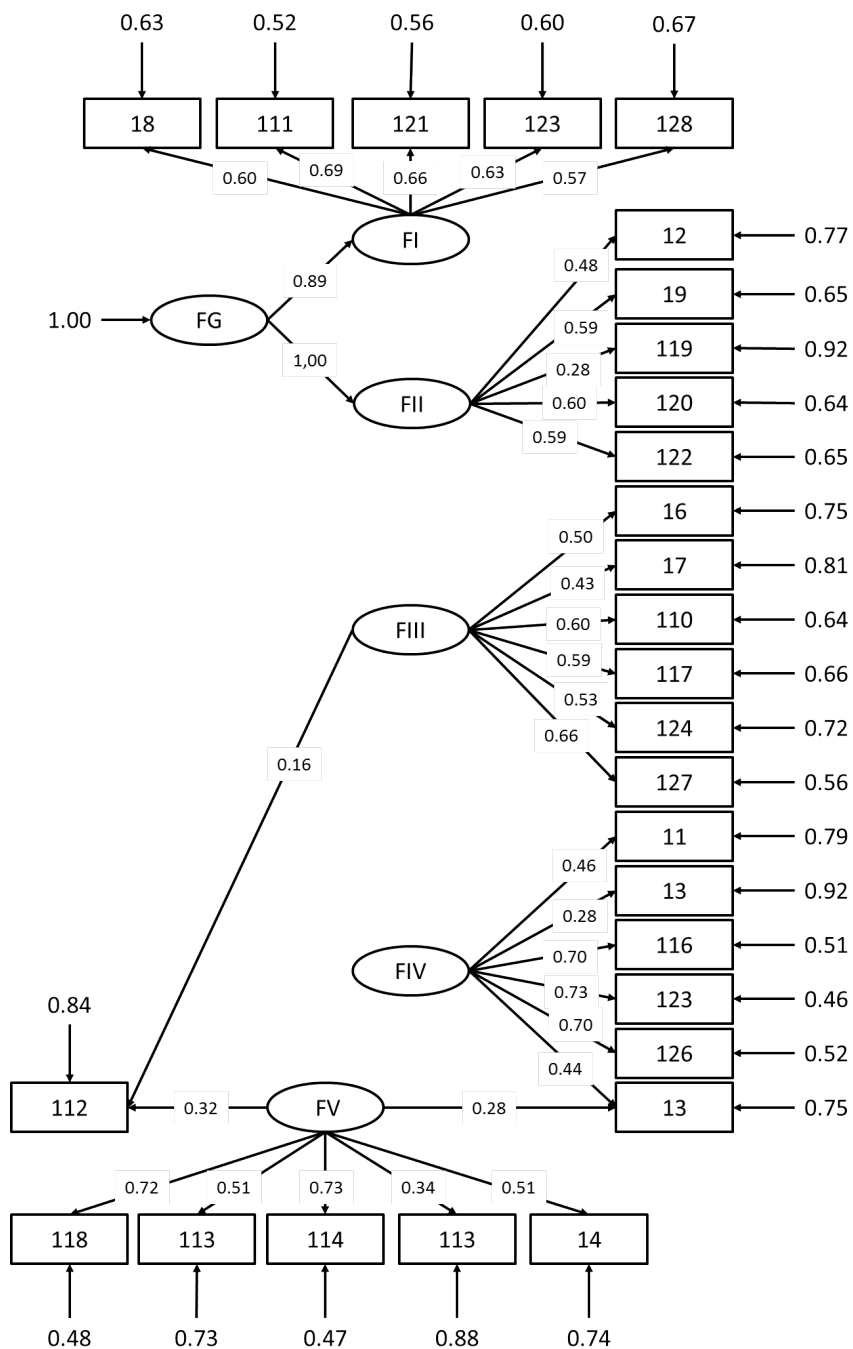


Figura 1. Solución completamente estandarizada del modelo 3.

## Discusión

Mediante análisis factorial exploratorio, se han obtenido cuatro factores iniciales: Empatía intelectual (Toma de Perspectiva) e Impasibilidad (Preocupación Empática), Empatía emocional (Malestar Personal) y Empatía virtual (Fantasía); En este primer factorial exploratorio, se advierte un paralelismo con los hallazgos de Davis y también con la adaptación para adolescentes de Mestre et al., (2004), sin embargo, se advierten algunas diferencias con ambos: en nuestro trabajo todos los ítems, cuyo contenido se refiere a una falta de empatía, se agruparon en un

solo factor, mientras que en los otros casos se reparten en otros factores con carga negativa. Este hecho nos parece relevante, puesto que indica una consistencia mayor en el reagrupamiento de ítems en nuestra muestra.

Si analizamos detenidamente el análisis factorial podemos advertir que la solución metodológica seguida es parsimoniosa y proporciona una estructura factorial similar a la obtenida por Davis (1980), aunque con el matiz que viene dado por el factor de segundo orden FG sobre subescalas: Empatía Intelectual y Empatía emocional positiva, las cuales se corresponderían con el *Estilo Social Considerado* propues-

Tabla 3

*Dimensiones en la muestra total para los factores del IRI de primer (F1, F2, F3 y F4) y segundo orden (FG), y su puntuación total.*

Dimensión	F1	F2	F3	F4	F5	FG	IRI
Media	16,32	15,55	23,75	14,25	16,04	32,02	63,85
Desv. Tipo	4,09	3,66	5,99	4,54	5,69	6,79	12,23
Asimetría	-,06	,11	,08	,20	,56	-,02	-,03
Kurtosis	-,18	-,08	-,32	-,43	,06	,10	,13
Alfa de Cronbach	,70	,68	,70	,69	,71	,76	,80
Discriminación	,45	,33	,37	,44	,44	,42	,33
Test-retest ( $r_{12}$ )	,44	,58	,61	,65	,59	,53	,63
$r_{F\text{-Total}}$	,68	,79	,49	,48	,50	,85	---

*Nota:* F1 “Empatía Intelectual”; F2 “Empatía emocional positiva”; F3 Empatía emocional negativa”; F4 “Fantasía”; F5 “Impasibilidad”; FG “Estilo Social Considerado”; IRI = puntuación total.

to por Davis (1996). El Estilo Social Considerado, incluye características, tales como mostrar tolerancia, cooperación, apoyo activo a los demás, falta general de egocentrismo en pensamiento y acción. Estas características reflejan la sensibilidad a las necesidades y deseos de las otras personas. En estudios con poblaciones de universitarios, se ha examinado la asociación entre la empatía disposicional y las medidas de Estilo Social Considerado (Davis, 1996). En dichos estudios, la disposición a la preocupación empática fue significativa y positivamente relacionada con el Estilo Social Considerado. Malestar Personal y el Estilo Social Considerado se relacionaron de forma significativa, pero negativa, aunque el patrón no fue tan consistente. Trobst et al. (1994) encontraron en otro estudio con universitarios que la Preocupación Empática de disposición se relacionó con la oferta más apoyo social a amigos y extraños.

En cuanto a las características psicométricas de la prueba, éstas son adecuadas. Si se comparan los alfas de Cronbach obtenidos por Davis (1980) en el instrumento original, se advierte una gran proximidad a las obtenidas por nosotros y en el caso de la otra adaptación española nuestros índices de fiabilidad son mejores. Se ha aportado también estabilidad de la prueba, obtenida mediante test retest, la cual, tratándose de población infantil

y adolescente, resultó satisfactoria, así como la discriminación media de los factores.

Ha quedado patente que la conducta prosocial es más probable cuando la persona siente una empatía saludable. Sin embargo, si la empatía está ausente aumenta a la probabilidad de conducta antisocial.

En cuanto a la agresividad, Davis (1996) encontró que los sujetos que tendían a puntuar más alto en Toma de Perspectiva puntuaban más alto en la condición imaginarse al otro. Asimismo, existen datos que indican que el componente cognitivo de la empatía se relaciona inversamente con el nivel de agresividad (Mehrabian y Epstein, 1972; Richardson y Malloy, 1994). En nuestro estudio, se hace patente que la agresión es compatible con alguna empatía emocional, pero incompatible con la Empatía intelectual, lo que hace este dato especialmente interesante en la intervención para inhibir conductas agresivas.

Las evidencias de validez de constructo, obtenidas con las medidas de ajuste emocional, son robustas, ya que los factores correlacionan adecuadamente con depresión, agresión y conducta prosocial. Estos resultados son consistentes con la tesis que se mantiene desde la teoría de los dos factores afectivos (Watson y Clark, 1997), según la cual, las emociones positivas correlacionan positivamente entre sí y

Tabla 4

*Correlaciones (r) entre las dimensiones del IRI y las medidas de Depresión, Agresión y Conducta Prosocial.*

Dimensión	F1	F2	F3	F4	F5	FG	IRI
Depresión	-,45**	-,14	-,18	-,20	-,18	-,35**	-,34**
Agresión	-,08	-,28*	,29*	,26*	,36**	-,12	-0,32**
C. prosocial	,22*	,27*	,28**	,24*	,14	,28**	,32**

*Nota:* \*p < 0.01; \*\* p < 0.001

las negativas también.

En resumen, los sujetos con un peor ajuste emocional son más propensos a la agresividad, disponen de menos recursos para frenar su impulsividad y su tendencia a las conductas prosociales es menor. En cambio, los que mostraron un mejor ajuste emocional son más empáticos y prosociales, lo que indica que hay una vinculación de la conducta prosocial con los componentes centrales de la empatía. En cuanto a las correlaciones negativas de la agresión y la depresión con el IRI, sería debida a la menor capacidad empática de las personas con menos regulación emocional (Mestre, Samper,

y Frías, 2002).

Finalmente, y de acuerdo con lo expuesto anteriormente, la presente estructura es una alternativa que debe ser considerada, así como la red denominación de los factores, puesto que se acercan más al contenido de los ítems que los constituyen. No obstante, entendemos que aún quedan muchos aspectos por analizar, sobre todo lo que se refiere al comportamiento del modelo en función de variables diferenciadoras como el género, o la clase social; y analizar en profundidad el comportamiento de los ítems formulados negativamente.

## Referencias

- Ang, R. P., & Goh, DH. (2010). Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, *41*, 387-397.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*, 364-374.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy children and adolescents. *Child Development*, *53*, 413-425.
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, pro-social behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, *7*, 19-36.
- Cattell, R. B. (1966). The meaning and strategic use of factor analysis. In R. Cattell (Ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Clark, A. J. (2010). Empathy: An Integral model in the counselling process. *Journal of Consulting and Development*, *88*, 348-356.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalogue of Selected Documents in Psychology*, *10*(85), 1-17.
- Davis, M. H. (1983a). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 113-126.
- Davis, M. H. (1983b). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of Personality*, *51*, 167-184.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy. A social psychological approach*. Boulder: Westview Press.
- del Barrio, V. (2002). *Emociones infantiles*. Madrid: Pirámide
- del Barrio, V., Aluja, A., y García, L.(2004). Bryant's empathy index for children and adolescents: Psychometric properties in Spanish language. *Psychological Reports*, *95*, 257-262
- del Barrio, V. y Carrasco, M. A. (2004). *Adaptación del CDI, Inventario de depresión infantil de Maria Kovacs*. Madrid: TEA.
- del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión, y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión. *Clínica y*



- Salud*, 12, 34-50.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179-1197.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I.K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behavior. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., Mcnalley, S., & Shea, C. (1991). *Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. Developmental Psychology*, 27, 849-857.
- Eisenberg, N., Morris, A., McDaniel, B., & Spinrad, T. (2009). Moral cognitions and prosocial responding in adolescence. In R. Lerner y L. Steinberg (Eds), *Handbook of adolescence psychology, vol. 1* (pp. 229-265). Hoboken NJ.: John Wiley & sons
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Etxebarria, I., y De la Caba, M. A. (1998). Consistencia entre cognición y acción moral: conducta solidaria en adolescentes en el contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 83-103.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. En N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). Nueva York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. En C.E. Izard, J. Kagan y R.B. Zajonc (Eds.), *Emotion, cognition, and behavior* (pp. 103-131). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1987). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14, 151-172.
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 187-200.
- Kohler, W. (1929). *Gestalt psychology*. Oxford: Liveright.
- Kohn, A. (1990). *The brighter side of human nature: Altruism and empathy in everyday life*. Nueva York: Basic Books.
- Kovacs, M. (1992). *Children Depres-*

- sion Inventory CDI* (Manual). Toronto: Multinealth Systems.
- Knut, S., Buschke, S., & Walter, H. (2010). Functional relations of empathy and mentalizing: An fmri study on the neural basis of cognitive empathy. *Neuroimage*, (electronica, 2010,08.04)
- López, F., Apodaka, P., Eceiza, A., Etxebarria, I., Fuentes, M.J., y Ortiz, M.J. (1994). *Conducta altruista: teoría, investigación e intervención educativa*. Estella: Verbo Divino.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 523-543.
- Mehrabian, A., & Ljunggren, E. (1997). Dimensionality and content of optimism-pessimism analyzed in terms of the PAD Temperament Model. *Personality and Individual Differences*, 23, 729-737.
- Mestre, V., Frías, D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 76, 255-260.
- Mestre, V., Samper, P., y Frías, D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Richardson, E. D., & Malloy, P. F. (1994). The frontal lobes and content specific decisions. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, 6(4), 455-466.
- Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C.H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 49, 362-367.
- Rogers, C. (1964). Toward a science of the person. En T.W. Wann (ed.), *Behaviorism and phenomenology: Contrasting bases for modern psychology* (pp. 109-140). Chicago, Il.: University of Chicago Press.
- Titchener, E. (1909). *Elementary psychology of the thought processes*. New York: Macmillan.
- Trobst, K. K., Collins, R. L., & Embree, J.M. (1994). The role of emotion in social support provision: gender, empathy and expression of distress. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(1), 45-62.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In R. Hogan, J. A. Johnson, y S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 767-793). San Diego: Academic Press.

## Apéndice

### Ítems del IRI:

1	Sueño despierto y fantaseo con cierta regularidad sobre las cosas que podrían sucederme.
2	A menudo tengo sentimientos de ternura y de preocupación hacia aquellas personas menos afortunadas que yo.
3	Ítem Negativo. A veces me es difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.
4	Ítem Negativo. Algunas veces no siento mucha lástima por aquellas personas que están teniendo problemas.
5	Me identifico con los sentimientos de los personajes de las novelas.
6	En las situaciones de emergencia me siento incómodo y temeroso.
7	Ítem Negativo. Por lo regular, me mantengo objetivo cuando estoy viendo una película u obra de teatro y rara vez me involucro en la trama de éstas.
8	Intento ver el punto de vista de todo el mundo cuando hay desacuerdo antes de tomar una decisión.
9	Cuando veo que están abusando de la confianza de una persona, me siento con deseos de protegerla.
10	A veces me siento indefenso cuando estoy en medio de una situación muy emocional.
11	A veces trato de entender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas desde su perspectiva.
12	Ítem Negativo. Imbuirme excesivamente en un buen libro o película es algo raro en mí.

---

13	Ítem Negativo. Cuando veo que hacen daño a alguien, suelo permanecer tranquilo.
14	Ítem Negativo. Las desgracias de otras personas no me perturban habitualmente gran cosa.
15	Ítem Negativo. Si estoy seguro de que tengo razón sobre algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de las otras personas.
16	Después de haber visto una obra de teatro o una película, me siento como si hubiese sido uno de los personajes.
17	Me asusta estar en una situación de tensión emocional.
18	Ítem Negativo. A veces cuando veo que alguien es tratado injustamente, no siento mucha lástima por él.
19	Ítem Negativo. Generalmente me desenvuelvo muy eficaz en situaciones de emergencia.
20	A menudo me siento bastante afectado por las cosas que suceden.
21	Creo que cada asunto tiene dos caras y trato de considerar ambas.
22	Me considero una persona de buen corazón.
23	Cuando veo una buena película me puedo poner fácilmente en el papel de uno de los protagonistas.
24	Suelo perder el control en situaciones de emergencia.
25	Cuando me siento molesto con alguien generalmente trato de ponerme en su lugar por un momento.
26	Cuando leo un cuento o novela interesante me imagino cómo me sentiría si los sucesos de la historia me estuvieran ocurriendo a mí.

---

- 
- 27 Cuando alguien necesita ayuda desesperadamente en una emergencia, me desmorono emocionalmente.
- 
- 28 Antes de criticar a alguien, trato de imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su lugar.
- 

**Victoria del Barrio.** Doctora en psicología por la universidad de Valencia, profesora emérita de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Su área de investigación, se centra en alteraciones emocionales infantiles y sus factores de riesgo. Sobre estos temas ha publicado numerosos artículos y libros entre los que se encuentran “El niño deprimido” (2007), “Cómo evitar que su hijo se deprima” (2007), “Tratando... depresión infantil” (2008).

**Francisco Pablo Holgado.** Es profesor del Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Su docencia se ha centrado en Psicometría y Diseño y Medida en Evaluación de Programas, mientras que en investigación se ha interesado por la construcción y adaptación de instrumentos de medida de variables psicológicas a nivel aplicado, y a nivel básico por la interrelación entre los principales elementos de diseño y análisis que permitan optimizar la validez de los estudios. Como consecuencia de esta investigación se han publicado trabajos en distintas revistas como la *European Journal of Psychological Assessment*, *Quality & Quantity*, *Innovar*, *Revista Médica de Chile*, *RIDEP*, *Journal of Family Violence*, o *Assessment*, entre otras.

**Miguel Á. Carrasco.** Doctor en psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y profesor titular de Evaluación Psicológica en la Facultad de Psicología de la mencionada Universidad. Sus áreas de investigación se han centrado en el estudio de emociones infantiles, y la evaluación clínica. Sus principales publicaciones pueden consultarse en su página web: [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,695405&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,695405&_dad=portal&_schema=PORTAL)

Fecha de recepción: 29/1/2011

Fecha de revisión: 13/2/2011

Fecha de aceptación: 13/3/2011



# **Evaluación de un componente de la sabiduría: Habilidad para utilizar los conocimientos que atañen a una tarea**

## **Assessment of a wisdom component: The ability to use knowledge related to a task**

Manuel Rodríguez Rubio, Carlos de Frutos Diéguez,  
Lorena Valdivieso León y José-María Román Sánchez

Universidad de Valladolid

### Resumen

En el marco de la Teoría de la Sabiduría de Berlín (Baltes, 1996; Baltes y Staudinger, 2000), el estado final del desarrollo humano es la “sabiduría”. En este trabajo se evalúa un componente de la sabiduría –aportando un instrumento nuevo– y se le relaciona con la edad y el nivel de instrucción. Participaron 275 personas distribuidas homogéneamente. Se diseñó y validó un instrumento para la evaluación de “la habilidad para utilizar los conocimientos que atañen a una tarea”. Validez de contenido (grado de acuerdo 85%) y validez de constructo ( $\alpha = .726$ ) se valoraron mediante “juicio de expertos”. El instrumento se compone de un texto narrativo y un cuestionario con 20 ítems que evalúa la capacidad para seleccionar la información necesaria para resolver un problema. Los datos indican que los adultos mayores de 61 años hacen una utilización menos eficiente de la información que los menores de 60 años (independientemente de su nivel instruccional) y que los adultos que sólo han cursado enseñanza primaria realizan una utilización menos eficiente de la información que quienes cursaron mayor nivel de enseñanza.

Palabras clave: Sabiduría, componentes de la sabiduría, evaluación de la sabiduría, habilidad para utilizar el conocimiento, sabiduría y edad, sabiduría y nivel instruccional.

### Abstract

As part of the Berlin Wisdom Theory (Baltes, 1996; Baltes y Staudinger, 2000), the final state of the human development is “wisdom”. In this paper a component of wisdom is assessed –providing a new instrument– and is related to age and instructional level. 275 people participated evenly distributed. An instrument was designed for assessing “The ability to use knowledge related to a task”. Content validity (85% degree of agreement) and construct validity were assessed by “expert criterion”. The instrument consists of a narrative and a 20-item questionnaire that assesses the ability to select the information needed to solve a problem. Data indicates that adults over 61 make less efficient use of information than adults below 60 (regardless of their instructional level) and adults who have only completed primary education make less efficient use of the information than those who coursed a higher level of education.

Keywords: Wisdom, components of wisdom, evaluation of wisdom, ability to use knowledge, wisdom and age, wisdom and instructional level.

El concepto “sabiduría”, dado su nivel de abstracción, no tiene referentes físicos que puedan observarse con los sentidos. Actualmente se presenta como una perspectiva nueva en el campo del comportamiento inteligente cuando, en realidad, es un concepto antiguo, tratado durante siglos por la filosofía. Existen multitud de definiciones que presentan gran cantidad de coincidencias, aunque difieren sustancialmente.

Paul Baltes y su equipo (Baltes y Staudinger, 1993) han desarrollando una línea original de investigación que trata de dar respuestas en torno a la sabiduría. Abordaron la tarea de definir la sabiduría y establecer cuáles son los elementos que delimitan esta cualidad. Sintetizaron los componentes de la sabiduría así:

1. La sabiduría implica un buen nivel de conocimiento factual o declarativo, es decir, conocimientos sobre los problemas y situaciones que plantea la vida y sobre el contexto en el que se producen.
2. Ser sabio implica conocimientos sobre cómo resolver el problema o conocimiento procedimental (cuándo actuar, seguir un plan de acción, aconsejar a otros, etc.).
3. La persona que posee sabiduría se caracteriza por su buena capacidad para valorar qué hacer en situaciones concretas. En relación

con esto último, la sabiduría implica: Sentido de la contextualidad, es decir, de las condiciones cambiantes en las que tienen lugar las situaciones. Actitud relativista ante los valores y los objetivos en la vida. Y conciencia de la incertidumbre y lo impredecible de la vida. Se considera de esta manera que la sabiduría es la culminación de la excelencia humana (Baltes, 2000, p.122).

Sternberg (1999) se planteó cuál debiera ser la meta última de la enseñanza y del aprendizaje y consideró las siguientes posibilidades: el conocimiento, la inteligencia, la creatividad, la moralidad y la sabiduría. Puesto que la sabiduría supone la excelencia de la condición humana, debiera ser “el fin último de la enseñanza”. No basta con que los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades. Lo más importante es inculcarles la necesidad de poner sus facultades al servicio de los valores humanos que salvaguardan el bienestar de todos.

Fernández y Montorio (2009) han encontrado que la sabiduría se suele definir como una combinación de conocimientos sobre la vida, sobre como resolver situaciones problemáticas y una buena capacidad para decidir que hacer ante situaciones concretas.

Tras reflexionar sobre éstas y otras definiciones académicas (Sternberg,



1994, 1999; Baltes, 1996; Baltes y Staudinger, 2000) optamos por adoptar ésta: *La sabiduría es el conjunto de conocimientos pragmáticos y de habilidades para aplicarlos en beneficio del bienestar personal y colectivo*. Orientándonos por ella podemos hipotetizar que la cuantificación de la sabiduría de un sujeto sería el resultado de evaluar el conjunto de conocimientos pragmáticos, su habilidad para aplicarlos a su bienestar personal y su habilidad para aplicarlos al bienestar colectivo. Ahora bien, no es posible conocer con minuciosidad el número y clase de conocimientos pragmáticos que tiene un sujeto, pero sí es posible averiguar la capacidad de un sujeto para adquirir conocimientos pragmáticos que pertenezcan a las áreas de mayor significación.

La habilidad para seleccionar los conocimientos y el rendimiento que se obtienen de la información recibida son componentes esenciales de la sabiduría, por ello cuanto mayor rendimiento obtenga un individuo de la información que recibe más aprende, por consiguiente mayor caudal de conocimientos posee y cuanto más habilidad tenga para aplicar sus conocimientos para responder a las cuestiones que se le presenten, mayor grado de sabiduría alcanzará. Se sobrentiende que cada persona tiene un grado de sabiduría que varía con el paso del tiempo.

Si pudiéramos conocer el caudal

de ideas que tiene un sujeto en su memoria, sería relativamente fácil medir su capacidad para seleccionar las que atañen a una situación concreta. Nadie puede saber con seguridad todo lo que otro tiene en su mente, ni siquiera el propio sujeto lo sabe. Esa dificultad nos obliga a buscar otro método para evaluar la habilidad de selección que tiene cada sujeto.

Puesto que el lenguaje es la fuente de adquisición de ideas más importante, lo procedente es acudir a la lengua, hablada o escrita, para crear un instrumento que nos sirva para evaluar dicha habilidad. El método que nos ha parecido más plausible consiste en facilitar a los sujetos la adquisición de un conjunto de ideas y a continuación presentarle un cuestionario para que, tomando como referente el conjunto de ideas recién adquiridas, seleccione las que atañen a cada ítem (analogía y simplificación de la realidad).

*La habilidad para seleccionar las ideas que atañen a cada tarea*, que se integra en el proceso razonador dirigido a elucidar una cuestión o situación concreta, decidir un dictamen, resolver un problema o realizar cualquier otra tarea intelectual, es un componente importante dentro de la teoría de la sabiduría de Baltes, porque tiene en cuenta: (a) el *caudal de conocimiento* que un individuo posee, resultante del balance dinámico entre los que ha aprendido y lo que ha olvidado duran-

*te su vida.* (b) *el razonamiento* que se produce cuando el pensamiento se dirige a un objetivo concreto permitiendo dar respuesta a una cuestión, resolver un problema, tomar una decisión,... (c) la **memoria**, que por definición, es el almacén de todos los conocimientos que tiene una persona. La *evocación de recuerdos* se inscribe en un proceso aparentemente inmotivado, sin que necesariamente el sujeto sea consciente de su transcurso y es constante.

No obstante, existen interferencias que dificultan el recuerdo y sinergias que lo facilitan, relacionadas con la estructuración del conjunto memorizado. Por este motivo es necesario el procesamiento de la información que el individuo hace de la cantidad de información que recibe. De toda esta información la memoria únicamente almacena aquella que tiene asociado un componente emocional o que tiene gran interés para el individuo. Y es que para recuperar la información es necesario identificar los lazos asociativos que conducen a la misma (Meléndez, 2002).

Podemos afirmar que al igual que con cualquier otra cualidad de los seres vivos, la declinación de las capacidades durante el envejecimiento está influida por factores genéticos y ambientales. La conducta y el tipo de vida de cada persona, antes y después de iniciarse el envejecimiento, tienen gran influencia en el ritmo de la decli-

nación. Pero en cierta medida es ineludible. Por otro lado las investigaciones acerca de la influencia del nivel educacional en el rendimiento de la información recibida, demuestran que cuanto mayor formación académica –salvo excepciones– poseen, mayor caudal de conocimientos, les resultará más fácil comprender y memorizar conocimientos nuevos.

Entender la sabiduría de una manera correcta y completa requiere probablemente más sabiduría que la que cualquiera de nosotros tiene (Sternberg, 1994). Ante la necesidad de limitar tan amplia pretensión, hemos acotado un componente de la sabiduría: Identificar la habilidad para seleccionar los conocimientos que atañen a cada cuestión, como un constructo diferenciado y diferenciable de otros componentes de la sabiduría; y evaluar el rendimiento que obtiene cada individuo de la información que recibe, a efectos de aplicar los conocimientos que adquiere a cada cuestión o situación concreta que se le plantea. Para ello nos proponemos:

1. Elaborar un instrumento que permita evaluar *la habilidad para seleccionar las ideas que atañen a cada tarea (cuestión o situación concreta)*.
2. Evaluar la habilidad que tienen los sujetos para seleccionar los conocimientos que atañen a cada cuestión, para identificar dicha

- habilidad como un constructo cognitivo.
3. Comparar el rendimiento que obtienen de la información que reciben los sujetos de seis categorías de edad.
  4. Comparar el rendimiento que obtienen de la información que reciben los sujetos de tres niveles educacionales.

## Método

### Participantes

275 sujetos seleccionados mediante la técnica de muestreo “bola de nieve”. Es un grupo muy heterogéneo de personas a las que se les ha pedido individualmente si querían participar en la investigación. Distribuidos homogéneamente por edades (de 51 a 80 años) y por niveles instruccionales: estudios primarios (91), bachillerato, formación profesional (92) y universitarios (92). Han colaborado voluntariamente tras la presentación de los dos documentos que integran el instrumento y que se pasan durante una entrevista. Encontramos alguna dificultad para seleccionar personas mayores de 60 años, alegaban falta de memoria o bien, estar hartos de que les hicieran encuestas.

### Instrumentos

El instrumento para medir el com-

ponente de la sabiduría consta de dos partes: Un *texto narrativo* titulado “Panadero” (anexo 1) y un *cuestionario* con 20 ítems (anexo 2). El instrumento está diseñado para evaluar la memoria y la habilidad selectora de los sujetos para cuantificar y diferenciar la influencia que ambos constructos tiene sobre el rendimiento que cada individuo obtiene de la información lingüística que recibe.

1. **Texto narrativo:** Un tipo de texto más fácil de retener y comprender que los de tipo expositivo. Se ha adaptado la narración original a la función que aquí desempeña mediante la eliminación de algunas figuras retóricas que aquí carecen de justificación. Se ha conservado la cohesión, coherencia y sutiles redundancias del texto para que resulte ameno y fácil de leer.

El desarrollo de la narración se sitúa en dos escenarios muy diferenciados. La primera parte en la montaña asturiana, antes de la Guerra Civil y la segunda en Madrid durante y después de la guerra. Duplicidad que facilita al lector la ubicación espacial de los sucesos y le ayuda a situar el orden temporal. La infraestructura espacio-temporal en la narrativa tiene gran relevancia como elemento vertebrador del argumento, que contribuye a que el lector

contemple la obra como un conjunto armónico. Todos los sucesos que se narran han ocurrido en la realidad. Es pues, una narración verosímil, cualidad ensalzada por todos los psicólogos del lenguaje (Rodríguez Rubio, 2004).

Durante la fase de “estudio piloto”, se dió a leer a diversas personas de distintos niveles académicos y culturales. Durante la etapa de aplicación experimental también preguntamos a los sujetos si les resultaba aburrida o de difícil comprensión. Hubo una coincidencia del 98% en que es amena y de fácil lectura.

2. Cuestionario: Evalúa la capacidad para seleccionar la información necesaria para resolver un problema. Puede servir para evaluar la memoria y la habilidad selectora que los sujetos tienen para cuantificar y diferenciar la influencia que ambos constructos tienen sobre el rendimiento que cada individuo saca de la información que recibe. Se aplicó mediante una entrevista, oral e individualmente, a cada uno de los sujetos durante un tiempo estimado de entre 30 y 60 minutos.

Consta de 20 ítems con formato de respuesta verdadero-falso, encabezado por un ítem 0, destinado a comprobar si el sujeto ha adquirido durante la lectura del

texto un nivel mínimo de conocimientos. Si el sujeto no alcanza ese nivel mínimo, se le pide que vuelva a leer el texto. De lo contrario la entrevista queda anulada (a efectos psicométricos, lo único que puntúa es el número de datos que el sujeto cita como argumentos de su respuesta).

Cada ítem consiste en un enunciado que contiene una o más afirmaciones. El sujeto tiene que decidir si cada afirmación es verdadera o falsa y citar los datos textuales en que fundamenta su respuesta. No se requiere una cita literal, basta con que sea conceptual. Cuando el enunciado de un ítem tiene más de una afirmación, estas son isotópicas, es decir, están ligadas de alguna manera entre sí. Isotopía que justifica la conveniencia de aparecer juntas en un enunciado.

Debajo de la línea en que aparece el enunciado de cada ítem están, con distinta tipografía, los datos del texto que le atañen. Durante la aplicación del instrumento basta con ir marcando cada dato que el sujeto cita. Con la letra “R” sobre el dato que recuerda o la “N” sobre el que no recuerda sobre los datos de cuatro de los ítems destinados a diferenciar si no lo citó porque no lo sabía o porque no lo seleccionó.

Los ítems del test están ordenados de tal manera que los impares se refieren a lo narrado en la primera parte de la narración, que se desarrolla en la montaña asturiana y los pares a lo relatado en la segunda parte, cuyo escenario es Madrid. Además, los hechos que se aluden en ítems correlativos no guardan un orden cronológico. Se han dispuesto así para dar cierta autonomía a cada cuestión que se plantea. Al fin y al cabo lo que se pretende con la prueba es medir la habilidad del sujeto para dar respuesta a cada conflicto individualizado.

Los criterios que han presidido la elaboración de esta prueba son ajenos a intereses espurios: clasistas, racistas, hegemónicos, políticos, etc. Se pretende únicamente conocer mejor un pequeño componente de la sabiduría, excelencia de la condición humana al servicio del bienestar personal y colectivo.

Existe una dificultad para diferenciar los datos del texto que el sujeto *no recuerda* de los que *no selecciona*. Es imposible que el sujeto cite un dato textual si no lo recuerda. Cuando enfrentado a un ítem no cita un dato que atañe a la cuestión que plantea, cabe la duda sobre la causa de la omisión. ¿No lo cita porque no lo recuerda o porque fue incapaz de darse cuenta de que el

dato afectaba a la cuestión? En principio caben dos procedimientos para resolver la duda. El primero consiste en pedir al sujeto cuando termina la lectura de la narración que repita el texto de memoria, tal como si fuera un actor de teatro o una grabadora, pero no es práctico. Y el segundo simplifica la tarea, puesto que sólo hay que averiguar si los datos que debería haber citado y no citó, los recordaba cuando cumplimentó el ítem. Resulta muy engorroso para el sujeto someterse a un interrogatorio adicional cada vez que no cita un dato que debiera haber citado y presenta el inconveniente de que interfiere el procedimiento normal de la aplicación del test: Además, el sujeto se siente humillado al comprobar sus repetidos desaciertos. Por todo ello, hemos decidido aplicar este segundo recurso sólo a los datos de cuatro ítems, comprobando que es suficiente para obtener resultados significativos.

### **Procedimiento**

La adecuación del texto, facilidad de lectura, valor narrativo, composición y atractivo fue dictaminado por un grupo de “expertos en lingüística”.

El procedimiento para su aplicación es muy sencillo. De poco sirve que el instrumento sea válido y fiable si la complejidad del procedimiento le hace inaplicable. En primer lugar deben leer el texto cuantas veces de-

seen hasta que se sientan capaces de responder a las cuestiones que posteriormente les serán planteadas.

Tras crear un modelo inicial, lo sometimos a un periodo previo de ensayo, observando y corrigiendo las deficiencias que señalaban los encuestados. No se puede olvidar, que según los fines para los que vaya a ser utilizado el instrumento de medida, se le ha de exigir un tipo u otro de validez (Prieto y Muñiz, 2004).

Para calcular la *validez de contenido* del Cuestionario mediante “juicio de expertos” se procedió de la siguiente manera:

1. A cada uno de los 10 jueces -de manera individual- se les pidió que leyesen el texto “Panadero”.
2. A continuación se le aplicó el Cuestionario.
3. Una vez terminada la entrevista, se les pidió responder a esta pregunta: *¿En qué medida crees que los 20 elementos de este Cuestionario son una muestra representativa (grado en que representan lo que dicen representar) para medir el constructo “capacidad para aplicar los conocimientos que has adquirido tras la lectura a la solución de las 20 tareas concretas que se te han planteado?”*; Cuantificalo de acuerdo con esta escala: *Nada o en absoluto (0); Casi nada (1-2); Un poco o*

*algo (3-4); Aceptable (5); Mucho o bastante (6-7); Casi absoluta o totalmente (8-9); Total y absolutamente (10).*

Se calculó la media de la puntuación de los expertos y se la consideró como el “grado de acuerdo” (tanto por ciento de probabilidad) de que los 20 ítem en conjunto son una muestra representativa del ámbito estudiado (indicador cuantitativo de “validez de contenido” en la categoría que corresponda, por ejemplo, “mucho o bastante” si es de un 70% ó “casi absoluta o totalmente” si es de un 85% según las categorías cualitativas).

Para calcular la *validez de constructo* se procedió de manera análoga a la validez de contenido. Se cambiaron parcialmente las instrucciones dadas a cada experto: Se les pidió que calificasen, uno por uno, cada uno de los 20 ítems del Cuestionario, respondiendo a esta pregunta: *¿Puede medir este ítem (o afirmación) tu capacidad para aplicar los conocimientos que has adquirido tras la lectura, a la solución de esta tarea concreta que se te ha planteado?*, y que cuantificara la respuesta de acuerdo con la misma escala antes descrita.

Algunos de los criterios utilizados por los expertos para emitir la calificación de cada ítem han sido estos:

- Número de informaciones necesarias para decidir si el enunciado

es V-F. A menor número, mayor dificultad; por tanto, necesidad de

una mayor capacidad para resolver la tarea.

Tabla 1

*Validez de contenido del Cuestionario "Panadero"*

Calificaciones	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
"juicio de expertos"	8	9	8	9	9	8	9	8	8	9
Media (Grado de acuerdo en que son una muestra representativa)	8.5									
Probabilidad (Muestra representativa de los ítemes)	85%									
Indicador cualitativo de "validez de contenido"	Casi absoluta o totalmente									

- Los enunciados falsos implican mayor dificultad; por tanto, necesidad de una mayor capacidad para resolver la tarea.
- Número de operaciones mentales a realizar con la información para resolver bien el problema planteado. A mayor número, mayor dificultad; por tanto, necesidad de una mayor capacidad para resolver la tarea.
- Orden de presentación del problema en el Cuestionario (principio, medio, final) y orden de presentación de la información en el texto (principio, medio, final). A más desorden o falta de coincidencia,

más dificultad; por tanto, necesidad de una mayor capacidad para resolver la tarea.

## Resultados

El primero de los objetivos era elaborar un instrumento que permita evaluar *la habilidad para seleccionar las ideas que atañen a cada tarea (cuestión o situación concreta)*. Las puntuaciones de los expertos en relación con la *validez de contenido* pueden verse en la tabla 1. Y debajo de las mismas, la media (un indicador cuantitativo de validez de contenido), la probabilidad



de que el número de ítems de cada test sea una muestra representativa, y un indicador cualitativo de la validez de contenido.

Calculando la consistencia interna (tabla cartesiana 10 x 20: ordenadas los 10 expertos; abscisas las puntuaciones dadas a los 20 ítem) -mediante el  $\alpha$  de Cronbach- de las puntuaciones dadas por los expertos a esta pregunta: *¿Puede medir este ítem (o afirmación) tu capacidad para aplicar los conocimientos que has adquirido tras la lectura, a la solución de esta tarea concreta que se te ha planteado?*, se obtiene un indicador de la validez de

*constructo* ( $\alpha = .726$ ).

El segundo de los objetivos era *Evaluar la habilidad que tienen los sujetos para seleccionar los conocimientos que atañen a cada cuestión, para identificar dicha habilidad como un constructo cognitivo*. Según los datos estadísticos obtenidos en este trabajo, el rendimiento medio de los sujetos de la muestra es de 46,55 %.

Las causas por las que no obtuvieron el 100% son, en primer lugar, memorizaron sólo un 79,80% de los datos contenidos en el texto narrativo que atañen a las cuestiones planteadas a los 275 sujetos de la muestra. En se-

Tabla 2

*Comparaciones múltiples. Variable dependiente: habilidad. Prueba de Tamhane*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia entre medias (I-J)	Error típico	p≤	Intervalo de con- fianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
51-55	56-60	-,0036	,01845	1,000	-,0583	,0511
	61-65	-,0293	,01839	,835	-,0838	,0253
	66-70	,0099	,01871	1,000	-,0456	,0654
	71-75	,0235	,01956	,981	-,0345	,0815
	76-80	,0394	,02047	,578	-,0213	,1001
56-60	51-55	,0036	,01845	1,000	-,0511	,0583
	61-65	-,0256	,01755	,906	-,0777	,0264
	66-70	,0136	,01788	1,000	-,0395	,0666
	71-75	,0271	,01877	,912	-,0285	,0828



	76-80	,0430	,01971	,370	-,0155	,1015
61-65	51-55	,0293	,01839	,835	-,0253	,0838
	56-60	,0256	,01755	,906	-,0264	,0777
	66-70	,0392	,01783	,358	-,0137	,0920
	71-75	,0528	,01872	,077	-,0027	,1083
	76-80	,0686(*)	,01966	,009*	,0103	,1270
66-70	51-55	-,0099	,01871	1,000	-,0654	,0456
	56-60	-,0136	,01788	1,000	-,0666	,0395
	61-65	-,0392	,01783	,358	-,0920	,0137
	71-75	,0136	,01903	1,000	-,0429	,0700
	76-80	,0294	,01996	,899	-,0298	,0887
71-75	51-55	-,0235	,01956	,981	-,0815	,0345
	56-60	-,0271	,01877	,912	-,0828	,0285
	61-65	-,0528	,01872	,077	-,1083	,0027
	66-70	-,0136	,01903	1,000	-,0700	,0429
	76-80	,0159	,02076	1,000	-,0457	,0774
76-80	51-55	-,0394	,02047	,578	-,1001	,0213
	56-60	-,0430	,01971	,370	-,1015	,0155
	61-65	-,0686(*)	,01966	,009*	-,1270	-,0103
	66-70	-,0294	,01996	,899	-,0887	,0298
	71-75	-,0159	,02076	1,000	-,0774	,0457

Nota: Basado en las medias observadas. \* La diferencia de medias es significativa al nivel,  $p \leq .05$ .

gundo lugar para dar respuesta a las citadas cuestiones, sólo seleccionaron el 58,33% de los datos que memorizaron y finalmente la influencia negativa

sobre el rendimiento es debida en un 38,51% a la memoria, mientras que la debida habilidad selectora es de un 62,21 %. Es decir, la influencia negati-

va de la habilidad selectora supera a la de la memoria en un 23,70%.

El tercero de los objetivos era *Comparar el rendimiento que obtienen de la información que reciben los sujetos de seis categorías de edad*. Los adultos mayores de 61 años (tabla

2) obtienen menos rendimiento de la información que reciben que los más jóvenes. Existen diferencias mayores del 5%, que se estiman como significativas, a condición de que la media esté próxima al 50%, la distribución sea normal, y la muestra sea suficien-

Tabla 3

*Comparaciones múltiples. Variable dependiente: habilidad. Prueba de Tamhane*

(I) Formación	(J) For- mación	Diferencia entre me- dias (I-J)	Error típ.	p≤	Intervalo de con- fianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Primaria	Media	-,0188	,01412	,455	-,0527	,0150
	Universitaria	-,0502(*)	,01370	,001*	-,0831	-,0173
Media	Primaria	,0188	,01412	,455	-,0150	,0527
	Universitaria	-,0314(*)	,01249	,037*	-,0613	-,0014
Universitaria	Primaria	,0502(*)	,01370	,001*	,0173	,0831
	Media	,0314(*)	,01249	,037*	,0014	,0613

*Nota:* Basado en las medias observadas. \* La diferencia de medias es significativa al nivel, p≤.05.

te. Condiciones que aquí se cumplen. La diferencia entre los de 21-40 años y los de 41-60 años no llega al 5%, por tanto no es significativa. Pero la que hay entre los mayores y los más jóvenes excede con mucho el 5%. Además, es también muy significativa, considerando que la distribución es normal,

el número de individuos mayores que obtienen puntuaciones superiores al percentil 80, si se compara con el de los más jóvenes. Por ello, en relación con la variable edad sólo se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de edad 61-65 y 76-80.

El cuarto de los objetivos era *com-*

*parar el rendimiento que obtienen de la información que reciben los sujetos de tres niveles educacionales.* Entre los adultos obtienen menos rendimiento de la información los que sólo han cursado enseñanza primaria en relación con aquellos que cursaron mayor nivel de enseñanza. Juzgando con el mismo criterio estadístico los datos obtenidos en el rendimiento de la información entre los individuos con formación universitaria y los que tienen educación media, no hallamos diferencias significativas.

Pero si la hay entre éstos y los que recibieron únicamente enseñanza primaria. Atendiendo al número de individuos que puntúan por encima de percentil 80, sólo un 2,1% de la categoría “enseñanza primaria” lo consigue, mientras el 25,7% de los de enseñanza media y el 27,5% de enseñanza universitaria lo superan (tabla 3).

Si el individuo tiene una formación universitaria empleará hasta un 6% más de sus conocimientos que uno que tenga educación primaria. También es notable la diferencia que existe entre los individuos que recibieron una educación media frente a los individuos que recibieron una educación primaria, los primeros utilizan en media un 5% más de sus conocimientos.

Al encontrarse diferencias entre los grupos formados en función de la edad y el nivel instruccional se procede a realizar una batería de contrastes

post-hoc para clasificarlos e identificar donde se encuadran estas diferencias. En particular se realizaron las pruebas T2 de Tamhane, dichas pruebas son ligeramente conservadoras y se emplean en la comparación por parejas basadas en la t de Student. El uso de este tipo de pruebas queda justificado por la presencia de diferencias en las varianzas de grupos formados.

### Discusión

Este instrumento de medida de la habilidad para utilizar los conocimientos que atañen a una tarea, aunque se encuentra en fases todavía preliminares, ha sido probado con éxito en esta investigación centrada en la identificación de un componente de la sabiduría: *identificar -primero- la habilidad para seleccionar los conocimientos que atañen a cada cuestión*, como un constructo diferenciado y diferenciable de otros componentes de la sabiduría en el marco de la teoría de Baltes (1996, 1999, 2000); y evaluar –después– el rendimiento que obtiene cada individuo de la información que recibe, cuando tiene que aplicar los conocimientos que adquiere en una situación determinada.

Se aporta, pues, un instrumento que permite obtener información valiosa de un componente de la sabiduría del que no hemos hallado trabajos mo-

nográficos de investigación psicométrica. Ahora bien, todo parece indicar que los individuos que, en general, usan menos del 50% de sus conocimientos relacionados con la tarea que deben realizar, se ven muy influenciados por la educación o formación recibida ( $p \leq .000$ ) así como por la edad ( $p \leq .004$ ). Podemos decir que cuanto mayor es la educación o formación recibida mayor es la habilidad del sujeto para ser capaz de utilizar los conocimientos almacenados relevantes para la tarea que debe desempeñar.

¿Son más sabios los mayores que los adultos más jóvenes? Tras idear formas de evaluación de la sabiduría, basadas en respuestas a situaciones problemáticas de la vida real dadas por individuos de diferentes edades, Baltes y sus colaboradores señalan que, a cualquier edad, las soluciones “más sabias” proceden de personas de esa edad concreta. Es decir, cuando se trata de una situación en la que se describe a una persona joven, quienes dan mejores respuestas son las personas jóvenes, y cuando a quien se describe en la situación es mayor, son los mayores los que responden mejor. De hecho, el número de sujetos que podían considerarse sabios en esta investigación era similar en todos los grupos de edad. Los datos de nuestro trabajo señalan en la misma dirección.

La investigación realizada sobre la sabiduría hasta ahora indica que esta

cualidad, además de ser poco frecuente, no está asociada a la edad (Meléndez & Gil, 2004). Lo que lleva a reflexionar sobre si la definición o los métodos de evaluación de la sabiduría desarrollados hasta el momento son apropiados o, por el contrario, es preciso seguir mejorándolos. Una interesante vía de investigación es si, como parece probable, la sabiduría solamente es una característica que posee sólo una parte reducida de personas mayores y qué otras características personales pueden influir en que se dé -o no- en esta edad y se mantenga (Fernández y Montorio, 2009).

A la vista de los resultados obtenidos, se podría concluir que se dispone de un nuevo instrumento de medida para identificar un componente de la sabiduría al que se denomina *habilidad para seleccionar las ideas que atañen a cada tarea*. Un componente que ha sido citado como integrante de la inteligencia y de la sabiduría, desde mucho antes de la aparición de la psicología científica. Pero al que no parece que se haya prestado la atención que merece dada su influencia en el grado de sabiduría de los individuos. En el futuro, otros estudios de validación – dentro de la corriente de la psicología positiva- deberían esclarecer su papel específico en la compleja estructura de la sabiduría (Meléndez, 2002, Rodríguez Rubio et al., 2011; Valdivieso León et al., 2011).

## Referencias

- Baltes, P. B., & Staudinger, U. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 1-6.
- Baltes, M. M. (1996) The process of successful ageing. *Ageing an Society*, 16, 397-477.
- Baltes, P. B., y Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122-136.
- Fernández de Trocóniz, M. I., y Montorio Cerrato, I. (2009). El desarrollo durante el envejecimiento: Estabilidad, cambio y adaptación. En Amparo Moreno (coord.). *Psicología del Desarrollo II* (pp. 73-76). Barcelona: UOC
- Kramer, D. A. (1994). Conceptualización de la sabiduría: la primacía de las relaciones afecto-cognitivas. En R. J. Sternberg (Ed.), *La sabiduría: su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Bilbao: DBB.
- Meléndez, J. C. (2002). *La sabiduría y el desarrollo personal*. Manuscrito inédito, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Meléndez, J. C., y Gil, M. D. (2004). Sabiduría y envejecimiento. *Geriatría*, 20(5), 218-225.
- Prieto, G., y Muñoz, J. (2004). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-75.
- Rodríguez Rubio, M. (2004). *Evaluación de un componente de la sabiduría: La habilidad para seleccionar las ideas que atañen a cada tarea* (Trabajo de Investigación Tutelado inédito). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Rodríguez Rubio, M., de Frutos Diéguez, C., y Román Sánchez, J. M. (2011). Un instrumento de evaluación de un componente de la sabiduría: La habilidad para utilizar los conocimientos que atañen a una tarea. En J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (Comps.). *Educación Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 11043-11055). Madrid: Ediciones Asociación Psicología y Educación.
- Sternberg, R. J. (1994) *La sabiduría, su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sternberg, R. J. (1999) *La sabiduría: Fin último de la enseñanza*. Manuscrito inédito, Departamento

de Psicología, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.  
Valdivieso León, L., Rodríguez Rubio, M., y Román Sánchez, J. M. (2011). Habilidad para utilizar los conocimientos que atañen a una tarea, edad y nivel instruc-

cional. En J.M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comps.). *Educación Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 4573-4581). Madrid: Ediciones Asociación Psicología y Educación.

### **Anexo 1. El texto narrativo “panadero”**

Cada mañana, los ganaderos de la aldea subían a la braña para atender el ganado. Sobre sus espaldas, a modo de mochila, llevan algunos la caramañola donde después bajaban la leche que no habían querido mamar los terneros. Caminaban despacio, en grupos de dos o tres, por la angosta y pedregosa senda que comunicaba la aldea con los pastos de altura. Aunque distaban menos de un kilómetro, había varios descansaderos con una tosca losa como asiento.

Quico y su padre subían siempre juntos, excepto los días que el padre tenía que bajar al mercado de la villa. Le suplía entonces su hijo mayor o algún vecino. El padre, que no tenía ya buen resuello, paraba en todos los descansaderos y aprovechaba la ocasión para aleccionar a su hijo, a no ser que tuviera una grave preocupación. Desde que siendo niño Quico quedó huérfano, el padre le dedicó un cariño maternal para compensar la ausencia de su esposa. Estaban muy compenetrados.

Un día, el padre no le habló hasta que llegaron al último descansadero.

*-Ayer me encontré en el mercado con Colás, el que tiene un obrador de pan en la capital. El negocio le va muy bien. Ha venido desde Madrid con su coche a la boda de su hermana. Le conocí cuando estuvimos en el mismo escuadrón y nos hicimos muy amigos. Hace 12 años, vino al entierro de tu madre. La habíamos pretendido los dos antes de ir a la mili. Ella me prefirió a mí, pero eso no enturbió nuestra amistad.*

*Se ensimismó durante un momento:*

*-Me preguntó por los cuatro. Le dije que estabais todos bien y que tú, el más joven, con sólo 15 años, eres ya el más alto y fuerte. Entonces me comentó que si querías ir a trabajar a su panadería estaría encantado con acogerte.*

Y con voz entrecortada dijo:

*-No tenemos tierras ni ganado suficiente para trabajar los cinco. Nuestra*

*heredad será para el primogénito. Estoy seguro de que Colás te trataría bien. Es buena persona.*

Se levantó apresuradamente y reanudaron el camino. Los dos ocultaron sus lágrimas.

La semana siguiente Quico se incorporó a “La Patria Querida”, Colás le presentó a los 9 obreros que hacían el pan. La mayoría eran también asturianos y jóvenes. Los solteros dormían en un cuarto adosado a la parte trasera del edificio donde estaba instalado el horno, por lo que en invierno tenía una temperatura agradable. Durante la noche fabricaban el pan y cuando terminaban lo distribuían por los despachos de la ciudad. Hacia las diez de la mañana se tumbaba Quico en su jergón y se quedaba dormido inmediatamente.

Hizo gran amistad con Teodoro, un compañero de trabajo tres años mayor, que estaba afiliado a un sindicato anarquista. Tenía afanes proselitistas, pero no consiguió convencerle, ni que se afiliara al sindicato.

*-Bastante desgracia es tener que hacer siempre lo que manda el Jefe. No voy a someterme, además, a la disciplina de un partido.*

El 18 julio de 1936 estalló la Guerra Civil. En Madrid, la lucha entre los sublevados y los defensores de la República fue feroz. Cada partido político y cada sindicato crearon sus propias milicias armadas. Teodoro se incorporó enseguida a las de la CNT. El Gobierno era incapaz de controlar a las indisciplinadas hordas. Pasaron varias semanas hasta que consiguió militarizarlas.

Poco después del amanecer del día veintidós, cuando los obreros habían ya salido para repartir el pan, un grupo de ocho milicianos armados con fusiles irrumpió en el patio de la panadería. Resguardado bajo un cobertizo estaba el suntuoso Ford de Colás. Era mucho más que un automóvil para su dueño: Siempre absorbido por su trabajo, no se casó ni tuvo hijos. El amor que pudiera haber dedicado a su familia, lo había desplazado al coche, emblema de su éxito.

Iban dispuestos a decomisarlo para subir al Alto de los Leones a combatir contra el ejército rebelde que pretendía apoderarse de Madrid.

*-Puedo regalaros todo el pan que deseéis. Pero el coche lo necesito para gestionar la fabricación del pan. Si no hacemos pan, ¿qué comerá el pueblo?*

El que dirigía el grupo le replicó:

*-Déjate de hostias y danos las llaves.*

Ante la negativa de Colás, ordenó:

*-Registradle y quitárselas.*

Dos milicianos intentaron sujetarle por los brazos y otro se dispuso a tantearle la ropa. En cuanto le tocaron, Colás les derribó a puñetazos. Los otros, a la



vista del hercúleo Colás, huyeron corriendo. A pocos metros se volvieron y le acribillaron a balazos. Le cogieron las llaves y se marcharon en el coche.

Meses después, seducido Quico por la propaganda bélica, se alistó voluntario en el ejército republicano. Combatando en las trincheras de la Ciudad Universitaria, un trozo de metralla le dañó dos vértebras y quedó parapléjico, condenado a una silla de ruedas para siempre. Desapareció de su mirada el alegre duendecillo que la habitaba.

Teodoro se sintió culpable de la invalidez de su amigo:

*-Si yo no le hubiera comido el coco con ideas que ahora yo mismo pongo en duda, y si no le hubiera presionado para que se alistara, seguiría trabajando en la panadería tan alegre como era antes.*

Viendo el desamparo en que se hallaba, se prometió cuidarle mientras viviera. Durante 30 años atendió a su amigo inválido con tanta solicitud como una madre cuida a su bebé.

Pasaban cada mañana por delante de este despacho de pan. Teodoro miraba a través de la puerta acristalada. Si veía que no había clientes, empujaba la silla y entraban a saludarme cordiales, galanteadores y bulliciosos. Les conocía desde antes de la Guerra, cuando ellos venían de madrugada a traerme el pan. A Quico le encantaba contarme, una y otra vez, sus andanzas por las montañas asturianas. Cuando murió su amigo, Teodoro sintió que su vida ya no tenía objeto. No le volvió a ver sonreír.

Legibilidad: 25. Palabras: 990. Complejidad: 22. Oraciones largas: 2. Oraciones cortas: 36.

## Anexo 2. El cuestionario

*Instrucciones:* En el texto hay pocas respuestas literales. La mayoría tienes que deducirlas de varios datos textuales. Si una parte de un enunciado es verdadera y otra es falsa, el enunciado es falso. Tras contestar tienes que enumerar todos los datos del texto que atañen a cada enunciado. Nadie es capaz de enumerar todos. El tiempo de lectura no está limitado. El de respuestas, tampoco.

	V	F
0. Relación entre Quico, Colás y Teodoro.		



1. Colás, y su esposa, fueron a la villa para visitar a sus amigos. <i>No se casó + A la boda de su hermana.</i>		
2. El narrador aparece en la narración, y es varón. <i>No le volví a ver sonreír. Pasaban delante de este mismo despacho de pan. + entraban a saludarme + galanteadores.</i>		
3. Aunque ordeñaban a las vacas en la braña, los terneros no pasaban hambre. <i>Ordeñaban la leche que no querían mamar.</i>		
4. Teodoro perdió su entusiasmo ideológico. <i>Ideas que ahora pongo en duda.</i>		
5. Quico tenía cuatro hermanos. <i>Me preguntó por los 4. + No tenemos tierras ni ganado para trabajar los cinco.</i>		
6. Quico se alistó a las milicias anarquistas, motivado por su idealismo. <i>Se alistó en el ejercito republicano +propaganda bélica. + no por influencia de teodoro.</i>		
7. Tenía 3 años cuando murió su madre. <i>Murió hace 12 años. + Ahora tiene 15.</i>		
8. En el cuarto donde dormía Quico en Madrid la temperatura era agradable. <i>Junto al horno. Agradable en invierno. + en verano mucho calor.</i>		
9. Cuando llegaron a la braña el padre le contó lo que le había dicho Colás. <i>Le habló en el último descansadero.</i>		
10. Quico murió a los 50 años de edad. <i>Le cuidó durante 30 años + Con solo 15 años + no en texto tiempo hasta la guerra.</i>		
11. Quico nunca subía a la braña <i>solo</i> y algunos días subía con su hermano primogénito. <i>Le suplía su hijo mayor. + en grupos de dos o tres. + subía con su padre.</i>		
12. Quico era muy independiente de espíritu. <i>Tener que hacer lo que manda el jefe. + Se negó a afiliarse. + convencido por la propaganda bélica.</i>		
13. La noticia de poder marchar a Madrid causó gran alegría a Quico porque sería independiente. <i>Los dos ocultaron sus lágrimas. + Le prodigaba un cariño maternal. + Compenetrados.</i>		

14. El sentimiento del deber cumplido alivió el dolor de Teodoro cuando murió su amigo Quico. <i>Sintió que su vida ya no tenía objeto. + No le volví a ver sonreír.</i>		
15. Cuando Quico repartía el pan por las calles de Madrid a las tiendas u disparo le dejó paralítico. <i>Combatiendo en las trincheras + metralla Paraplético.</i>		
16. Todos los obreros de “La Patria Querida” eran asturianos, jóvenes y solteros. <i>La mayoría eran también asturianos y jóvenes. + Los solteros dormían en un cuarto.</i>		
17. El camino de la braña, era muy pendiente. <i>Descansaderos + resuello.</i>		
18. Nueve milicianos mataron a Colás. <i>8 milicianos irrumpieron + Derribó a tres + los demás huyeron + se volvieron y le acribillaron.</i>		
19. El padre y Colás pretendieron a la madre de Quico antes de conocerse. <i>La habíamos pretendido los dos. + Antes de ir a la mili. + Le conocí cuando estuvimos en e mismo escuadrón.</i>		
20. Lo que más molestaba a Quico en Madrid era tener que madrugar. <i>De noche fabricaban. Al amanecer lo repartían. A las 10 se tumbaba a dormir.</i>		

**Manuel Rodríguez Rubio.** Licenciado en Veterinaria, Universidad de León. Licenciado en Filosofía, Universidad de Valladolid. Alumno de Doctorado, Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid.

**Carlos de Frutos Diéguez.** Maestro de Filología Inglesa, Licenciado en Psicopedagogía, Máster en Investigación Aplicada a la Educación, Universidad de Valladolid. Becario FPU, Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid.

**Lorena Valdivieso León.** Maestra de Educación Especial, Licenciada en Psicopedagogía, Máster en Investigación Aplicada a la Educación, Universidad de Valladolid. Becaria FPI UVA, Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid.

**José-María Román Sánchez.** Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación, Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid. Director del GIE (GR179) en Psicología de la Educación.

Fecha de recepción: 19/2/2011

Fecha de revisión: 7/3/2011

Fecha de aceptación: 26/4/2011

# ¿Influye el uso de estrategias metacognitivas sobre el potencial creativo?

## Does the use of metacognitive strategies influence creative potential?

<sup>1</sup>Calixto Gutierrez-Braojos, <sup>1</sup>Ana Martín Romera,  
<sup>2</sup>José Reinaldo Martínez-Fernández y <sup>1</sup>Purificación Salmerón-Vílchez

<sup>1</sup>Universidad de Granada, <sup>2</sup>Universidad Autónoma de Barcelona

### Resumen

Desde una aproximación cognitiva al estudio de la creatividad, se ha defendido relaciones significativas entre las estrategias metacognitivas y la creatividad. Sin embargo, los estudios que analizan dichas relaciones son escasos, y el cuerpo de investigaciones empíricas ofrece conclusiones controvertidas. Este trabajo forma parte un estudio más amplio que comprende el análisis de relaciones entre factores personalológicos, cognitivos y la creatividad. En concreto, el presente trabajo tiene por objetivo de estudio testear un modelo teórico sobre las relaciones entre las estrategias metacognitivas y la creatividad mediante modelización con ecuaciones estructurales en estudiantes españoles universitarios. Los participantes fueron 197 estudiantes matriculados en cuarto curso de la licenciatura de Psicopedagogía. Su participación fue anónima y voluntaria. Dos instrumentos fueron utilizados para la obtención de datos en este estudio: i) La Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego, (2001) para la medida del constructo estrategias metacognitivas y; ii) El Test de Inteligencia Creativa (CREA) de Corbalán et al., (2003) para la medida del potencial creatividad. Los resultados del estudio muestran una contribución positiva y significativa de las estrategias metacognitivas a la creatividad.

Palabras Clave: Estrategias metacognitivas, creatividad, educación superior.

### Abstract

The cognitive approach to the study of creativity has defended the existence of significant relationships between the metacognitive strategies and creativity. However, few studies have analyzed these relationships, and the body of empirical research offers controversial conclusions. This paper is part of a broader study that includes the analysis of relations between personality and cognitive factors and creativity. Specifically, the purpose of the present study is to test a theoretical model of the relationships between the metacognitive strategies and creativity by means of modelling with structural equations in Spanish university students. The participants were 197 students enrolled in the fourth course of the Educational Psychology degree. Their participation was anonymous and voluntary. Two instruments were used to obtain the data in this study: i) The Learning Strategies Scale (ACRA) by Román and Gallego, (2001) to measure the metacognitive strategies construct and; ii) The Creative Intelligence Test (CREA) by Corbalán, et al., (2003) to measure the potential creativity. The results of the study show a positive and significant contribution of the metacognitive strategies to creativity.

Keywords: Metacognitive strategies, creativity, higher education.

En los últimos años, desde una estrategia económica y de desarrollo social basada en el conocimiento, España, ha apostado por la modernización de sus universidades, mediante la innovación del conocimiento (e.g. la agenda de modernización de la Unión Europea para la Educación Superior del 2011; la declaración de Bologna (1999; Lisboa, 2000; Salamanca, 2001; Praga, 2001; Berlín, 2003; Graz, 2003; Bergen, 2005; Glasgow, 2005; Londres, 2007; Leuven, 2009; Budapest-Viena, 2010, y Bruselas, 2012). Para ello, se precisa un marco educativo facilitador del desarrollo de la capacidad creativa en los estudiantes. Esta capacidad favorecerá la generación de conocimientos y productos que puedan ser transferidos generando beneficios sociales y económicos (Bereiter & Scardamalia, 2007).

La creatividad es un constructo complejo que ha originado posturas divergentes sobre su definición y operacionalización (Penagos, 1997; Pesut, 1990). Por ejemplo, Torrance (1959) concibe la creatividad como aquel proceso dirigido a la resolución de problemas, formulando y contrastando hipótesis que permitan resolver el problema y generar otros nuevos. En este estudio, estamos de acuerdo con Sternberg y Lubart (1996) cuando definen la creatividad como la producción de nuevas ideas y la generación, a partir de éstas, de productos eficaces

y útiles. Para estos autores la creatividad está conformada por: i) estilos de pensamientos; ii) conocimiento y aptitudes cognitivas; iii) factores psicológicos; iv) factores afectivos-motivacionales y; v) variables contextuales.

Desde este punto de vista, que el pensamiento creativo es mejorable mediante el uso de estrategias metacognitivas (Bransford y Stein, 1984; Nickerson, 1999; Pesut, 1990; Runco, 2004). En este sentido, Gutierrez-Braojos Salmeron-Vielhez, Martin-Romera, Salmeron, (en prensa) sintetizan, a partir de varios estudios, cinco aspectos explicativos de la influencia que las estrategias metacognitivas pueden ejercer en el pensamiento creativo y su desarrollo:

1. Favorece la activación de conocimiento previo (Bernal, 2001; Mednick, 1962).
2. Facilitan la compenetración con el estado de las representaciones cognitivas del conocimiento, (Armbruster, 1989).
3. Favorecen el pensamiento homoespacial y la manipulación de varias ideas simultáneas (Rothenberg, 1990).
4. Favorece la codificación del conocimiento mediante representaciones flexibles (Armbruster, 1989).
5. Favorece la verificación y evaluación del proceso creativo (Arm-

bruster, 1989).

Desde la psicología cognitiva se defiende un modelo jerárquico de la cognición, donde la metacognición ejerce una función integradora y unificadora de los procesos cognitivos (Denckla, 2007; citado por Gutierrez-Braojos, et al., en prensa). En dicho modelo, se subraya la importancia de la activación de conocimiento pertinente y las operaciones de guía y monitoreo-control de la actividad con relación a una meta requerida en unas circunstancias concretas. Estos procesos se han denominado estrategias metacognitivas (Efklides & Misailidi, 2010). Las estrategias metacognitivas hacen referencia a procesos de naturaleza consciente, dirigidos a la planificación, regulación, control y evaluación del rendimiento cognitivo relacionado con las normas (O'Neil & Abedi, 1996).

Román y Gallego (1994) clasifican las estrategias en tres grandes dimensiones: cognitivas (adquisición, codificación, recuperación), afectivas-motivacionales y Metacognitivas. Concretamente, las estrategias metacognitivas se activan con el propósito de seleccionar y activar aquellas estrategias cognitivas que sean más eficientes y eficaces en función de las características circunstanciales, i.e. meta, contexto, etc. Para Román y Gallego (2001, 2005) las estrategias metacognitivas se conforman de:

1. Estrategias de autoconocimiento, referidas a: el conocimiento declarativo (saber qué hacer); el conocimiento procedimental (saber cómo hacerlo); el conocimiento condicional (saber cuándo y por qué).
2. Estrategias de automanejo de la planificación, regulación y evaluación, referidas a: la comprensión y el establecimiento de metas de aprendizaje de un contenido concreto; el establecimiento de planes de acción e hipótesis; el monitoreo y la evaluación de la consecución de las metas establecidas; y finalmente, la rectificación y correspondiente regulación en relación al grado de consecución de tales metas.

Los estudios que analizan las relaciones entre las estrategias metacognitivas y la creatividad exponen conclusiones diversas, sujetas a la especificidad de la disciplina de estudio. Concretamente, estos resultados parecen incongruentes en función del campo estudio (Gutierrez-Braojos et al., en prensa). En este sentido, los estudios indican que a excepción de estudios en el campo de las bellas artes (e.g. Furnham, Zhang y Chamorro-Premuzic, 2006; Wolfradt y Pretz, 2001) existe cierto consenso en al concluir que el proceso y producto creativo es favorecido por el uso de estrategias metacog-

nitivas (Chand y Runco, 1992; Feldhusen y Goh, 1995; Harrington, 1975; Jausovec, 1994; Rucinski y Arredondo, 1994; Runco y Okuda, 1988; Zampetakis, Bouranta y Moustakis, 2010). En este sentido, estamos de acuerdo con Csikszentmihalyi (1997) cuando afirma que la creatividad depende, entre otros aspectos, del campo o disciplina en la que los procesos y productos creativos son construidos.

De esta forma, atendiendo las conclusiones de estos estudios, podemos considerar que el uso de estrategias metacognitivas puede favorecer el pensamiento creativo y la generación de productos creativos. A partir de estas evidencias empíricas que establecen una relación entre ambos constructos, el objetivo de esta investigación es testear las relaciones entre las estrategias metacognitivas y la creatividad mediante un modelización con ecuaciones estructurales. Este modelo contiene un variable latente exógena, las estrategias metacognitivas y, una variable superficial, la creatividad. La relación que se establece en este modelo, a partir de las investigaciones documentadas (e.g. Barak, 2010; Zhang, 2010), es la siguiente:

1. El uso de estrategias metacognitivas contribuye directamente y positivamente a la capacidad creativa.

## Método

### Participantes

En este estudio participaron, de manera voluntaria y anónima, 197 estudiantes universitarios españoles (81.2% mujeres y 18.8% hombres; rango de edad 20 a 41 años ( $M= 24.37$  y  $SD= 3.38$ ) matriculados en el cuarto curso de la licenciatura de Psicopedagogía. Los instrumentos fueron aplicados en las clases tutoriales mediante la supervisión del profesor tutor.

### Instrumentos

El test CREA (Corbalán et al., 2003): permite obtener una medida cognitiva de la creatividad a través de la generación de preguntas sobre un material gráfico suministrado (láminas). Está compuesto por tres láminas: lámina A (a partir de 16 años), lámina B (de 12 a 16 años) y lámina C (de 6 a 11 años). Esta prueba puede aplicarse bien de manera colectiva, bien de manera individual. En esta investigación se ha suministrado lámina A, de forma individual. En esta lámina el sujeto ha de generar preguntas de forma escrita.

Mediante el cálculo de la fórmula  $PD= N-O-An-Ex$ , el test CREA proporciona una puntuación directa (PD). Este test cumple con los criterios básicos de fiabilidad y validez (Corbalán et. al., 2003).

La escala ACRA (Román y Gallego, 2001): está fundamentada en la teoría de procesamiento de la información, en los procesos cognitivos de adquisición, almacenamiento-codificación y recuperación. Estos procesos están presididos por estrategias de apoyo o proceso de naturaleza metacognitiva. Las subescalas que se han utilizado en esta investigación corresponden a las estrategias metacognitivas lógicas. Estas subescalas son las siguientes: i) autoconocimiento de estrategias de adquisición y codificación y recuperación (7 ítems); ii) automanejo de la planificación (4 ítems); iii) y automanejo de regulación y evaluación (6 ítems). La escala ACRA se presenta con un formato de respuesta tipo Likert de 4 puntos. La escala comprende cuatro grados de frecuencia en el uso de las estrategias evaluadas: “nunca o casi nunca”, “algunas veces”, “bastantes veces” y “siempre o casi siempre”.

### Procedimiento de análisis

Para el análisis confirmatorio de la escala ACRA se ha utilizado el programa AMOS 18. El procedimiento seguido en el análisis es el siguiente:

1. Estimación de los índices de ajuste: los modelos teóricos se consideran con nivel de ajuste adecuado cuando “p” asociada de Chi-cuadrado no sea significativa y además presenten un valor de CFI superior a .95, un valor de AGFI superior a .80 y un valor de RMSEA inferior a .05.
2. Estimación de la fiabilidad y varianza extraída de los constructos.
3. Análisis de la consistencia interna de la escala mediante la estimación de alfa de Cronbach.
4. Testeo del modelo estructural teórico de relaciones entre las estrategias metacognitivas y la creatividad.

## Resultados

### Estudio del modelo de medida (ACRA)

La evaluación del modelo de medida de la subescala estrategias metacognitivas de la escala ACRA (Figura 1) indican un buen ajuste (Tabla 1). Así, el valor del índice comparativo de ajuste (CFI) respecto a un modelo nulo presenta un valor (.990); el valor de RMSEA es de (.032); el valor de AGFI es (.883); y Chi-cuadrado presenta un valor asociado de p no significativo ( $\chi^2 = 157.744$ ; gl.=132;  $p = .063$ ; CMIN= 1195). Por ello, podemos concluir un buen ajuste de medida de la escala utilizada para medir las estrategias metacognitivas.

Por otro lado, los resultados obtenidos a partir del cálculo de la fiabilidad de constructo, y la varianza extraída,



indican que los indicadores empleados para explicar empíricamente los constructos latentes son adecuados (Tabla 2).

Además, con respecto a la consistencia interna de las subescalas de estrategias metacognitivas, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach (Tabla 3).

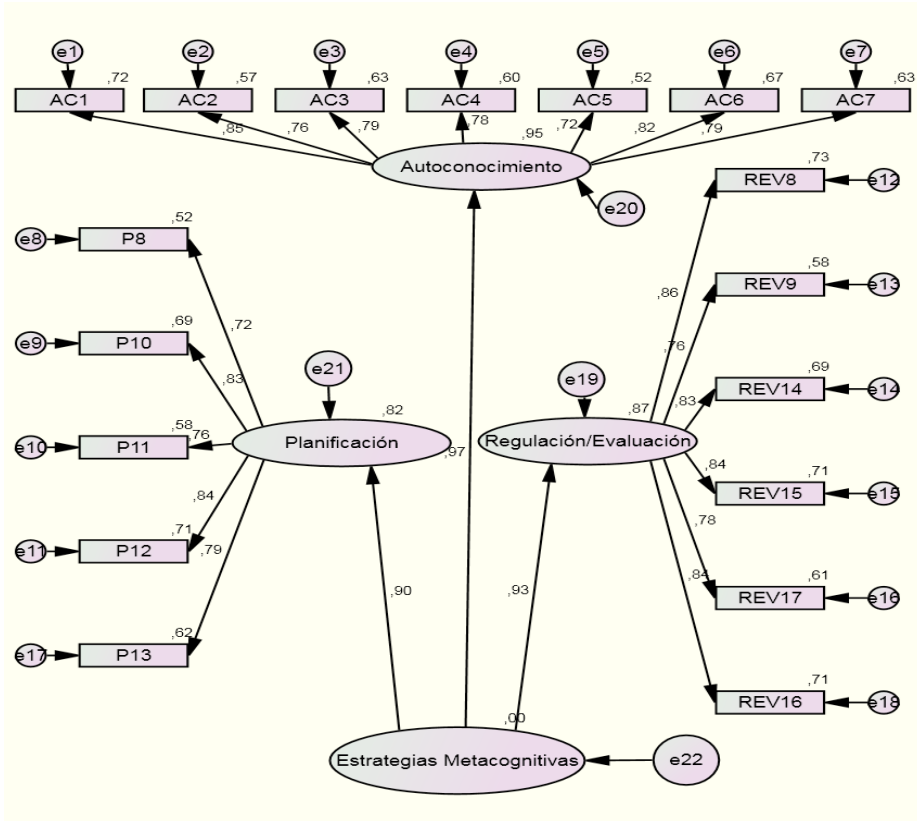


Figura 1. Modelo de medida de la escala de estrategias metacognitivas.

Tabla 1

Índices de bondad de ajuste: modelo de medida Estrategias Metacognitivas.

	$\chi^2$	gl.	p	CMIN/DF	CFI	AGFI	RMSEA
Modelo	157.744	132	.063	1195	.99	.883	.032



Los resultados indican que todas las subescalas presentan valores adecuados.

### Estudio del ajuste del modelo de estructura

Los resultados de evaluación del

modelo (Figura 2) muestran un buen ajuste global del modelo a los datos empíricos en todos los índices (Tabla 4). Así, Chi-cuadrado presenta un valor asociado de p no significativo ( $\chi^2=915.084$ ; D.F.= 852;  $p=.066$ ; CMIN= 1074). El valor del índice comparativo

Tabla 2

*Estrategias Metacognitivas. Fiabilidad de Constructos y Varianza Extraída.*

---


$$\begin{aligned}
 \text{Fiabilidad de Constructo de E.M.} &= \frac{(\sum[\lambda^s]^2)}{(\sum[\lambda^s]^2) + \sum \varepsilon} = \\
 &= \frac{(.90 + .93 + .97)^2}{(.90 + .93 + .97)^2 + (.18 + .13 + .05)} = \\
 &= \frac{34.58}{34.58 + 3.57} = .95 \\
 \\
 \text{Varianza extraída de E.M.} &= \frac{\sum \lambda^{s^2}}{\sum \lambda^{s^2} + \sum \varepsilon} = \\
 &= \frac{.90^2 + .93^2 + .97^2}{[(.90]^2 + .93^2 + .97^2) + (.18 + .13 + .05)} = \\
 &= \frac{4.38}{4.38 + 3.57} = .87 \\
 \\
 \text{Fiabilidad de Constructo de P.N.} &= \frac{(\sum[\lambda^s]^2)}{(\sum[\lambda^s]^2) + \sum \varepsilon} = \\
 &= \frac{(.72 + .83 + .76 + .84 + .79)^2}{(.72 + .83 + .76 + .84 + .79)^2 + (.48 + .31 + .42 + .29 + .38)} = \\
 &= \frac{15.52}{15.52 + 1.88} = .89 \\
 \\
 \text{Varianza Extraída de P.N.} &= \frac{\sum \lambda^{s^2}}{\sum \lambda^{s^2} + \sum \varepsilon} = \\
 &= \frac{.72^2 + .83^2 + .76^2 + .84^2 + .79^2}{[(.72]^2 + .83^2 + .76^2 + .84^2 + .79^2) + (.48 + .31 + .42 + .29 + .38)} = \\
 &= \frac{3.11}{3.11 + 1.88} = .62
 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
 \text{Fiabilidad de Constructo de A.C.} &= \frac{(\sum[\lambda^s]^2)}{(\sum[\lambda^s]^2) + \sum \varepsilon} = \\
 &= \frac{(.85 + .76 + .79 + .78 + .72 + .82 + .79)^2}{(.85 + .76 + .79 + .78 + .72 + .82 + .79)^2 + (.28 + .43 + .37 + .40 + .48 + .33 + .37)} = \\
 &= \frac{30.58}{30.58 + 2.66} = .91
 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
 \text{Fiabilidad de Constructo de R.E.} &= \frac{(\sum[\lambda^s]^2)}{(\sum[\lambda^s]^2) + \sum \varepsilon} = \\
 &= \frac{(.86 + .76 + .83 + .84 + .78 + .84)^2}{(.86 + .76 + .83 + .84 + .78 + .84)^2 + (.27 + .42 + .31 + .29 + .39 + .29)} = \\
 &= \frac{24.11}{24.11 + 1.97} = .92
 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
 \text{Varianza Extraída de R.E.} &= \frac{\sum \lambda^{s^2}}{\sum \lambda^{s^2} + \sum \varepsilon} = \\
 &= \frac{.86^2 + .76^2 + .83^2 + .84^2 + .78^2 + .84^2}{(.86^2 + .76^2 + .83^2 + .84^2 + .78^2 + .84^2) + (.27 + .42 + .31 + .29 + .39 + .29)} = \\
 &= \frac{5.30}{5.30 + 1.97} = .67
 \end{aligned}$$

Tabla 3

*Confiabilidad de los factores que conforman la escala de metas de logro.*

Factores	Alfa de Cronbach	Ítems-Total
1. Autocimiento	.919	n=7
2. Planificación	.892	n=5
3. Regulación y evaluación	.924	n=6

de ajuste (CFI) respecto a un modelo nulo presenta un valor de .99. El valor de AGFI es (.812). Y el valor de RMSEA es de (.019). Por tanto, se observa un buen ajuste del modelo de medida a los datos empíricos.

Como se observa (Tabla 5), las relaciones entre las variables apuntadas por el modelo teórico son significativas. Cada una de las estrategias metacognitivas (autoconocimiento, planificación y regulación y evaluación)

conforma un factor de segundo orden, denominado estrategias metacognitivas. Y ésta última se relaciona significativamente con la creatividad.

Respecto a los efectos directos e indirectos (Tabla 6), se observa que: i) sobre las estrategias de autoconocimiento ( $\beta = .973$ ), las estrategias de

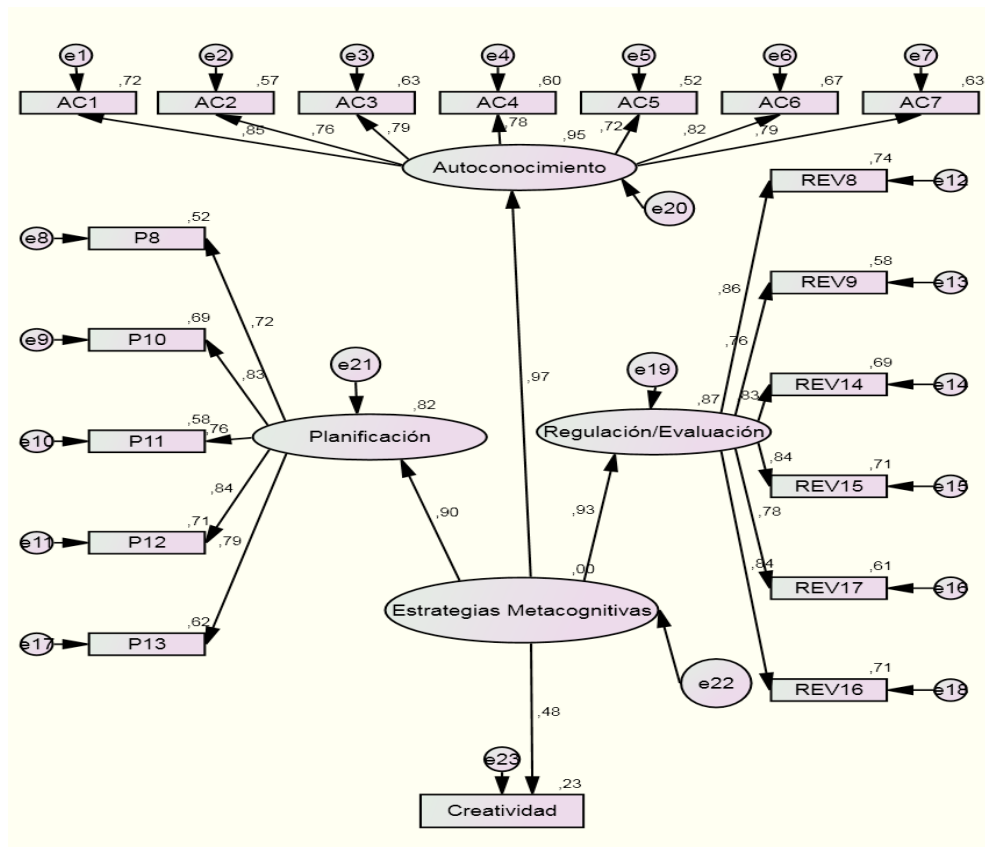


Figura 2. Relación entre estrategias metacognitivas y creatividad.

Tabla 4

Índices de bondad de ajuste: modelo de estructura

	$\chi^2$	gl.	p	CMIN/DF	CFI	AGFI	RMSEA
Modelo	171.298	149	.102	171.298	.992	.893	.028

Tabla 5

*Pesos de Regresión y pesos estandarizados de regresión*

Relaciones entre variables	S.E.	C.R.	p	P.E.R
P.N.S. <--- M.S.	.040	5.806	***	.902
A.C.S. <--- M.S.	.060	6.227	***	.979
R.E.S. <--- M.S.	.051	6.231	***	.927
C.E. <--- M.S.	.423	4.951	***	.486

*Nota:* M.S., Estrategias Metacognitivas; P.N.S., Planificación; A.C.S., Autoconocimiento; R.E.S., Regulación y Evaluación; C.E., Creatividad; P.R., Pesos estandarizados; P.E.R., Pesos Estandarizados de Regresión. S.E. Estimación del Error; C.R. Ratio Crítico.

*Nota* \*\*\*,  $p < 0.001$

planificación ( $\beta = .905$ ) y las estrategias de autorregulación ( $\beta = .932$ ) contribuyen directa y positivamente las estrategias metacognitivas; ii) sobre la creatividad contribuyen directa y positivamente las estrategias metacognitivas ( $\lambda = .482$ ).

### Discusión

En este estudio nos propusimos testear un modelo teórico que relacio-

na las estrategias metacognitivas y la creatividad mediante la modelización por ecuaciones estructurales. Los resultados de nuestro trabajo indican que las estrategias metacognitivas contribuyen positivamente a la creatividad. Así, estos resultados corroboran las afirmaciones de Armbruster, (1989); Pesut (1990); Mednick, (1962); Rothenberg (1990); Runco, (2007) y; las conclusiones de Chand y Runco (1992); Harrington (1995); Zhang

Tabla 6

*Efectos directos, indirectos y totales.*

Efectos	Directo	I n d i - recto	Total
Sobre A.C.			
A.C.S.	-	-	-

P.N.S.	-	-	-
R.E.S.	-	-	-
M.S.	.973	-	.973
Sobre P.N.			
A.C.S.	-	-	-
P.N.S.	-	-	-
R.E.S.	-	-	-
M.S.	.905	-	.905
Sobre R.E.			
A.C.S.	-	-	-
P.N.S.	-	-	-
R.E.S.	-	-	-
M.S.	.932	-	.932
Sobre M.S.			
A.C.S.	-	-	-
P.N.S.	-	-	-
R.E.S.	-	-	-
M.S.	-	-	-
Sobre C.E.			
A.C.S.	-	-	-
P.N.S.	-	-	-
R.E.S.	-	-	-
M.S.	.482	-	.482

*Nota:* M.S., Estrategias Metacognitivas; P.N.S., Planificación; A.C.S., Autoconocimiento; R.E.S., Regulación y Evaluación; C.E., Creatividad.

(2010a). Sin embargo, estos resultados son opuestos a los obtenidos por Wolfradt y Pretz (2001) y Furnham, Zhang, y Chamorro-Premuzic (2006).

Por lo tanto, en base a los resultados

obtenidos con la muestra participante, se puede afirmar que la probabilidad de ocurrencia de un comportamiento creativo intencional y autocontrolado queda supeditada al uso de dichas es-

trategias. De esta forma, esta base de conocimientos estratégicos puede ser útil para actuar de forma autorregulada ante demandas que requieran de un comportamiento creativo. Así, la aplicación programas de intervención de estas estrategias para el proceso de pensamiento creativo puede favorecer el uso consciente y controlado de dichas estrategias para la adquisición de una base de conocimiento estructurada, a la vez que flexible, que facilite a los estudiantes generar productos creativos en un dominio específico.

Es preciso subrayar que, tal y como señala Csikszentmihalyi (1997), el dominio específico de conocimiento es relevante para explicar las controversias dadas en los distintos estudios. Los estudios de Wolfradt y Pretz (2001) y Furnham et. al. (2006) indican una independencia de las estrategias metacognitivas respecto a la creatividad en estudiantes de la licenciatura de Bellas Artes. Sin embargo,

nuestro estudio, así como los restantes estudios anteriormente mencionados, indican que dichas estrategias se relacionan con la creatividad en estudiantes matriculados en dominios distintos a Bellas artes.

Finalmente, consideramos que para futuros estudios sería interesante replicar esta investigación en contextos universitarios seleccionando muestras variadas y más amplias que permitan realizar un análisis comparativo en diversos dominios específicos. De la misma forma, pueden ser interesantes estudios que conceptualicen la creatividad desde enfoques psicológicos y amplíen la investigación sobre las relaciones que se establecen con las estrategias metacognitivas con la finalidad de construir un cuerpo de conocimiento que oriente la práctica docente en aras de facilitar a los estudiantes la capacidad creativa dirigida a la generación de productos innovadores.

## Referencias

- Armbruster, B. B. (1989). Metacognition in Creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds, *Handbook of creativity* (pp. 177-182). New York: Plenum Press.
- Barak, M. (2010). Motivating self-regulated learning in technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 20, 381-401.
- Barron, F. (2007). Enhancement and the Fulfillment of Potential. En M. A. Runco, *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice* (pp. 319-374). San Diego, CA: Aca-

- demic Press.
- Bernal, T. (2001). *Más allá de las cuentas: procesos cognitivos y estructuras auditivas*. Proyecto Institucional, Facultad de Psicología. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Bransford, J., & Stein, B. (1984). *The IDEAL problem solver*. New York: W. H. Freeman.
- Chand, I., & Runco, M. A. (1992). Problem finding skills as components in the creative process. *Personality and Individual Differences, 14*, 155-162.
- Chrobak, R. y Prieto, A. P. (2010). La herramienta UVE del conocimiento para favorecer la creatividad de docentes y estudiantes. *Anales de psicología, 26*(2), 259-266.
- Corbalán, J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M. y Limiñana, M. R. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida Cognitiva de la Creatividad*. TEA Ediciones. Madrid.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Denckla, M. B. (2007). Executive function: Binding together the definitions of attention-deficit/hyperactivity disorder and learning disabilities. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 5-18). New York: The Guilford Press.
- Flavell, J. H. (1977). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Feldhusen, J. F. & Goh, B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal, 8*(3), 231-247.
- Furnham, A., Zhang, J. & Chamorro-Premuzic, T. (2006). Personality, art judgment, and creativity. *Imagination. Cognition and Personality, 25*, 119-145.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Harrington, D. M. (1975). Effects of explicit instructions to “be creative” on the psychological meaning of divergent thinking test scores. *Journal of Personality, 43*(3), 434-454.
- Jausovec, N. (1994). Metacognition in creative problem-solving. En M. A. Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving, and creativity* (pp. 77-95). Norwood, NJ: Ablex.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review, 69*, 220-232.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg

- (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). New York: Cambridge University Press.
- O'Neil, H. F. & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research, 89*(4), 234-245.
- Pesut, D. J. (1990). Creative thinking as a self-regulatory metacognitive process: A model for education, training and further research. *Journal of Creative Behavior, 24*, 105-110.
- Román, J. M. y Gallego, S. (2001). *ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rothenberg, A. (1990). *Creativity and madness: New findings and old stereotypes*. Baltimore, M.D: Johns Hopkins University Press.
- Rucinski, T. T. & Arredondo, D. E. (1994). Using the Workshop Approach in University Classes To Develop Students Dispositions To Think Metacognitively and Creatively. *Innovative Higher Education, 18*(4), 273-288.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology, 55*, 657-687.
- Runco M. A. (2007). *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. A. & Okuda, S. M. (1988). Problem-discovery, divergent thinking, and the creative process. *Journal of Youth and Adolescence, 17*, 211-220.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist, 51*, 677-688.
- Wolfradt, U. & Pretz, J. (2001). Individual differences in Creativity: Personality, Story Writing and hobbies. *European Journal of Personality, 15*, 271-310.
- Zampetakis, L. A. Bouranta, N. & Moustakis, V. (2010). On the relationship between individual creativity and time management. *Thinking Skills and Creativity, 5*(1), 23-32.
- Zhang, L. F. (2010). Do thinking styles contribute to metacognition beyond self-rated abilities? *Journal of Psychology, 30*(4), 481-494.

**Calixto Gutierrez Braojos.** Profesor de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. Miembro del grupo de Investigación HUM-126: Innovación y mejora de la educación en Andalucía. Líneas de Investigación: Estrategias de Aprendizaje; Desarrollo de Competencias; Metodologías activas de enseñanza. Construcción del conocimiento y creatividad. Procesos de aprendizaje autorregulados.



**Purificación Salmerón Vilchez.** Profesora de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Granada Líneas de Investigación: Estrategias de Aprendizaje; Metodologías activas de enseñanza. Creatividad. Procesos de aprendizaje autorregulados.

**Ana Martín Romera.** Trabajadora social. Departamento de Igualdad y Bienestar social. Granada. Estudiante de Doctorado del Departamento de Métodos de Investigación y diagnóstico en Educación. Universidad de granada.

Fecha de recepción: 17/2/2011

Fecha de revisión: 25/3/2011

Fecha de aceptación: 30/4/2011



# Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo

## Peer roles and bullying at school: A qualitative study

Gonzalo del Moral Arroyo, Cristian Suárez Relinque  
y Gonzalo Musitu Ochoa

Universidad Pablo de Olavide

### Resumen

El objetivo que se plantea en este estudio es describir los roles de los testigos que rodean a la víctima y al agresor en los episodios de violencia escolar entre iguales a partir de los discursos de los adolescentes. Utilizando un diseño cualitativo y siguiendo los pasos propuestos por la Grounded Theory, se han realizado seis grupos de discusión y 16 entrevistas en profundidad con una muestra total de 64 adolescentes de 2º, 3º y 4º de ESO. Se han identificado tres roles básicos de testigos: colaborador, animador y neutral, coincidentes con la investigación previa, y un rol nuevo en cuanto a la legitimización social por parte de los adolescentes (el mediador escolar). La normalización del consumo de la violencia entre iguales, las características distintivas de los colaboradores respecto al bully, la motivación lúdica de los animadores así como la mayor proporción de los mismos con respecto a estudios anteriores, son algunos de los resultados más destacados.

Palabras clave: Bullying, iguales, testigos, metodología cualitativa.

### Abstract

The aim of the study is to describe the roles of witnesses surrounding the victim and the aggressor in episodes of bullying from the discourses of adolescents. Using a qualitative design and following the steps proposed by the Grounded Theory, six focus groups and 16 in-depth-interviews with a total sample of 64 adolescents from 2º, 3º and 4º of ESO have been carried out. We have identified three basic roles of witnesses (assistant, reinforcer, outsider), consistent with previous research and a new role in terms of social legitimization by teenagers (school mediator). The normalization of the consumption of peer violence, the distinctive features of the collaborators on the bully, playful motivation of the animators and the highest proportion of these with respect to previous studies are some of the most important results.

Keywords: Bullying, peers, witnesses, qualitative methodology.

---

**Nota.** Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2012-33464 “La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica”, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

¿Por qué hay chicos que se juntan con los malos de la clase mientras que otros permanecen en un segundo plano? ¿qué motivaciones llevan a los adolescentes a contemplar una pelea en vez de salir corriendo a avisar a un adulto que pueda interrumpirla? ¿cuáles son las normas no escritas para intervenir y ayudar a un amigo en apuros? Estas y otras preguntas pueden surgir en la mente de un investigador al acercarse al problema del bullying desde un prisma “social”. Y es que el bullying es social por naturaleza, y se lleva a cabo en el seno de grupos sociales relativamente permanentes, en los que la víctima tiene pocas posibilidades de evitar a sus verdugos, y el matón a menudo recibe el apoyo de otros miembros del grupo (Björkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982). DeRosier, Kupersmidt y Patterson (1994) indicaron que la agresión es una actividad interpersonal que surge a menudo dentro del contexto de un grupo de iguales. Pensar en cómo el grupo está involucrado en el acoso escolar es una manera de “volver a las raíces”. El concepto utilizado originalmente en los idiomas escandinavos para referirse al bullying fue mobbing (en sueco, mobbning), y el fenómeno fue descrito como un grupo de niños confabulados contra una víctima, acosándola y atormentándola en repetidas ocasiones (Salmivalli, 2010).

El hecho de que otros iguales están

presentes como testigos en la mayoría de los incidentes de bullying ha llevado a los investigadores a preguntarse cómo reaccionan los espectadores durante estos episodios de violencia, y cómo sus reacciones pueden contribuir al problema o ayudar a resolverlo (Hawkins, Pepler y Craig, 2001; O’Connell, Pepler, y Craig, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Los miembros del grupo se considera que tienen diferentes funciones en el proceso, impulsados por diversas emociones, actitudes y motivaciones. Sus características individuales interactúan con los factores ambientales, tales como normas del aula, contribuyendo al proceso de acoso que, como sabemos, puede tener resultados tremendamente dañinos para el individuo afectado. Salmivalli et al. (1996) utilizó un procedimiento sociométrico de nominación-de iguales e identificó cuatro tipos de roles que los chicos y chicas pueden tener en el proceso de acoso escolar, además de ser bullies o víctimas: los colaboradores de los bullies, los animadores de los bullies, los neutrales y los defensores de las víctimas.

Considerar el bullying en el contexto del grupo ayuda a comprender mejor la motivación de las personas para intimidar, la falta de apoyo a las víctimas, la persistencia de la intimidación, y el ajuste de las víctimas a través de diversos contextos. Final-

mente, el estudio del grupo es de gran ayuda en el desarrollo de intervenciones efectivas contra el acoso escolar (Salmivalli, 2010).

A continuación, describiremos las principales características de cada uno de los roles que se pueden adoptar los menores que rodean al agresor y a la víctima en el complejo escenario grupal y social en que se desarrolla la violencia escolar entre iguales.

### **Características de Colaboradores, Animadores, Defensores y Neutrales**

Los colaboradores o asistentes son chicos que se ponen de lado del cabecilla de los bullies. Los animadores o reforzadores proporcionan retroalimentación positiva a los bullies (por ejemplo, por la risa o vítores). Los defensores son aquellos chicos y chicas que se ponen del lado de las víctimas, reconfortándolas y apoyándolas. Los neutrales no se implican en las situaciones de acoso y suelen retirarse de las mismas (Salmivalli, 2010).

La importancia de las reacciones espectador se hace evidente si pensamos en su posible impacto en los bullies, las víctimas y el resto de compañeros. Tener otros aliados que se unen en la intimidación o recibir retroalimentación positiva, incluso a través de sutiles apoyos verbales o de señales no verbales (por ejemplo, sonriendo, riendo) es probablemente gratificante para

los que están acosando, mientras que el desafío al bully para tomar partido por la víctima proporciona retroalimentación negativa para ellos. En su estudio observacional Hawkins et al. (2001) encontraron que cuando los espectadores reaccionaron a favor de la víctima, a menudo eran eficaces para poner fin a un episodio de acoso escolar. La influencia de los espectadores sobre el bullying ha sido investigada a nivel del aula y, por agregación de las puntuaciones de los chicos en las escalas de rol a nivel de la clase. Los resultados agregados reflejan comportamientos que son típicos o atípicos de los chicos en un aula determinada. Se ha encontrado que en aquellas clases donde los compañeros tienen más tendencia a reforzar al bully, se dan con más frecuencia episodios de violencia escolar entre iguales, mientras que las aulas donde predominan altos niveles de apoyo y defensa de las víctimas tienen un efecto contrario en la prevalencia de episodios de acoso (Karna, Salmivalli, Poskiparta, y Voeten, 2008). Además, la asociación entre la victimización y sus dos factores de riesgo conocidos, ansiedad social y rechazo de los compañeros, es más fuerte en las aulas que se observa alto apoyo a los bullies y baja defensa de las víctimas. Es decir, la probabilidad de que los chicos ansiosos o rechazados acaben convirtiéndose en víctimas depende del contexto social, siendo

mayor en las clases donde los espectadores apoyan la conducta del bully, en lugar de desafiarla (Salmivalli, 2010).

También se han hallado evidencias de la relación entre la reacción de los espectadores y el ajuste de las víctimas. En un estudio realizado por Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli (2011), las víctimas que contaban con uno o dos defensores entre sus compañeros de clase se mostraron menos ansiosas y menos deprimidas, y tenía una autoestima más alta que las víctimas que no contaban con defensores, incluso controlando la frecuencia de las experiencias de victimización. Además, los defensores fueron percibidos por las propias víctimas y por otros compañeros como populares, y generalmente pertenecían al mismo género que las víctimas.

Desafortunadamente, los chicos testigos de la violencia escolar entre iguales no parecen utilizar su potencial para reducirlo. A pesar de que la mayoría de los chicos muestran actitudes contrarias a la intimidación y manifiestan intenciones de apoyar a compañeros víctimas en situaciones hipotéticas (Boulton, Trueman, y Flemington, 2002; Rigby y Johnson, 2006; Rigby y Slee, 1991; Whitney y Smith, 1993), el comportamiento real de apoyo es raro. En un estudio realizado en Finlandia (Salmivalli, Lappalainen, y Lagerspetz, 1998), la frecuencia de los estudiantes de sexto y octavo grado

identificados como defensores de las víctimas fue un 17-20%, mientras que el de chicos que colaboraban o animaban al bully ascendió a un 20-29%. Casi un tercio (26-30%) no tomó partido por nadie, pero no se retiró de las situaciones de acoso escolar, permitiendo pasivamente la continuación de la violencia entre iguales.

En el análisis de los motivos de la no ayuda por parte de los espectadores, destacan los estudios acerca de las redes de iguales. Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz (1997) y Dishion, Patterson y Griesler (1994) destacan que los adolescentes bullies, los colaboradores y los animadores pertenecen a grupos de iguales más amplios que los adolescentes defensores, los neutrales y los victimizados. Estas redes de iguales tienden a ser homogéneas en el caso de chicos cuyos roles manifestados en episodios escolares son similares (entre bullies) o complementarios (entre bullies, colaboradores y animadores). Los chicos que no pertenecen a ninguna red son más fácilmente victimizados. Es importante relacionar este dato con el hecho de que los chicos bullies, sobre todo varones, sean a menudo chicos rechazados por la mayor parte de sus compañeros (Boulton y Smith, 1994), por lo que estos chicos cuentan con una red de iguales que los apoyan y los consideran más positivamente que el resto de compañeros, que muestran actitudes favorables hacia la violencia

y cuya amplitud es mayor que las redes sociales de otros chicos (Cairns y Cairns, 1986; Wright, Giammarino y Parad, 1986).

En cuanto al género, Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz (1997) encontraron que en el caso de las chicas era frecuente encontrar que bully y víctima pertenecieran a la misma red de iguales. Salmivalli et al. (1996) hallaron que el reparto de roles en los episodios de bullying también se distribuían por género, siendo más frecuentes los roles de bully, colaborador y animador entre los chicos, y los de defensor y neutral entre las chicas.

Como puede apreciarse, un número limitado de investigaciones han profundizado en los roles jugados por los adolescentes en los episodios de violencia escolar, no obstante se echan en falta investigaciones que profundicen en las experiencias subjetivas de los protagonistas, en los motivos por los que juegan un rol determinado o los elementos que hacen que un chico adopte un rol determinado y no otro. Del mismo modo, el conocimiento sobre las redes sociales de chicas y el reparto de roles parece haber sido menos estudiado en esta línea investigativa.

Por todo ello, en este estudio nos planteamos el objetivo de conocer los distintos roles jugados en la violencia escolar tal y como son percibidos y experimentados por los adolescentes y

las motivaciones que llevan a los protagonistas a jugar ese rol.

## Método

### Diseño

Para lograr una comprensión global, descriptiva e interpretativa de los roles jugados por los adolescentes en la violencia escolar consideramos que un diseño cualitativo es la opción más pertinente. En concreto, hemos optado por seguir los pasos propuestos por la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* tal y como fueron propuestos por Strauss y Corbin (1998).

Debe indicarse también que el hecho de emplear grupos de discusión y entrevistas en profundidad aporta la ventaja de permitir recoger información de forma natural sobre cómo se percibe el ambiente, más allá de como exista en la realidad objetiva (Bronfenbrenner, 1979) y diferentes estudios avalan su validez (Sutherland y Shepherd, 2001; Zapert, Snow y Tebes, 2002).

Hay una diferencia fundamental entre un diseño tradicional cuantitativo y uno cualitativo: este último no se establece completamente al inicio de la investigación sino que va emergiendo paralelamente a la recogida de los datos, es por tanto, más flexible y tiene un carácter marcadamente emer-

Tabla 1

*Esquema del diseño de investigación empleado*

<b>Diseño inicial</b>			<b>Diseño emergente</b>
<p>Muestra: 24 chicos y 24 chicas de 2º, 3º y 4º ESO, cuatro centros de la provincia de Sevilla (rural-urbano; público-concertado) con perfil variado (agresores, víctimas, otros iguales) seleccionado por expertos en el contexto (orientadores, jefe de estudios, tutores).</p> <p>Aspectos éticos: se solicitó autorización parental y acuerdo de colaboración por parte de los participantes. Tratamiento de los datos anónimamente, confidencialidad y posibilidad de abandonar el estudio.</p> <p>Técnica cualitativa de elección: 6 grupos de discusión de 8 personas a partir de dos variables de selección (zona del centro y tipo de centro). Todos los grupos mixtos en cuanto al género y perfil en clase (agresor, víctima, otros iguales). Duración 1 hora cada uno.</p>			<p><b>Durante</b></p> <p>Muestra y técnica: se decide entrevistar en profundidad a 4 agresores, 4 víctimas, 4 testigos y 4 delegados/mediadores de clase para profundizar en algunas categorías que iban surgiendo (10 chicas y 6 chicos)</p> <p>Incidencias: la muestra es seleccionada por el orientador del centro, y a pesar de la petición de haber 4 chicos y 4 chicas por grupo de discusión, en 2 ocasiones hay más chicas que chicos.</p>
	Urbano	Rural	
Público	2 mixto	1 mixto	
Concertado	2 mixto	1 mixto	
<p>Estrategia metodológica: Teoría Fundamentada pero partiendo de 7 códigos teóricos considerados de antemano como familias de códigos (agresor, víctima, iguales, familia, escuela, barrio-comunidad y sociedad). Esquema analítico de Glaser y Strauss (1998) apoyado por uso de Atlas.ti 5.0.</p> <p>Relación con la teoría: será el modelo ecológico de Bronfenbrenner el marco para la construcción del guión del grupo de discusión, explorando los distintos factores que para los adolescentes pueden estar explicando el fenómeno del bullying (por ejemplo, “¿qué características familiares crees que tienen las familias de un chico al que le pegan en la escuela?). No hay una estructura de códigos previa excepto los relacionados con el modelo (agresor, víctima, testigo, familia, escuela, barrio-comunidad y sociedad) ni se pretende comprobar ninguna hipótesis teórica previa. Tras el primer grupo de discusión emergieron algunas propiedades de la categoría “testigos” (reírse, ayudar, mirar para otro lado, etc.), hipotetizándose la existencia de tipos diferenciados. A partir del 2º grupo de discusión comenzó a explorarse activamente esta nueva categoría, que fue creciendo y diversificándose.</p>			<p><b>Final</b></p> <p>Muestra final: 64 adolescentes (34 chicas y 30 chicos) de 2º, 3º y 4º ESO.</p> <p>Técnicas: 16 entrevistas en profundidad y 6 grupos de discusión realizados:</p>



gente (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993; en Valles, 1997).

Los resultados de este estudio pertenecen a una investigación doctoral de mayor extensión, realizada con muestra española y mexicana, con primaria y secundaria, con adolescentes, padres y profesorado, y usando diversas estrategias metodológicas cualitativas (narrativo-conversacionales, observacionales y análisis documentales). En la tabla 1 se recogen los elementos del diseño general utilizados en esta investigación:

### **Muestra y contextos de recogida de datos**

Según Andréu (2001) el muestreo utilizado en la investigación cualitativa exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada. El muestreo se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información. En este caso hemos utilizado un muestreo intencional teórico (Singleton y Straits, 2004) para seleccionar los centros, intentando que la variación de contextos y muestras permitiera la comparación adecuada de los datos (principio de heterogeneidad; Valles, 1997)

Los participantes de esta investi-

gación han sido 64 adolescentes (34 chicas y 30 chicos) escolarizados en 4 centros de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía Occidental, de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años de edad y escolarizados en 3º y 4º de ESO, con una media de edad de 14,54 años.

### **Estrategia metodológica para la obtención y análisis de datos**

En la presente investigación se ha aplicado una metodología cualitativa basada en la recogida de datos sistemática a través de dos técnicas de entrevista: la primera grupal denominada *Focus Group* o *Grupo de Discusión*, y la segunda individual, denominada entrevista en profundidad.

Para el proceso de análisis se ha seguido una adaptación del esquema propuesto por la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) tal y como es propuesta por Strauss y Corbin (1998). Las fases del análisis de especifican a continuación:

1. *Preparación de archivos de datos brutos*: las respuestas de los participantes fueron informatizados como archivo RTF para su tratamiento posterior con CAQDAS. El resultado fue un archivo de datos en bruto informatizado.
2. *Lectura atenta del texto*: el texto en bruto fue leído con detalle por dos investigadores para familiari-

zarse con el contenido e ir aproximándose a una primera comprensión de los “temas” y detalles del mismo.

3. *Primer análisis de los datos en bruto: la categorización abierta:* cada investigador identificó y definió fragmentos significativos del texto y los fue codificando de manera intuitiva, abierta y sin presupuestos teóricos prefijados (proceso de codificación abierta) teniendo en cuenta que los códigos “agresor”, “víctima”, “testigo”, “familia”, “escuela”, “barrio-comunidad” y “sociedad” habían sido introducidos en el diseño previamente siendo considerados como códigos teóricos deductivos. El proceso seguido inicialmente fue el la codificación palabra a palabra y línea a línea, usando para este proceso el ATLAS.ti 5.0 y dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el estudio (codificación *in vivo*).
4. *Desarrollo de las categorías iniciales: la codificación axial:* tras finalizar este proceso y como estrategia encaminada a la validez del estudio ambos investigadores contrastaron sus sistemas de categorías (revisión por pares recomendada por Creswell y Miller (2000) y Anfara, Brown y Man-

gione (2002) para la validez de los estudios cualitativos). Hubo un acuerdo sobre un total de 45 categorías, el 90% de las planteadas por ambos investigadores. A partir de estas categorías acordadas, ambos investigadores trabajaron conjuntamente leyendo de nuevo los datos para reducir y agrupar las categorías, buscando temas secundarios, propiedades de categorías principales y secundarias y eliminando categorías redundantes. En síntesis este proceso consiste en comparar sistemáticamente las categorías y sus propiedades en distintos fragmentos del material en bruto, entre distintos materiales, entre distintos sujetos, en distintas situaciones, etc. (método de comparación constante) para buscar regularidades o pautas que permitan definir esa categoría, propiedad o relación como significativa.

Todo este proceso se fue registrando en notas teóricas o descriptivas que fueron integradas a la hora de crear el modelo resultante del análisis y en la escritura de los resultados.

5. *Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades: la codificación selectiva:* en esta etapa las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas que

los analistas estaban de acuerdo en considerar como parte de un mismo esquema teórico se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas, es decir, utilizando el método de comparación constante se descartaron categorías o hipótesis sobre relaciones entre las mismas que pudimos anotar en la fase anterior al ver que solamente funcionaban en una situación determinada o carecían de poder explicativo suficiente

Además de la revisión de pares, en el siguiente estudio se han llevado a cabo diferentes medidas para garantizar su rigor y validez. En primera lugar, en cada instituto se ha realizado una sesión de devolución de los datos de la investigación en el centro, integrándose las aportaciones de los participantes y utilizándolas como feedback en el proceso de construcción de teoría (proceso de comprobación de coherencia; Thomas, 2003). Incluso se presentaron los datos de una manera más abierta en unas jornadas organizadas por uno de los Centros del Profesorado de Andalucía Occidental para compartir los resultados del análisis con todos aquellos asistentes interesados en la materia. Finalmente, la literatura técnica ha servido en la fase de escritura para extender, validar y refinar el conocimiento del objeto de es-

tudio. El contraste con la literatura en esta etapa final, ha mostrado el grado de ajuste entre los resultados del análisis y los hallazgos que se presentan en el estudio (triangulación teórica; Moral, 2006). A raíz de los resultados de dicho contraste, se han elaborado y planteado las conclusiones, pero también preguntas sobre aspectos del rol de los testigos en el acoso escolar que pueden necesitar una revisión por parte de futuras investigaciones.

### **Procedimiento**

Los cuatro centros participantes en el estudio habían colaborado anteriormente en diversos estudios de corte cuantitativo por lo que se aprovechó ese vínculo de colaboración para solicitar la participación en el estudio, siendo el director u orientador de estudio la persona de contacto en todos los casos. Los grupos de discusión fueron llevados a cabo en los propios Centros educativos y convocados a través de la figura del orientador escolar o responsable del Aula de Convivencia en el caso de existir, con el fin de conseguir los mejores informantes posibles y solicitar de una forma más ágil el consentimiento parental para la participación de los menores en la investigación.

Tan sólo se solicitó que en los grupos las variables sexo (hombre y

mujer) y curso (2º, 3º y 4º de ESO) estuviera distribuida por igual y que estuvieran presentes agresores, víctimas y testigos en cada grupo, según la experiencia del propio orientador en el trabajo con alumnado del centro. En este encuentro de colaboración se habló con el orientador acerca de su concepción de la violencia escolar y sus definiciones de agresor y víctima con el fin de llegar a unos mínimos de definición útiles para la selección de los participantes. En total se realizaron 6 grupos de discusión distintos de 1 hora de duración, aprovechándose para ello las instalaciones facilitadas por cada uno de los centros y el espacio temporal del recreo más una clase. Su conducción corrió a cargo de una pareja de entrevistadores compuesta por un hombre y una mujer, ambos relacionados con el campo de la investigación en Ciencias Sociales.

Tras los primeros tres grupos comenzó a perfilarse la idea de entrevistar en profundidad a los protagonistas directos de la violencia escolar: agresores, víctimas, testigos y mediadores/delegados de clase. Dos de los centros nos dieron su consentimiento para esta nueva recogida de datos y se llevaron a cabo 16 entrevistas en profundidad de 30 minutos de duración, aprovechando el recreo de los menores. En este caso sólo un entrevistador se encargó de las entrevistas.

Se registraron todos los grupos de

discusión y entrevistas en profundidad con una grabadora Olympus DS-75. Tras el posterior volcado y transcripción de los datos, se empleó el software de análisis de datos cualitativo ATLAS.ti 5.0.

## Resultados

Los resultados se dividen en tres puntos principales: perfil social de los agresores, perfil social de las víctimas y perfil de los testigos. Se ilustrará la escritura de los resultados con algunos fragmentos literales significativos de los discursos adolescentes siendo la codificación de los mismos como sigue: GD (grupo de discusión)/ EP (entrevista en profundidad) + número del grupo o entrevista + A (chica), O (chico) + número identificativos en el grupo de discusión/ agr (agresor), vic (Víctima), test (testigo) o med (mediador) en las entrevistas en profundidad.

### El perfil del agresor

Según la información facilitada por la muestra, los perfiles de un bully o un adolescente victimizado se podrían reconocer por cuatro grupos de elementos:

- a. Perfil personal
- b. Perfil conductual
- c. Perfil social
- d. Señas de identidad

Para ajustarnos al objetivo del estudio desarrollaremos en exclusiva los resultados relacionados con el perfil social de bully y agresor.

Los agresores de violencia escolar entre iguales no son figuras aisladas y escondidas, sino que contarían con un grupo de apoyo compuesto principalmente por “chupaculos” y “metecizañas” que compartirían una ilusión de homogeneidad grupal, pues esta cohorte no comparte exactamente las mismas características que su cabecilla encontrándose en una posición complementaria (sumisión) consiguiendo la imitación de algunos de los comportamientos una aparente simetría. Es decir, la composición del grupo de iguales de un chico agresor escolar no consistiría en un conjunto de bullies sino más bien en una figura con poder conseguido a través de la violencia más un conjunto de seguidores que también emplean la violencia (como veremos más adelante) pero que no infunden el mismo miedo o respeto que el cabecilla.

Lo que sí es claramente percibido por los adolescentes es que los agresores necesitan público y les importa mucho la opinión de los demás, hacerse un nombre, que les respeten y ganar reputación en el grupo. También a nivel social, los bullies participantes en el estudio reconocen que se entienden mejor “con los que la lían” que con otras personas por lo que sería con esos

otros iguales con los que podrían mantener las únicas relaciones realmente simétricas en el contexto escolar.

*GD7A6: pero es que también si es uno hay otros que se unen a él para hacerse como ellos. Y ya entonces la clase se pierden.*

*(Varias voces “chupaculos”).*

*Entrevistador: quieres decir entonces que no están solos que siempre hay alguien...*

*GD7A6: (y varias voces que asienten) sí siempre hay alguien.*

*Entrevistador: ¿y cómo son esos “alguienes”? ¿Son parecidos a él?*

*GD7A5: intenta parecerse a él.*

*Entrevistador: imitadores entonces, ¿no?*

*GD7A2: pero siguen siendo víctimas. Siguen siendo iguales que los otros aunque quieran parecer más...*

*GD7A6: vamos, imitadores malos.*

*GD7A4: aunque hacen todo lo que él dice.*

## **El perfil social de la víctima de bullying**

Nos detendremos brevemente a definir algunas características del perfil de la víctima de bullying que se relacionan estrechamente con su perfil social. El perfil de una víctima de violencia escolar entre iguales estaría conformado, según los adolescentes, por características como la timidez, la debilidad, el tamaño pequeño, la soledad, la presencia de alguna característica física (por ejemplo, el sobrepeso), defecto físico o discapacidad, el

miedo, el estar “loco” o ser raro, el ser reservados e incluso “autistas”, el ser inmaduros (“se creen que están aún en el colegio”) y el estar en las nubes. Cualquier elemento que suponga ser diferente al resto tanto física como psicológicamente será empleado como justificación de la elección de la víctima, como por ejemplo la orientación sexual (algunos chicos son victimizados por ser femeninos y viceversa con algunas chicas). Acorde a estas características, el perfil conductual de la víctima supone conductas como callarse o no defenderse ante las agresiones, o como dicen los propios adolescentes, se achantan, no son “espabilados” y no participan de los fenómenos normalizados en el grupo alrededor de la violencia, como por ejemplo ver y jalar a dos compañeros que se pegan. También desde este criterio de normalidad grupal (social), las víctimas, más calladas y que no insultan, serían desviados sociales y por tanto nuevamente objeto de señalación. Un concepto muy interesante que ha emergido de las teorías adolescentes sobre las víctimas es el de “autodiscriminación”: englobaría aquellas conductas de evitación del contacto social y de integración en el grupo llevadas a cabo por los chicos y chicas victimizados, tales como no querer hablar con nadie, rechazar invitaciones a participar en actividades realizadas por compañeros así como la manifestación de ciertas

características que son concebidas por los adolescentes como autodiscriminatorias, en concreto, la forma de ser (ser raro, ser tímido y ser repelente) y el olor y la higiene corporal.

*EP10Otest: Siempre estamos en la pandilla, y nos juntamos en la excursión y él anda solo y nosotros siempre le decimos veinte con nosotros, veinte con nosotros y él dice no, si yo estoy haciendo fotos, quiere estar solo, nosotros le insistimos que aquí no pasa nada, se ha unido un niño aquí, y él no, y se iba por otro camino. Nosotros se lo decimos.*

.....  
 .....  
 .....

*GD2A3: Sí. Pues porque la chica, es rara, no sé, es feilla y no se ducha. Bueno porque nosotros no sabemos si se ducha o no...*

*E: Por la higiene.*

*GD2A3: Claro, no sabemos si se ducha o no pero parece que no y tampoco habla y hace cosas raras, es por eso.*

.....  
 .....  
 .....

*EP3Oagr: Pues yo qué sé, son así feillos, no tienen higiene, no hablan, hacen cosas que los ves y dices “que está haciendo”. Que no es normal lo que hace, entonces se marginan más.*

.....  
 .....  
 .....

*EP5Ates: Y hay algunos que no tienen problemas, no llevan ni gafas, ni nada, pero los de mi clase dicen que están mal de la cabeza que no sé... Y noso-*



*tros se lo preguntamos, mis amigos y yo se lo preguntamos a la profesora, pero nos dijo que no tenían nada, pero que es raro, porque no sé, por otra parte, siempre va con ellos, es un poco raro porque no tiene ningún problema, no nos han dicho nada y es así.*

Profundizando en el perfil social de la víctima de bullying las características esenciales serían: marginación (es el “tonto”, el “raro” o el diferente de la clase, y “en todas las clases hay uno”), aislamiento, ausencia de amistades, o si existen, éstas comparten características similares (grupo de victimizados) o son de edades inferiores, sumisión y una familia que sirve de red social principal, caracterizada algunas veces por las mismas cualidades que su hijo o hija. Es muy interesante una teoría adolescente acerca del cambio de Centro y la llegada a un nuevo Instituto: en ese momento en el que a lo mejor no se conoce a nadie, el chico se encuentra solo y no tiene un grupo de apoyo en el que haya “confianza” la vulnerabilidad para ser victimizado aumenta. Por otro lado, se comenta la posición ocupada en la clase por alguno de los adolescentes victimizados: a pesar de que muchos son rechazados, marginados o “autodiscriminados”, otros chicos son los empollones de la clase y son los protegidos por el profesorado. De esta manera, estos chicos y chicas serían discriminados por un doble motivo, por un lado, su elevado

rendimiento escolar y, por otro, ser los preferidos por el profesorado, ganándose su cariño y protección.

### **Perfil de los testigos de la violencia**

Lo primero que implica para los adolescentes el ser testigo de una agresión es que les obliga a posicionarse en la dimensión bipolar “intervengo-no intervengo”. Los motivos para intervenir son claros: la presencia de un amigo en apuros al cual se quiere defender o, como reflejó uno de los chicos agresores, meterse para separar sea quien sea. La forma de defender al amigo sí puede adoptar distintas manifestaciones: separar y parar la pelea, unirte para pegarle a la otra persona, hablar con el amigo o hablar con la otra parte en conflicto con fines “mediadores” y, por último, “chivarse” al profesorado. Los motivos para no intervenir son: la ausencia de un amigo en el conflicto, el miedo a las represalias por haberse metido a separar o a apoyar a un amigo o el género de los contrincantes (por ejemplo, si son dos chicas que se pegan los chicos no se meten a separar). Y hay dos formas fundamentales para no intervenir: irse o apartarse de la situación, o quedarse y consumir esa violencia como espectador. Ese público acepta la normalidad de la situación de la pelea entre dos compañeros o de la victimización siempre de la misma persona, así como normaliza la situa-

ción de ver esas situaciones desde una posición falsamente pasiva: mirar sin hacer nada, reírse, no detener la pelea o hablar con un adulto, inmersos en un fenómeno de contagio social (“¡pelea, pelea!” “[...] y se quedó todo el patio solo [...]”). Los chicos gritan y jalean, se empujan para llegar a la primera fila y crean ese “contexto anti-diálogo” en el que a veces se vuelve imposible que las dos partes en conflicto puedan ni siquiera escucharse.

*GD7A5: cuando ya se junta el círculo llegan a gritar tanto que tú ya ni te enteras, y dices vamos a ver quién pelea o algo para ver si lo conoces.*

La diversión, la curiosidad y la emoción que genera el ver la pelea serían tres elementos que explicarían el que todo el mundo asista en masa a ver y animar la pelea de dos compañeros. Como algunos adolescentes comentan, a excepción de 3 o 4 personas que no se ríen ante un insulto hiriente o no se quedan a ver la pelea, el resto acompaña quizás sin ser totalmente de su papel este tipo de hechos.

*Entrevistadora: Cuando hay una pelea lo que se intenta básicamente ¿qué es? ¿Separar a la gente?, se ponen en corrillo.*

*EP16Atest: No, si, si, si yo ese día lo hice bien porque resulta que se estaban peleando y más gente se arrimaba,*

*Entrevistadora: Pero, hacían algo?*

*EP16Atest: No, no se quedaban ahí parados, viendo la pelea.*

*Entrevistadora: Y animando o sin ani-*

*mar?*

*EP16Atest: No, animando: “venga, venga, no se que”. Es que yo me quedé absolutamente alucinada, porque digo: “vamos, es que no lo entiendo”. Es que un pelotón de gente ahí y diciendo: “venga, que se están pegando”, como si le dieran emoción.*

*EP20Amed: Lo que pasa es que la gente cuando ve que hay una pelea van todos para verla no para separar, menos 3 o 4*

*E: ¿Y ustedes cuando veis una pelea qué hacéis?*

*GD4A1.- Depende.*

*GD4A2.-Pues lo que hace todo el mundo.*

*GD4A1.-Depende, si es mi amigo pues le parto le cara.*

*GD4A4.- Yo me voy.*

*GD4A1.-Si es mi amigo me meto si no si se quieren pelear que se maten que a mí me da igual.*

*GD4A4.- Yo veo una pelea y es mi amiga y separo pero si es de gente que no conozco pues me quedo mirando, como todo el mundo, porque todo el mundo hace lo mismo.*

*GD4A7.- Si es mi amiga me meto para separar pero con gente que no conozco, no me meto, porque para qué me voy a meter, si después a lo mejor salgo yo perdiendo, o ahora las dos partes se ponen de acuerdo, vienen en busca mía y me buscan pelea, pues no me meto, me quedo mirando y ya está.*

*GD4A4.- Eso es lo que hace todo el mundo, si no son tus amigos todo el*



*mundo se queda mirando.*

*E: ¿Los demás qué opináis?*

*(Hay un silencio)*

*GD4A1.- Que sí que es así, que cuando*

*hay una pelea todos a mirar.*

Ha aparecido un concepto muy interesante en este campo de los testigos que hemos querido tratar de forma diferenciada. Nos referimos a los mediadores escolares. El grupo adolescente adjudica a esta reciente figura un papel un tanto controvertido, que excede quizás lo previsto en su propia definición de funciones dentro del medio escolar pero que puede ser fundamental para regular el papel de los testigos y el de la denuncia de situaciones de acoso. El rol de pacificador, incluso a la hora de separar a compañeros que se pelean o de evitar que éstas se produzcan, es reconocido por todos los chicos incluso por los agresores. Esta legitimación social permite al mediador intervenir en las peleas para separar, mandar a callar a los testigos que se agolpan y meten bulla y, muy importante, pedir ayuda a un profesor para que intervenga en la situación sin ser tachado de chivato. De esta manera, los chicos victimizados podrían contar con un aliado de su misma edad con el que poder contar a la hora de denunciar su situación de acoso.

El grupo adolescente destaca un tipo especial de testigo sobre el que queremos detenernos por su interés de cara a la intervención. Utilizaremos el

término empleado por los chicos para respetar su propia teorización: el “chupaculos”. El “chupaculos” o “meteci-zañas” sería una figura que se encuentra a caballo entre el agresor, el testigo y la víctima. Con el agresor comparte el ir de chulo, el ser conocidos por formar parte de su cohorte, el disfrutar de la inmunidad que tiene juntarse con el o la que pega, además emplea insultos, propicia peleas, sustrae material, empuja y achucha en las peleas y difunde rumores. Los chicos que forman su cohorte buscarían los beneficios de los que disfruta el bully (hacerse respetar, hacerse un nombre, que le tengan miedo y tener reputación) pero sin tener que desplegar el mismo tipo de estrategias directas que los bullies (puesto que el hecho de ser sus amigos ya les supone respeto, reputación, nombre y protección). Pero como dicen los adolescentes es un “imitador de los malos”. Con la víctima comparte su debilidad, ya que no suelen ser chicos fuertes y a veces son descritos como más pequeños que el líder, y su sumisión (pues dependen de otra manera de la misma figura agresora). Y con los testigos comparten su pseudopasividad y su placer por consumir violencia. Pero es en estos contextos en el que se crean las grandes diferencias de los “chupaculos”: ellos calientan las peleas con insultos, mentiras, empujones y achuchones, pero no pegan, “no te hacen nada”. Incluso se puede

hablar con ellos si están solos y resolver dialogando la situación problema. En este sentido los adolescentes los tachan de tener una doble cara. La cara mala es cruel pues disfruta generando peleas y soltando a su “bestia” a presas más débiles, pues no meten cizaña entre chicos agresores del mismo nivel. En este sentido, algunos adolescentes los han descrito como chicos que sacan buenas notas y que usan sobre todo la violencia psicológica, aunque uno de los chicos entrevistados que reconoce haber formado parte de esta cohorte de un líder bully comenta que repitió debido a esa relación y que su rendimiento escolar no se ha visto recuperado hasta que tras la repetición dejó de juntarse con él y su pandilla.

*Entrevistador 2: y también pegan o no? Esos que van con el que pega..*

*GD7A3: depende, si por ejemplo el otro se mete en una pelea o algo el otro también salta.*

*GD7A4: a lo mejor delante de ella o él si hacen eso, pero después a lo mejor habla y todo eso cuando no está el otro presente.*

*GD7A5: y a lo mejor cuando uno le está diciendo cosas y te va a pegar a otro o a otra pues ya el otro se une y empieza a decirle cosas aunque no le pegue ni nada.*

.....  
.....  
.....

*EP2Ovic: [...] l es el cabecilla del grupo, el que dice una cosa y todos lo hacen...*

*Entrevistador: él es el cabecilla del*

*grupo, entonces si él provoca una pelea...*

*Alumno: Sí el provoca una pelea todos detrás de él...parecen como perrillos, ellos se sientan al lado de la fuente y se sientan allí, allí empiezan a hacer tonterías...y se ríen entre ellos, pero vamos no más.*

El perfil general del testigo delineado por el grupo adolescente sirve para victimizar aún más a los chicos que sufren acoso escolar por la imposición de una nueva norma: ser callado, no insultar ni disfrutar con las peleas en sinónimo de desviación social, pues la normalidad sería todo lo contrario. Si la víctima es alguien callado, que no insulta ni usa medios violentos para defenderse incumplirá otro criterio más de normalidad adolescente.

## Discusión

El objetivo que se plantea este estudio es describir a los protagonistas que rodean a la víctima y al agresor en los episodios de violencia escolar entre iguales a partir de los discursos de los adolescentes participantes en la investigación.

En primer lugar, queda claro en este estudio la naturaleza social del bullying y la importancia que el contexto social tiene para el inicio, mantenimiento y resolución de los episodios violentos entre iguales en el medio escolar. Estamos de acuerdo con Björkqvist et al.

(1982) en que el bully recibe el apoyo de otros miembros tanto de un modo directo, como es el apoyo recibido por sus amigos del grupo (colaboradores) y por los iguales que se acercan a consumir la violencia, a reírse o jalearse la agresión injustificada (animadores), como de un modo indirecto, los espectadores neutrales que al ver la agresión se alejan sin tampoco hacer nada para ayudar a la víctima o impedir al agresor que perpetre el acto violento. Como afirma Salmivalli (2010) contar con estos apoyos sociales directos e indirectos facilitan la comprensión de la persistencia en la agresión, la falta de apoyo de las víctimas y sus problemas de ajuste.

Hemos identificado la misma tipología de testigos propuesta por Salmivalli (2010): los colaboradores, los animadores, los defensores y los neutrales. Los colaboradores son los chicos que se ponen de lado del agresor, su cohorte. La investigación realizada hasta este momento se ha centrado más en su papel de apoyo, el tamaño de las redes sociales que conforman así como los motivos para no apoyar a la víctima (Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz, 1997; Salmivalli, Lappalainen, y Lagerspetz, 1998; Dishion et al., 1994) y no tanto en las características diferenciales de estos chicos con respecto al bully que apoyan o su rendimiento académico en clase. Los colaboradores (chupaculos o mete-

cizañas utilizando la jerga empleada por los adolescentes participantes en el estudio) comparten características con el bully, la víctima y los animadores. Emplean formas de violencia más verbales que físicas (directas e indirectas), aunque pueden dar empujones o provocar físicamente para favorecer la agresión a la víctima por parte del bully. Sin embargo, no son tan fuertes físicamente, pueden tener buen rendimiento académico (aunque quieran minimizarlo y pasar desapercibidos) y dependen del bully que exige lealtad y fidelidad, por lo que no es fácil tomar la decisión de no colaborar con él o de terminar con esa relación de amistad. Hay un aspecto muy positivo que emana de este estudio: la capacidad de dialogar y encontrar formas no violentas de resolución de conflictos con los colaboradores siempre y cuando se interactúe con ellos cuando no están cumpliendo su rol de colaborador. En este sentido estamos de acuerdo con Karna, Salmivalli, Poskiparta y Voeten (2008) en que en las aulas donde hay más apoyo al bully se dan con más frecuencia episodios de violencia escolar entre iguales, pero también que en este tipo de aulas habrá más chicos que se encuentren atrapados en ese rol de colaborador del bully y con una potencial capacidad de dialogar para encontrar vías alternativas de resolver conflictos.

En segundo lugar, los animadores son definidos por Salmivalli (2010)

como aquellos adolescentes que proporcionan retroalimentación positiva a los bullies, mediante apoyos verbales o no verbales. En nuestro estudio se pone de manifiesto la normalización del rol de espectador en la violencia escolar entre iguales. Quizás éste sea el rol que englobe a más iguales en este tipo de violencia adolescente. La diversión, la curiosidad o la emoción de ver pelearse a dos compañeros moviliza a la mayoría de los chicos y chicas en los escenarios donde se da la violencia, en especial, cuando estos espacios son abiertos: el patio del centro educativo o la salida del mismo. El contexto social generado por los animadores se ha denominado como “contexto antidiálogo”, puesto que llega a ser difícil llegar a escuchar a la otra persona y aún menos plantear una resolución pacífica del conflicto cuando la mayoría de las personas están gritando y solicitando ver una pelea o caldeando el ambiente de diversos modos.

Dos elementos destacan en el rol de animador: la normatividad social, es decir, cuando hay una pelea en el patio o en la salida lo normal es acercarse y verla (y no intentar separar o gritar “mejor hablar que pegar” “deja a la víctima que todos la apoyamos”), y el refuerzo generado por el apoyo social de todos los iguales del centro educativo, es decir, al perpetrar la agresión en espacios abiertos apoyados social-

mente el feedback positivo que favorece la continuidad de la conducta violenta del bully es de iguales de todo el centro educativo no sólo del grupo de referencia o del aula del adolescente. Esto multiplicaría los efectos positivos del apoyo al bully (Karna, Salmivalli, Poskiparta y Voeten, 2008). Tomando como referencia las descripciones aportadas por los adolescentes entrevistados en este estudio, las cifras de animadores y colaboradores superarían el 20-29% aportado por Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz (1998).

Como contraste, la cifra de adolescentes neutrales (no implicados en las peleas y que suelen retirarse de las mismas) es muy bajo y se tienden a identificar con personas que podrían ser victimizadas por otras causas. Este dato concuerda con la definición del perfil social de las víctimas generado en esta investigación, caracterizado por la presencia de amigos con similares características y también con altas probabilidades de ser victimizados que tenderían a alejarse de la pelea para no ser también agredidos. Quiere esto decir, que las víctimas de bullying no contarían como norma con amigos que se implicasen en ayudarlos al ser victimizados.

Por último, destaca la presencia de la figura del mediador escolar como un rol legitimado de intervención en las situaciones de violencia escolar. En nuestro estudio incluso los agresores

participantes reconocieron el papel de los mediadores en la resolución de este tipo de conflictos, a pesar de que una de las situaciones en las que la mediación entre dos partes no es posible es en los casos de bullying. Sin embargo las funciones del mediador percibidas por los adolescentes se alejan en este sentido de las estipuladas estrictamente en el proceso de mediación escolar, de este modo, la defensa de la víctima, la separación en una pelea, la denuncia de la situación a un profesor o la petición a dos partes en conflicto para que dialoguen son atribuidas como tareas del mediador.

Hay que destacar que no aparecen otras figuras entre los iguales que puedan ayudar a una víctima ni tampoco aparecen en los discursos excepciones del comportamiento grupal de los animadores (por ejemplo, conductas grupales de apoyo a una víctima o contra un agresor) como indican diversos estudios (Boulton, Trueman, y Flemington, 2002; Rigby y Johnson, 2006; Rigby y Slee, 1991; Whitney y Smith, 1993), a excepción de la posibilidad ya comentada de dialogar con los colaboradores del bully en relaciones cara a cara y a espaldas del agresor.

Podemos concluir diciendo que esta actitud de animación de la violencia ocurre no sólo en episodios de bullying donde hay un desequilibrio de poder patente entre las dos partes sino también en cualquier tipo de pe-

lea que implique a compañeros donde las fuerzas estén más equilibradas. No es tanto el disfrute por ver sufrir a una víctima débil o reforzar la conducta de un agresor por temor a posibles consecuencias, sino la emoción generada al entrar en contacto con la violencia.

Estos resultados permiten comprender mejor el contexto grupal en el que se expresa la violencia escolar entre iguales al igual que permiten formular hipótesis para seguir estudiando este área muy importante para el desarrollo de actuaciones preventivas eficaces contra el acoso escolar (Salmivalli, 2010 y sobre todo a ayudar a los adultos a conocer la compleja dinámica social que implica el acoso escolar (Mishna, 2004). La legitimación social concedida a los mediadores debería ser explorada al igual que otras figuras novedosas como el alumnado ayudante. Crear y potenciar figuras de apoyo a las víctimas legitimadas en su rol podría ser un buen modo de detectar y prevenir conductas violentas en la escuela.

Sin embargo, hay que tener en cuenta algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, no se ha indagado en las características diferenciales de los roles de los testigos según género. A pesar de que se han identificado los mismos tipos de testigos que en estudios de Finlandia, Estados Unidos, Australia, etc. las dinámicas sociales reflejadas por la muestra participan-

te en el estudio sí podría estar influida culturalmente por lo que deberían de compararse con muestras de otros contextos. Finalmente, la inclusión del punto de vista del profesorado podría haber sido un elemento muy impor-

tante sobre todo para conocer si estos roles son visibles y definidos con claridad por los adultos o sin embargo pasan desapercibidos o son normalizados.

### Referencias

- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Documento de trabajo, S2001/03, Centro de estudios andaluces. Recuperado de <http://public.centrodeestudio-sandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Anfara, V. A., Brown, K.M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-325.
- Boulton, M. J., Trueman, L., & Flemington, J. (2002). Associations between secondary school student's definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28(4), 353-370.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1986). The developmental-interactional view of social behavior: Four issues of adolescent aggression. In D. Olweus, J. Block, & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behaviour*, (pp. 315-342). New York: Academic.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*



- ce, 39(3), 124-131.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65*, 1799-1813.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R. & Griesler, P. C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model. In L. R. Huesmann (Ed.), *Current perspectives on aggressive behavior* (pp. 61-95). New York: Plenum.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry. A guide to methods*. London: Sage.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer intervention in bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Kärnä, A., Salmivalli, C., Poskiparta, E., & Voeten, M. J. M. (2008). *Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom?* The XIth EARA conference, Turin, Italy.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001), Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Mishna, F. (2004). A Qualitative Study of Bullying from Multiple Perspectives. *Children & Schools, 26*(4), 234-247.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa, 24*(1), 147-164.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 437-452.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology, 26*, 425-440.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology, 131*, 615-627.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 144-151.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behaviour, 15*, 112-120.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools.

- Scandinavian. *Journal of Psychology*, 38, 305–312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205–218.
- Singleton, R. A. & Straits, B. C. (2004) *Approaches to Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sutherland, I., & Shepherd, J. P. (2001). Social dimensions of adolescent substance use. *Addiction*, 96, 445–458.
- Thomas, D. R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. School of Population Health, University of Auckland. Recuperado de <http://www.health.auckland.ac.nz/hrmas/resources/qualdatanalysis.html#Purposes>
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.
- Wright, J. C., Giammarino, M. & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual group similarity and the social ‘misfit’. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523–36.
- Zapert, K., Snow, D. L., & Tebes, J. K. (2002). Patterns of substance use in early through late adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 30, 835–852.

**Gonzalo del Moral Arroyo.** Investigador predoctoral Área de Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide. Licenciado en Psicología por la Universidad de Sevilla su formación en Terapia Sistémica le llevó a interesarse por temas relacionados con la mejora de la convivencia familiar y en el contexto educativo desde un punto de vista clínico. En la actualidad se encuentra desarrollando su tesis sobre las teorías que mantienen adolescentes, progenitores y profesorado acerca de la violencia escolar entre iguales, así como profundizando en el estudio de la violencia filio-parental.



**Cristian Suárez Relinque.** Investigador predoctoral Área de Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide. Licenciado en Psicología por la Universidad de Sevilla y experto en Psicología Social y Organizacional se ocupa especialmente de estudios relacionados con la adolescencia, el consumo de alcohol y la violencia escolar

**Gonzalo Musitu Ochoa.** Catedrático de Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide. Catedrático de Psicología Social de la Familia por la Universitat de València y dirige el proyecto de investigación “Violencia e integración escolar: aplicación y evaluación de un programa de intervención en la escuela”. Actualmente, es profesor de Psicología Social en la Universidad Pablo Olavide de Sevilla. Es autor de numerosos artículos publicados tanto en el ámbito nacional como internacional y de libros como *Psicosociología de la Familia*, *Familia y Adolescencia*, *La Convivencia en las Escuelas* y *La Potenciación de la Autoestima en la Escuela*, entre otros.

Fecha de recepción: 15/7/2012

Fecha de revisión: 19/7/2012

Fecha de aceptación: 23/7/2012



# Reseñas

## Book reviews

Bowden, J. y Marton, F. (2011). *La Universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea, 345 pp.

El título de este libro puede parecer un poco llamativo por obvio, pero no lo es tanto como parece. Cuando se pregunta por lo que es una universidad las respuestas la señalan como un lugar para enseñar y para investigar, que a veces se complementa con además de ofrecer un servicio a la comunidad. El libro que comentamos señala una alternativa, aparentemente inocente, al señalar a la universidad como lugar para aprender. Este último fin es el que condensa los otros citados, ya que la Universidad que enseña e investiga, lo que desea es el aprendizaje tanto de las personas como de la sociedad a través de ellas. Aprender, en la sociedad del conocimiento, implica definir claramente los resultados del aprendizaje esperados en los alumnos y las competencias que la Universidad debe desarrollar en los Graduados.

La Universidad del idealismo alemán la entendía como la representación visible de la inmortalidad de la humanidad, la presencia institucional de la verdad, a la vez que transmisora de sus saberes a las generaciones jóvenes. La Universidad con sus estudios pretende ampliar y transformar la mente colectiva. El aprendizaje sería una competencia que nos permite entender y comprender el mundo, pero de forma diferente por cada persona en función de sus experiencias previas. Aprender de nuestras formas de ver el mundo puede entenderse como distinción, simultaneidad y variación. Estas formas de conseguir el aprendizaje son básicamente dos: enfoque superficial, cuando el que aprende se concentra en aspectos menos importantes, básicos y poco integradores, y enfoque profundo, cuando el que aprende pone toda su atención en el fenómeno, en su origen, en sus causas, en los porqués. Con la investigación ampliamos las fronteras del conocimiento, vemos lo que es invisible y conocemos nuestros esquemas de

aprendizaje que son muchos y variados.

Una de las formas de abordar el aprendizaje está definida por los patrones que ofrecen aspectos críticos de la situación que se percibe: una vez identificado un plátano por su forma se puede diferenciar si está maduro o no por su color amarillo. ¿Hay diferencias entre los enfoques de aprendizaje? Fundamentalmente entre el aprendizaje superficial y el profundo y se muestran ejemplos muy significativos de estas diferencias, incluso por edades y razas. El entorno de aprendizaje se convierte en un elemento clave; el aprendizaje muy centrado en la evaluación se muestra superficial y muy basado en la memorización y en recompensas; el entorno basado en el compromiso, en métodos de enseñanza más constructivos y una insistencia mayor en los significados, abocan al aprendizaje en profundidad. Se propone el aprender entendido como comprender, como cambio en el saber de las personas.

Otra pregunta que se plantea este libro es: ¿qué se debe aprender, competencia o competencias? Las competencias son cuestión de currículum y de la teoría del aprendizaje en que se sustenta. El diseño curricular basado en los elementos que componen la competencia se centra en definir las habilidades de los titulados y en planificar el currículum para conseguirlas, por eso da mucha importancia a los resultados y a su evaluación. Otra visión de la competencia está basada en un concepto relacional, holístico, integral, interpretativo y contextual. Pero el libro pretende superar ambos enfoques, ir más allá de la competencia. Se trata de integrarlo estudiado y utilizarlo en situaciones nuevas ya que no se pueden predecir las necesidades futuras. Es necesario incluir elementos universales en el currículum y capacitar para afrontar nuevos retos que incrementen las relaciones satisfactorias entre profesores y alumnos garantizando la calidad de la enseñanza. La evaluación debe servir para saber lo que se ha aprendido, pero también para conocer en qué medida los estudiantes son capaces de percibir, interpretar y dotar de sentido a las nuevas situaciones, que estén abiertos a diferentes perspectivas y en este sentido da ideas de cómo han de ser las preguntas de los exámenes.

La búsqueda de la calidad en la enseñanza ocupa el último bloque. Revisa los diferentes sentidos conceptuales del término calidad en las universidades. Se decanta por una definición de tipo práctico al relacionarla directamente con los valores, con los objetivos, con los procesos, con las experiencias y con los resultados. Pasa por la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y aborda unos principios básicos para garantizar la calidad educativa. Factores históricos como el individualismo, el academicismo, la escasez de recursos, o la falta de

planificación estratégica para el desarrollo del personal, perjudican este desarrollo de la calidad universitaria. Revisa los sistemas de garantía de calidad de las universidades europeas y americanas y concluye que hay que hacer mejor las cosas que hay que hacer, no debería ser un aparte en el trabajo universitario. Da una serie de recomendaciones y propuestas para los estudios universitarios, para la reorganización y mejora compartida del conocimiento, tanto en los títulos como en los doctorados. Señala que se puede construir una buena universidad si se tiene en cuenta la variación de sus aspectos críticos. Y algo que parece obvio pero que constatamos que es muy difícil: La universidad debe aprovechar los pensamientos, observaciones, y trabajos realizados por su gente, sin tener en cuenta el lugar donde viven, el Departamento. O la influencia académica de los mismos.

Hace mucho tiempo que no leíamos un libro tan sumamente atractivo, claro y profundo: diagnostica, evalúa, señala lo que hacemos y lo que creemos hacer, intuye la forma de aprender y de enseñar, las disecciona y las muestra. Después señala el camino con apertura de miras, con gran conocimiento, con estudio de lo que hemos sido y de lo que debemos ser. Finalmente hace propuestas concretas viables, al alcance de todos, fundamentadas en el saber anterior, con vistas al futuro y al desarrollo de competencias y saberes nuevos que capaciten para afrontar problemas aún desconocidos. Inexcusable su lectura para todo universitario: desde los Rectores a los profesores y alumnos.

Isabel Cantón Mayo  
*Universidad de León*

Cebrián de la Serna, M. y Gallego Arrufat, M. J. (Coords.) (2011): *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide, 234 pp.

Los profundos cambios sociales que se producen incesantemente han configurado unos parámetros educativos nuevos que exigen modificaciones profundas en los componentes educativos. Estamos viviendo una revolución en la creación del conocimiento más fuerte que la revolución industrial o la introducción de la imprenta. Este libro, en el que intervienen varios especialistas de diversas universidades españolas, pretende dar respuesta a los cambios para permitir a las personas integrarse en el mundo de las tecnologías, importante para su trabajo y para la vida. Se declara que el libro, busca alcanzar las tres competencias básicas del maestro del siglo XXI dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

La estructura de todos los temas tratados es homogénea en los veinte capítulos de los que consta el libro: título, introducción, competencias que se pretenden alcanzar con el tema objeto de estudio y los apartados pertinentes en cada caso con otros 5 o seis descriptores. Los temas finalizan también con una propuesta de actividades para la clase práctica, proyectos y tareas, un resumen de unas quince líneas sobre el tema y las referencias biográficas.

El libro está dividido en cuatro grandes bloques. En el primer bloque se reflexiona sobre los cambios en los centros educativos que han de integrar diversidad de medios tecnológicos, pero lo más importante es asumir un cambio de mentalidad frente a las nuevas posibilidades de aprender colaborativamente con las TIC. Ello supone mucho más que equipar a los centros con infraestructuras tecnológicas, requiere replantearse y definir los contenidos curriculares, el papel del profesor y del alumno, cambiar la organización espacio temporal e integrar las TIC en el currículum, aspecto predeterminado por el modelo de currículum y por el modelo de enseñanza. Además este reto implica que no haya alumnos excluidos por lo que el acceso, la clasificación y generación de contenidos a través de las TIC debe hacerse teniendo en cuenta la inclusión paulatina de las TAD (Tecnologías de Apoyo a la Diversidad) como metodología de aula, aunque no se excluyan los métodos tradicionales. El uso de las TIC abre nuevas posibilidades educativas y desafíos, pero no todo puede hacerse desde la confianza ilimitada ya que la red puede usarse para cometer abusos o ilegalidades verticales y horizontales que pueden dar al traste con los objetivos educativos.

El segundo bloque entra en la comunicación, un mundo donde la realidad y

la ficción se entrecruzan. El conocimiento técnico básico de los elementos de la comunicación permite su adecuada atención educativa. El uso de los medios y tecnologías en las aulas tiene que estar encuadrado en proyectos educativos globales que expliciten las finalidades y metodologías educativas y los criterios de selección de medios y roles docentes y discentes. La revisión del poder y atracción de la publicidad y su influencia en el consumo y los valores humanos hace que la educación la incluya en sus trabajos para formar personas críticas y reflexivas. Lo mismo ocurre con los vídeos didácticos y su adecuada selección a través de Internet y de las formas de utilización educativa del mismo. La propuesta específica de películas y del cine en general como recurso didáctico tiene el encanto de la atracción para la infancia y la juventud, aunque deben integrarse y adecuarse las películas en función de los valores, de los proyectos y de las finalidades específicas en cada caso.

El tercer bloque es el más específicamente pedagógico al incluir el diseño, el desarrollo y la evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje con TIC. Se inicia con el diseño de procesos y materiales de enseñanza con TIC para infantil y primaria centrándose en la pizarra digital y objetos de aprendizaje revisando sus aspectos didácticos y sus aspectos más técnicos en cada uno de los momentos de diseño, desarrollo y evaluación. A continuación se centra en los portales educativos y en los videojuegos, sus ventajas, sus inconvenientes y el uso de los mismos en contextos instruccionales. La evaluación de los materiales multimedia se basa en clasificación y categorización de los portales web existentes y en la planificación adecuada para conseguir los resultados deseados. Los soportes tecnológicos permitirán implementar procesos educativos semipresenciales (*blended learning*) y a distancia con campus virtuales con plataformas y software libre de los que el más conocido es Moodle.

La cuarta parte se centra en la didáctica de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje poniendo el énfasis en las webquest como estrategia didáctica ya que se pueden asumir sin grandes costos económicos y de tiempo. Las diferentes formas de colaboración que surgen en ambientes de aprendizaje mediados por TIC pretenden dar una visión más aplicada de la interacción entre las tecnologías y los procesos de aprendizaje colaborativo dividiendo las herramientas en cuatro grupos: las que conectan a personas a través de artefactos, a través del flujo vital de éstas a través de Internet, herramientas de red social y las de la creación colectiva a través de la red. El portafolios y la evaluación de aprendizajes con TIC terminan la última parte del libro.

Nos atrevemos a señalar que es un libro puntero, actual, imprescindible en la

formación de maestros y en la aplicación de las tecnologías en las aulas. La revisión, actualización y fundamentación de sus aportaciones lo convierten en base y en recurso valioso para avanzar en la introducción de las TIC en la educación.

Isabel Cantón Mayo  
*Universidad de León*



# Normas de publicación

## Author guidelines

La *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education* publica trabajos de carácter científico que hayan sido realizados con rigor metodológico y supongan una contribución al avance del conocimiento científico en el ámbito de encuentro entre la psicología y la educación.

Los trabajos han de ser originales e inéditos, y no encontrarse en proceso de publicación ni de evaluación en otras revistas. Aceptándose preferentemente aquellos artículos que aporten nueva información y que desarrollen los siguientes apartados: introducción, método (participantes, instrumentos, procedimiento y análisis estadísticos), resultados, discusión y referencias bibliográficas. Se aceptan trabajos redactados en español, inglés, francés, portugués e italiano.

Los artículos se enviarán **exclusivamente on-line** a la dirección de la revista:

*secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es.*

Los derechos sobre el artículo, en caso de que sea aceptado para su publicación, se ceden a la *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education*. Y son los autores los únicos responsables de su contenido, así como de obtener la autorización para reproducir cualquier ilustración, texto, tablas o figuras tomados de otros autores y/o fuente, dicha autorización deberá constar en el pie de la figura.

### **Formato y redacción.**

Los manuscritos deberán redactarse siguiendo las normas recogidas en el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association, en su 6ª edición en lengua inglesa o 3ª edición en castellano.

Su extensión no superará las **7.000 palabras** y en ningún caso sobrepasará

las **15 páginas** incluyendo resúmenes, cuadros, referencias y anexos.

Todos los artículos se enviarán en formato **Word**, letra **Times New Roman** de **12 puntos** de tamaño, y con **espacio sencillo entre líneas**. *No se aceptarán textos en formato PDF.*

**Ficha de identificación:**

- Título del artículo en castellano (o su lengua original) e inglés,
- Nombre y apellidos de cada autor o autora. No se aceptarán artículos con más de cinco autores.
- Afiliación y correspondencia postal institucional
- Teléfono de contacto y dirección de correo electrónico.
- Es obligatorio redactar, en cinco líneas, una breve reseña biográfica (de hasta 75 palabras) de cada autor o autora indicando su actual afiliación y el máximo grado académico obtenido, líneas de investigación y principales publicaciones.

En la primera página del artículo aparecerá primero el título y a continuación, al menos, un **resumen** en español y un **abstract** en inglés, así como en el idioma original del artículo, redactado en un único párrafo, que no excederá de **150 palabras** cada uno. Además, es necesario añadir entre **3 y 5 palabras clave/keywords** representativas, tanto en español como en inglés, que serán extraídas, en la medida de lo posible, del Tesoro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) o del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center) en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/thesaurus/thesaurus.jsp>.

La redacción del texto se hará en **estilo impersonal**.

Las **tablas y figuras**, con sus correspondientes títulos y leyendas, se incluirán al **final del documento** todas juntas y enumeradas correlativamente. En caso de que sean una **imagen**, el autor deberá entregarlas todas en un archivo digital aparte, en blanco y negro y en los formatos tiff ó jpg en alta resolución (300 dpi, CMYK). No obstante, *es necesario incluir el título en el lugar que corresponda dentro del texto*, para que en la maquetación del documento se incorporen. Para la notación numérica o estadística se deben seguir las *normas APA*, en su *6ª edición* en lengua inglesa o *3ª edición* en castellano.

Al final del trabajo se incluirá la lista de **referencias** que, por orden alfabético, se presentará de acuerdo con las *normas APA*, en su *6ª edición*. Las referencias, siempre en minúsculas y entre paréntesis con el año, irán dentro del texto y nunca a pie de página.

Las **notas**, si resultasen imprescindibles, irán numeradas al final del texto

justo después de las *Referencias* y en ningún caso servirán para introducir bibliografía.

**Evaluación de los artículos.** El texto original será revisado en primer lugar por el Consejo de Dirección, quien estimará en función de la línea editorial de la revista, su pertinencia, interés y rigor, así como sus diferentes aspectos formales. Si su valoración es positiva, el artículo será remitido como mínimo a dos evaluadores externos de la revista. Dichas evaluaciones serán absolutamente confidenciales. La revisión es de doble ciego, por este motivo el nombre del autor deberá aparecer **únicamente** en la ficha de identificación. Los autores deberán evitar cualquier tipo de claves (por ej. “al igual que en el trabajo anterior,...”) en el documento que permita su identificación. Posteriormente, tras la evaluación por parte de los expertos, se emitirá un informe que enviaremos a los autores con la Decisión Editorial. Una vez que el artículo sea aceptado, el Consejo de Dirección decidirá, en función de las prioridades editoriales, en qué número será publicado.

**Plazos de publicación.** El plazo máximo de aceptación o rechazo del artículo será de seis meses. En cada artículo publicado se indicarán tres fechas: recepción, revisión y admisión. La revista se compromete a la publicación de los artículos aceptados en el plazo de 6 meses.

**Revisión de erratas.** El autor recibirá una única prueba de imprenta para revisar posibles erratas, durante el proceso de edición y maquetado. En ningún caso podrá incluir texto nuevo ni efectuar correcciones de estilo. El autor dispondrá de un plazo de tres días desde el momento de su recepción para enviar las correcciones.

Los artículos que no respeten las normas de publicación serán devueltos a los autores para que se ajusten a los requisitos anteriormente mencionados. Para la redacción de los artículos se recomienda seguir en detalle las pautas recogidas en el documento **Instrucciones**, así como utilizar a la **Plantilla de Redacción** que podrán encontrar en nuestra página web: <http://www.revistadepsicologia-yeducacion.es>.